

# ULUSLARARASI BİLİM VE EĞİTİM DERGİSİ



INTERNATIONAL JOURNAL OF  
SCIENCE AND EDUCATION

---

# Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi-UBED

CİLT 4 SAYI 3

e-ISSN: 2667-4122

---



---

## DERGİ HAKKINDA

---

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi (UBED) eğitim, öğretme ve bilim ile ilgili alanlarda ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip, güncel konuları kapsamlı bir şekilde ele alacak disiplinler arası çalışmalarını yayımlamayı bu sayede bilimin ve bilim eğitiminin gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

UBED 2018 yılında 2 sayı olarak yayın hayatına başlamıştır ve 2021 yılı itibariyle 3 sayı olarak yayımlanmaya devam etmektedir. UBED çevrimiçi, açık erişimli ve ücretsiz, uluslararası hakemli bir dergidir.

---

## EDİTÖR KURULU

---

### Baş-Editör:

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye

### Yardımcı Editörler:

Dr. Öğr. Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye

Arş. Gör. Saadet ZÜMBÜL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Türkiye

### Yabancı Dil Editörü:

Öğr. Gör. Burak OLUR

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye

### Danışma Kurulu Üyeleri:

Dr. Ahmet Ali GAZEL (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Dr. Behçet ORAL (Türkiye, Dicle Üniversitesi)

Dr. Celal DEMİR (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

---

Dr. Chien-Heng CHOU (Tayvan, Vanung University)  
Dr. Çavuş ŞAHİN (Türkiye, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
Dr. Denver J. FOWLER (ABD, Franklin University)  
Dr. Fatih GÜNGÖR (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
Dr. Hakkı YAZICI (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
Dr. İjlal OCAK (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
Dr. Karanam Pushpanadham (India, The M.S.University of Baroda)  
Dr. Kenneth CARANO (ABD, Western Oregon University)  
Dr. Kerim GÜNDOĞDU (Türkiye, Adnan Menderes Üniversitesi)  
Dr. Kumiko Aoki (Japonya, The Open University of Japan)  
Dr. Murat PEKER (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

\*Danışma kurulu alfabetik sıraya göre yazılmıştır.

## **DİZİNLEME**

---

DRJI, ResearchBib, SIS, ASSOS İndeks, Google Scholar

## **İÇİNDEKİLER**

Sedat YAKUT, Mehmet Ali İÇBAY	
Okul Yöneticilerinin Salgın Sürecindeki Yönetim Deneyimleri ve Çözüm Önerileri	128-156
Deniz KAYA	
Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Üstün Zekalılar ve Özel Yetenekliler Konusunda Yürütülmüş Tezlerin Tematik ve Yöntemsel Eğilimleri	157-178
Ahmet YALÇIN, Esra KARABAĞ KÖSE	
Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği ile Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	179-193
Ahmet Ali GAZEL	
Türk Parlamentolarının Yasama Dönemi Sıra Numaralarında Yaşanan Kesintiler ve Meclis’te Yaşanan Yasama Dönemi Tartışmaları	194-206
Bekir KUL, Sezgin KEL	
Akıl ve Zeka Oyunlarının Öğrencilere Katkıları: Öğretmenlerin Görüşleri	207-225
İsa URHANOĞLU, Hakan BAYIRLI, Uğurtan ASLAN	
Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Pandemi Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimleri	226-251

---

# International Journal of Science and Education

VOLUME 4 ISSUE 3

e-ISSN: 2667-4122

---



---

## ABOUT THE JOURNAL

---

International Journal of Science and Education (IJSE) aims to contribute to the development of science and science education by publishing interdisciplinary studies that will address the current issues in a wide range of scientific, national and international scientific qualifications in the fields of education, teaching and science.

In 2018, IJSE started its publication as a biannual, and continues as a quarterly from 2021. IJSE is a peer-reviewed online, open-access and free journal.

---

## EDITORIAL BOARD

---

### Editor-in-Chief:

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Turkey

### Assistant Editors:

Dr. Lecturer Emine AKKAŞ BAYSAL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye

Res. Asst. Saadet ZÜMBÜL

Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences-Guidance and Psychological Counseling, Turkey

### Foreign Language Editor:

Lecturer Burak OLUR

Afyon Kocatepe University, Faculty of Science and Literature, Turkey

### \* Advisory Board Members:

Dr. Ahmet Ali GAZEL (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Dr. Behçet ORAL (Turkey, Dicle University)

Dr. Celal DEMİR (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Dr. Chien-Heng CHOU (Tayvan, Vanung University)

---

Dr. Çavuş ŞAHİN (Turkey, Çanakkale Onsekiz Mart University)  
Dr. Denver J. FOWLER (ABD, Franklin University)  
Dr. Fatih GÜNGÖR (Turkey, Afyon Kocatepe University)  
Dr. Hakkı YAZICI (Turkey, Afyon Kocatepe University)  
Dr. İjlal OCAK (Turkey, Afyon Kocatepe University)  
Dr. Karanam Pushpanadham (India, The M.S.University of Baroda)  
Dr. Kenneth CARANO (ABD, Western Oregon University)  
Dr. Kerim GÜNDÖĞDU (Turkey, Adnan Menderes University)  
Dr. Kumiko Aoki (Japan, The Open University of Japan)  
Dr. Murat PEKER (Turkey, Afyon Kocatepe University)  
Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Turkey, Afyon Kocatepe University)

\* The advisory board members were written in alphabetical order.

---

## ABSTRACTING AND INDEXING

---

DRJI, ResearchBib, SIS, ASSOS Indeks, Google Scholar

---

## CONTENTS

---

Sedat YAKUT, Mehmet Ali İÇBAY	
Administration Experiences of School Administrators During The Pandemic Process and Solution Suggestions	128-156
Deniz KAYA	
A Thematic and Methodological Trends of Postgraduate Theses Conducted on Gifted and Talented Students in the Field of Mathematics Education in Turkey	157-178
Ahmet YALÇIN, Esra KARABAĞ KÖSE	
Examination of the Relations Between Teachers' Social Justice Leadership and Professional Motivations	179-193
Ahmet Ali GAZEL	
Interruptions in the Legislative Sequence Numbers of the Turkish Parliaments and the Debates of the Legislative Period in the Assembly	194-206
Bekir KUL, Sezgin KEL	
The Contribution of Mind and Intelligence Games to Students: Views of Instructors	207-225
İsa URHANOĞLU, Hakan BAYIRLI, Uğurtan ASLAN	
Primary School Teachers' Experiences on Distance Education during the Covid-19 Pandemic Process	226-251

---

## EDİTÖRDEN...

---



### **Değerli meslektaşlarım, sevgili okurlar,**

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi (UBED) eğitim, öğretme ve bilim ile ilgili alanlarda ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip, güncel konuları kapsamlı bir şekilde ele alan disiplinler arası çalışmaları yayımlamayı bu sayede bilimin ve bilim eğitiminin gelişimine katkıda bulunmayı hedefleyerek yola çıkmıştır. UBED uluslararası hakemli, açık erişimli ve ücretsiz bir dergi olarak yılda 3 sayı olarak yayımlanmaktadır. Dergimiz, bilim ve bilimsel bilgi üreten tüm disiplinler kapsamında, farklı alanlarda çalışan bilim insanlarının çalışmalarını ve araştırmalarını bir araya getirerek disiplinler arası çalışma ortamı meydana getirmek ve yeni bakış açılarının oluşmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bilim insanlarının bilimsel bilgi birikime katkı sağlarken dikkat etmeleri gereken en önemli konu ve başlıca dayanakları ise doğruluk ve erdemlik gibi nitelikleri kapsayan bilim etiğidir. Bu kapsamda araştırmacılara hatırlatılması gereken bazı önemli husular şunlardır; UBED'e yayınlanmak üzere gönderilen çalışmaların özgün nitelikte olması ve aynı anda birden fazla derginin başvuru sürecinde bulunmaması gerekmektedir. Yazar(lar)ın başka çalışmalardan yararlanmaları veya başka çalışmaları kullanmaları durumunda eksiksiz ve doğru bir biçimde atıfta bulunmaları ve/veya alıntı yapmaları gerekmektedir. Makalenin yazım kuralları, atıf gösterimi ve yapılacak etik ihlaller yazarın sorumluluğunda olup Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi'nin sorumluluğunda değildir. Yazarların ve değerlendirme görevindeki hakemlerin etik ilkelere yönelik standartlara uymalarının önem taşıdığını belirtmek isterim.

Dördüncü cilt birinci sayımızda, çalışmalarını ile destek veren yazarlarımız ve değerli hakemlerimize en içten dileklerle teşekkür eder, eğitimin çeşitli alanlarında çalışan tüm araştırmacıların çalışmalarını dergimizde görmekten mutluluk duyacağımızı bildiririm.

Saygılarımla,  
Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Baş-Editör



## Okul Yöneticilerinin Salgın Sürecindeki Yönetim Deneyimleri ve Çözüm Önerileri

Sedat YAKUT<sup>1\*</sup>, Mehmet Ali İÇBAY<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırma, okul yöneticilerinin Covid-19 salgın sürecindeki yönetim deneyimlerini belirlemeyi ve okulların buna benzer salgınlara hazırlıklı olması için yöneticilerin çözüm önerilerini sunmayı amaçlamıştır. Çanakkale merkezde görev yapan 17 okul yöneticisi ile yarı yapılandırılmış sorular ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik çözümlemesi ile irdelenmiştir. Araştırma, verileri Covid-19'un başlamasıyla okulun genel işleyişi, iletişim ve güdü, teknoloji ve uzaktan eğitim, temizlik ve pozitif vakalar, ölçme değerlendirme, okulların yeniden açılması, dönütler, fırsat ve öneriler olmak üzere sekiz başlık altında incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; Covid-19'un ortaya çıkmasıyla okul yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin şaşkınlık ve zorluklar yaşadıkları, uzaktan eğitime geçişte sıkıntılar yaşandığı, iletişim için en çok WhatsApp kullanıldığı, uzaktan eğitimde en çok Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Zoom uygulamalarının kullanıldığı, zaman zaman EBA alt yapısında sorunlar olduğu, valilik vefa destek gruplarında görev alan öğretmenler olduğu, çevrimiçi toplantıların yaygınlaştığı, teknolojiye ve internete erişim sorun yaşayan öğrenciler olduğu, uzaktan eğitimden dolayı emeklilik kararını öne çekenler olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul yönetimi, covid 19, salgın, uzaktan eğitim, EBA

## Administration Experiences of School Administrators During The Pandemic Process and Solution Suggestions

### Abstract

This research aims to determine the administration experiences of school administrators during the Covid-19 pandemic process and to offer solutions to the administrators so that schools are prepared for similar pandemics. Interviews with 17 school administrators working in Çanakkale center were conducted with semi-structured questions. The data obtained from the interviews were examined by content analysis. The research was examined under eight headings: general functioning of the school with the start of Covid-19, communication and motive, technology and distance education, cleanliness and positive cases, assessment and evaluation, reopening of schools, feedbacks, opportunities and suggestions. According to the research results; it has been determined that school administrators, teachers and students experienced confusion and difficulties with the emergence of Covid-19, there are difficulties in transition to distance education, WhatsApp is mostly used for communication, Education Information Network (EBA) and Zoom applications are mostly used in distance education, there are occasionally problems in EBA infrastructure, there are teachers who work in governorship loyalty support groups, online meetings become widespread, there are students who have problems with access to technology and internet, there are those who brought forward the retirement decision due to distance education.

**Key Words:** School administration, covid 19, pandemic, distance education, EBA

<sup>1\*</sup>**Corresponding Author:** Müdür Yardımcısı, Çanakkale İbrahim Bodur Anadolu Lisesi, Çanakkale, Türkiye, yakut.sedat83@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6492-9439

<sup>2</sup>Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, maicbay@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6789-0306

## Giriş

Daha önce hiç karşılaşılmamış bir virüsün 31 Aralık 2019'da Çin'de ortaya çıkması ve kısa bir sürede küresel bir salgına dönüşmesiyle dünya çapında bir kriz meydana gelmiştir. Dünya Sağlık Örgütü, bu virüsü 11 Şubat 2020 tarihinde Covid-19 olarak adlandırdı ve akabinde tüm ülkeleri uyararak dünya çapında salgın (pandemi) ilan etmiştir (McAleer, 2020:1). Bir kriz örneği olan bu salgın, dünyayı derinden etkilemiş, insanların alışkanlıklarını tamamen değiştirmiş, bir yıldan kısa bir sürede dünyaya yüz binlerce ölüm, devasa zararlar ve onarılmaz acılar getirmiştir.

Covid-19 hastalığının yayılmasını engellemek için insanların izole olması ve sosyal mesafenin korunması, hijyene önem verilmesi ve hastalık belirtisi gösterenlerin maske takması önlemleri Dünya Sağlık Örgütü tarafından vurgulanmıştır (Cucinotta & Vanelli, 2020: 157; WHO, 2020). Türkiye'de Covid-19 tespit edildikten sonra hastalığa neden olan bu virüsün yayılımını azaltmak ve virüsü engellemek amacıyla 16 Mart 2020 tarihinden itibaren okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiştir (Çelik & Şahin, 2020: 587).

Covid-19 sadece insanların sağlığını veya ülkelerin ekonomilerini değil aynı zamanda küresel çapta eğitim hayatını da etkilemiştir (UNESCO, 2020:7). Mart 2020'ye kadar birçok ülkede okullar kapatıldı (Viner vd., 2020: 398). Birçok ülke yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçmek zorunda kalmıştır (Al Lily vd., 2020:2; Özdoğan & Berkant, 2020: 15). Salgın, dijital cihazlara ve internete erişimde eşitsizlik sorunları ortaya çıkarmıştır. Okullar kapatıldığında, ABD'deki evlerin yüzde 15'inin ve okula gidebilen düşük gelirli ailelerin yüzde 35'inin evinde yüksek hızlı internet bağlantısı yoktu. İngiltere'de milyonlarca kişinin telefon görüşmeleri yapmak veya çevrimiçi eğitime erişmek için kullandıkça öde hizmetlerine bağlı olduğu görüldü, bu durum insanlar arasında büyük bir dijital uçurumu ortaya çıkarmıştır (Harris & Jones, 2020: 244).

Okul müdürlerinin öncelikli görevleri arasında bilgisayar, tablet gibi malzemeler sağlama, internet erişimi sağlama, öğrencileri öğrenmeye ve çalışmaya teşvik etme, velilerle bağlantı kurma görevleri ortaya çıkmıştır (Stone-Johnson & Weiner, 2020: 367). Sosyal mesafeyi korumak için okullarda yeterli alan olmadığı anlaşılmıştır (Azorin, 2020: 7). Neyin öğretileceği, nasıl öğretileceği, öğretmen ve öğrencilerin iş yükü, öğretim ortamı ve eşitlik uygulamaları hakkında belirsizlik ve anlaşmazlık ortaya çıkmıştır (Zhang vd., 2020: 13). Ayrıca okulların yeniden açılma durumunda, okul yöneticilerinin nasıl öğretmenleri ve sınıfları organize edeceği ve hijyen koşullarını sağlayacağı sorunları ortaya çıkmıştır (Harris ve Jones, 2020: 243).

Kriz ortaya çıktığında, okulu iyi bilen üyelerden oluşan okul kriz yönetim ekibine ihtiyaç oluşur çünkü kriz yönetiminde ekibin sağlıklı yönetimi ve iletişimi önemli bir yer tutmaktadır (Education Bureau, 2016: 8). Okul yöneticilerinin salgın sürecinde iletişimi etkili kullanma becerisi, okulun krizi atlattığını kolaylaştırır. Faherty vd. (2019), kriz zamanlarında şeffaf ve etkili iletişimin, tüm paydaşlar için çok önemli olduğunu belirtmiştir. Stone-Johnson & Weiner (2020), salgın sürecinde yöneticiliğin profesyonelliği üzerine yaptıkları araştırmada, sağlıklı iletişimin profesyonelliğin bir parçası olduğunu vurgulamışlardır.

Özdoğan & Berkant (2020); Al Lily vd. (2020) uzaktan eğitimin geleneksel eğitime alternatif olduğuna ancak internet ve bilgisayar kaynaklarının uzaktan eğitimi sağlıklı gerçekleştirebilmek için yetersizliğine değinmiştir. Adıgüzel (2020), öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uzaktan eğitimde de kullanma eğiliminde olduklarını tespit etmiştir. Bu durum da uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme etkinliklerinin kolay olmadığını göstermiştir. Çelik & Şahin, (2020); UNESCO, (2020); Zhang vd. (2020) tarafından ülkelere göre kapatılan ve yeniden açılan okulların durumu hakkında yaptıkları araştırmalara göre uzaktan eğitim sürecinde okulların kapanması sonrasında çevrimiçi faaliyetlerin yürütülmesinde teknolojik aletler ve internet erişimi konusunda fırsat ve imkan eşitsizliği yaşandığını belirtilmiştir. Okulların kapanması; bilgisayar,



tablet gibi uzaktan eğitime erişim araçları bulunmayan sosyoekonomik olarak alt gelir grubunda yer alan öğrencilerin eğitime erişimini zorlaştırmıştır.

Okul yöneticilerinin teknoloji kullanımındaki becerileri salgın sürecinde kendini daha açık biçimde hissettirmiştir. Harris (2020), Keleş vd. (2020); Sarı & Sarı, (2020) araştırmalarında salgın sürecinde okul yönetiminin daha önemli hale geldiğini tespit etmişlerdir. Okul yöneticilerinin salgın öncesine göre zamanlarının çoğunu bilgisayar veya telefon aracılığıyla başkalarını etkilemek ve onlarla etkileşim kurmak için harcamakta olduğunu saptamışlardır. Akyavuz & Aydın (2020), salgının eğitime etkilerini belirlemek için okul yöneticilerinin görüşlerini incelediği araştırmada, iletişim eksikliği, teknik yetersizlik, bilgi eksikliği gibi sorunlarla karşılaşıldığını tespit etmişlerdir. Harris & Jones (2020); Turan (2020), salgın sürecinde teknoloji kullanımının önemli olduğunu ve okul yöneticilerinin teknolojik liderlik özelliklerine sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Salgının dezavantajlarının yanında sağladığı fırsatlar da görülmüştür. Sarı & Nayır (2020), geleneksel eğitim sistemlerinin gözden geçirildiği ve değerlendirildiği bu dönemin hibrit eğitim gibi alternatif eğitim sistemlerinin uygulanması için iyi bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın, salgın döneminde eğitim öğretimde yaşanan deneyimler sayesinde okul yöneticilerinin salgın sonrası eğitim öğretim sürecini daha iyi anlamalarına ve benzer kriz durumlarında nasıl yönetim becerileri sergileyeceklerine kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin Covid-19 salgını sürecindeki yönetim deneyimlerini ortaya çıkarmak ve okulların benzer salgınlara hazırlıklı olması için çözüm yöneticilerin ürettikleri önerilerini belirlemektir. Bu kapsamda okul yönetiminin paydaşlarına (il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri, veliler, öğrenciler, öğretmenler, okul personeli ve halk sağlığı uzmanları) sürecin devamında yapılması planlananların neler olduğunu ortaya çıkarmak, başından beri neler yapıldığını belirlemek amaçlanmaktadır.

### Yöntem

Bu araştırma bir tarama çalışmasıdır. Ayrıca, okul yöneticilerinin salgın sürecindeki deneyimlerini etraflıca ve derinlemesine araştırdığı için bu çalışma bir durum araştırma örneğidir. Durum çalışmasının en temel özelliklerinden birisi, bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bir durum hakkında elde edilen sonuçların benzer durumlar ile anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir (Yıldırım & Şimşek, 2016: 73).

### Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak için, yöneticilerle gönüllük esasına bağlı kalarak uzaktan (internet üzerinden) ya da yüz yüze açık uçlu soruların bulunduğu yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Açık uçlu sorular ek bölümünde belirtildiği gibi (1) Covid-19'un başlamasıyla okulun genel işleyişi, (2) iletişim ve güdü, (3) teknoloji ve uzaktan eğitim (4) temizlik ve pozitif vakalar, (5) ölçme değerlendirme, (6) okulların yeniden açılması, (7) dönütler, (8) fırsat ve öneriler olmak üzere sekiz (8) alt başlık hakkında ve her bir alt başlık için 2 soru olmak üzere toplam on altı (16) sorudan oluşmaktadır. Açık uçlu sorularda odak noktası Covid-19 salgın sürecindeki yönetim deneyimleri ve bu süreçte ortaya çıkan sorunlara ürettikleri çözümler olmuştur.

### Verilerin Çözümlemesi

Araştırmaya gönüllü katılan 17 okul yöneticisinden 14'ü ile yüz yüze, 3 okul yöneticisi ile uzaktan (çevrimiçi) görüşme yapılmıştır. Tüm görüşmelerde ses kaydı alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, kamuya ait okullarda görev yapan okul müdürü ve müdür yardımcılarında oluşan okul yöneticileridir. Kolay ulaşılabilir ve farklı okul kademelerini içeren bir katılımcı grubu oluşturulmuştur (katılımcı ayrıntıları Tablo 1'de gösterilmiştir). Tüm kademelerde görev yapan okul yöneticilerine ulaşılmış okul öncesi, ilkököl,

ortaokul ve lise dengi okullardan veri elde edilmiştir. Katılımcıların 6'sı lisede, 5'i ortaokulda, 1'i ilkokulda, 2'si anaokulunda, 3'ü bilim sanat merkezinde görev yapmaktadır. Yöneticilik tecrübeleri 1 yıl ile 23 yıl arasındadır ve katılımcıların ortalama tecrübe süresi 9 yıldır. Görüşmeler en az 28 dakika, en çok 98 dakika sürmüştür ve görüşme süresi ortalaması 43 dakikadır. Katılımcı isimleri, katılımcının gizliliğini korumak için 2020 yılında Türkiye'de en sık kullanılan isimler ile değiştirilmiştir (İçişleri Bakanlığı, 2021).

**Tablo 1.** Katılımcılara ait bilgiler

Sıra No	Katılımcı	Cinsiyet	Okul Türü	Müdür/ Müdür Yardımcısı	Yöneticilik Tecrübesi (Yıl)	Süre (Dakika)	Görüşme Zamanı	Veri Kontrol Zamanı
1	Alparslan	Erkek	Lise	Müdür	20	98	2020 Aralık	2021 Şubat
2	Ayaz	Erkek	Ortaokul	Müdür Yardımcısı	15	33	2020 Aralık	2021 Şubat
3	Eymen	Erkek	Bilsem	Müdür Yardımcısı	1	35	2020 Aralık	2021 Şubat
4	Göktuğ	Erkek	Lise	Müdür	15	39	2020 Aralık	2021 Şubat
5	Hamza	Erkek	Bilsem	Müdür Yardımcısı	10	35	2020 Aralık	2021 Şubat
6	Asel	Kadın	Bilsem	Müdür	11	41	2020 Aralık	2021 Şubat
7	Kerem	Erkek	Ortaokul	Müdür	13	38	2020 Aralık	2021 Şubat
8	Asya	Kadın	Anaokulu	Müdür Yardımcısı	6	27	2020 Aralık	2021 Şubat
9	Azra	Kadın	Lise	Müdür Yardımcısı	4	38	2020 Aralık	2021 Şubat
10	Miraç	Erkek	Anaokulu	Müdür	5	28	2020 Aralık	2021 Şubat
11	Mustafa	Erkek	Lise	Müdür	15	41	2020 Aralık	2021 Şubat
12	Defne	Kadın	Ortaokul	Müdür Yardımcısı	4	59	2020 Aralık	2021 Şubat
13	Eslem	Kadın	Ortaokul	Müdür Yardımcısı	3	35	2020 Aralık	2021 Şubat
14	Nehir	Kadın	Ortaokul	Müdür	9	47	2020 Aralık	2021 Şubat
15	Ömer	Erkek	İlkokul	Müdür	4	28	2020 Aralık	2021 Şubat
16	Zeynep	Kadın	Lise	Müdür Yardımcısı	4	38	2020 Aralık	2021 Şubat
17	Yusuf	Erkek	Lise	Müdür	22	70	2020 Aralık	2021 Şubat

Görüşmelerde elde edilen veriler içerik çözümlemesi ile irdelenmiştir. Bu içerik çözümlemesinde sıklıkla tekrarlanan, katılımcıların sıklıkla vurgu yaptığı olay ve olgulardan kodlar çıkarılmış, kodlardan kategorilere ve kategorilerden de temalara gidilmiştir. Birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler (kodlar) belirli kavramlar (kategoriler) ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmıştır (Baltacı, 2019: 377; Yıldırım & Şimşek, 2016: 43). Görüşmeler 2020 Aralık'ta gerçekleştirilmiş, 2021 Şubat'ta görüşmelerden elde edilen taslak bulgular kontrol amaçlı katılımcılara gönderilmiş ve 14 okul yöneticisinden olumlu dönüt alınmıştır.

Bu araştırmada veri analizi, notlardan ve görüşmelerden elde edilen verilerin düzenlenmesi ile başlatılmıştır. Bu ön aşama, araştırmacıların küçük düzenlemeler yapmasına, büyük veri yığınlarını temizlemesine ve böylece bunları yönetilebilir ve analiz edilebilir parçalara dönüştürmesine yardımcı olmaktadır. Ham verilere anlam kazandırma süreci olan bu aşama ilk adımdır (Marshall & Rossman, 2011: 210). Bu adımda araştırmacılar, araştırmayla ilgili olmayan bazı notları temizler ve veriler için notlar oluşturur. Bu aşamayı verilerin kodlanması takip eder. Araştırmacılar, deneyimlerini ve bakış açılarını temsil etmek için katılımcıların cümlelerinden bazı gerçek kelimeler ve ifadeler seçerler. Bu kodlar bir araya toplanır ve kodlama süreci devam ettikçe temalar oluşturulur. Bu arada, bu kodların temalar olarak nasıl kümelendiğini ve farklı durumların alternatif temalar olarak nasıl yorumlanabileceğini açıklayan bazı tematik notlar yazılır (Marshall & Rossman, 2011: 213). Veri analizindeki son aşama ise, yorumların sunulması ile ilgilidir. Bu aşamadaki yorumlama, kodlara ve temalara anlamlılık ve tutarlılık getirmek okuyucular için ilgi çekici bir hikaye yaratmaya yardımcı olur (Patton, 2002: 480). Araştırmada toplanan veriler anlamlı ve tutarlı bir şekilde yorumlanmıştır.

## Bulgular

Çalışmadan Çanakkale’de okul yöneticilerinin salgın sürecindeki yönetim deneyimleri ve bu süreçte ortaya çıkan sorunlara ürettikleri çözüm önerileri 8 başlık halinde sunulmuştur: (1) Covid-19’un başlamasıyla okulun genel işleyişi, (2) iletişim ve güdü, (3) teknoloji ve uzaktan eğitim (4) temizlik ve pozitif vakalar, (5) ölçme değerlendirme, (6) okulların yeniden açılması, (7) dönütler, (8) fırsat ve öneriler. Görüşme sırasında katılımcıların kullandığı özel ifadeler katılımcıların gizliliğini korumak adına çıkarılmış ya da bunların yerine genel ifadeler kullanılmıştır.

### Covid-19’un Başlamasıyla Okulun Genel İşleyişi

Bu başlıkta salgın döneminin ilk zamanlarında okul yöneticilerinin neler yaşadığı ve okulun işleyişini nasıl sağladığı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Okul yöneticileri salgının ortaya çıkmasıyla karşılaşılan şaşkınlık, belirsizlik, uzaktan eğitim için teknolojik alt yapı, psikolojik zorluklar gibi sorunları dile getirmişlerdir.

Okulların kapanması ile öğretmen ve öğrenciler okuldan ayrılıp evlerine döndüler ancak okul yöneticileri zaman zaman esnek çalışma modeli uygulamasalar da zihinsel olarak evlerine dönemediler, okul paydaşları neler yapacaklarını okul yönetiminden beklemeye başladılar. Covid 19’un ortaya çıkması okul yöneticileri için beklenmedik ve ilk defa karşılaşılan bir durumdu, birçok yönetici şaşkıncı ve ne yapabilecekleri konusunda belirsizlikler yaşıyorlardı. Neler yapabilecekleri konusunda arayış içindelerdi.

Eymen Müdür Yardımcısı: *“İlk başta tabii ki herkes gibi biz de çok şaşkıncıydık.”*

Hamza Müdür Yardımcısı: *“Daha önce tecrübe edilmemiş bir durumla karşılaştık. Nasıl davranacağımız, neler yapacağımız konusunda herhangi bir bilgiye sahip değildik.”*

Aniden ortaya çıkan bu zorlu sürecin farkına varılmış ve yapılacak iş ve işlemler konusunda karar vermek için üst yönetimden gelen resmi yazılar dikkate alınarak hareket edilmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan bu yeni ve zorlu süreci aşmak için okul yöneticileri hata yapmamak adına mevzuata uyarak işleri yürütmeye çalışıyorlardı.

Alparslan Müdür: *“İdare olarak ilk etapta hemen bundan sonra okul işleyişinin nasıl olacağına dair mevzuatsal dayanaklar çıkarmak için yönetim ekibimizle beraber o genelgeleri detaylıca irdelemeye başladık.”*

Kerem Müdür: *“Zor bir sürece başladığımızın farkındaydık. Bakanlığın çizdiği çerçevede doğrultusunda kendimize düşen rolleri yapmaya çalıştık.”*

Çin’in Wuhan kentinde ortaya çıkan bu hastalığın Türkiye’ye de geleceği ve bu kadar çok zorluk yaşanabileceği pek tahmin edilmemişti. Okullar 13 Mart 2020 tarihinden itibaren kapanmıştı ama bu durumun geçici olacağı ve öğrencilerin yakın zamanda okula döneceği düşünülüyordu. Ancak salgın beklenenden uzun sürdü ve okula dönüş gecikti.

Asel Müdür: *“İlk okullar kapandığında kısa bir ara verme şeklinde olup hepimiz döneceğimizi düşündük, ama olmadı.”*

Asya Müdür Yardımcısı: *“Hiç hazırlıklı değildik böyle bir kapanmaya, tahmin etmiyorduk.”*

Okul kapanınca her şey kapanmıyordu, müfredatın devam etmesi, öğrencilerin eğitim öğretimden kopmaması gerekiyordu. Öğretmenler ile irtibata geçilip uzaktan eğitim araçları kullanılarak eğitim öğretim yapılmaya başlanacaktı. Uzaktan eğitim nasıl yapılacağı ile ilgili planlar yapılması gerekiyordu. Öğretmenler o süreçte farklı uzaktan erişim araçlarına soğuk bakıyordu ve

elde tek olarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) vardı ve alt yapı yeterli olmadığı için EBA'da sorunlar yaşıyor ve bu da planlamayı sekteye uğratiyordu.

Defne Müdür Yardımcısı: *"Uzaktan eğitim sürecinde herhalde yapmadığımız kadar plan yaptık. Halen şimdi de programı yeniliyoruz."*

Nehir Müdür: *"O dönem en büyük sıkıntımız EBA oldu çünkü her hafta program yüklüyorduk sonraki hafta değişiyordu."*

Hastalığın görülmeye başlanması ile okul yöneticileri bir yandan eğitim öğretim işlerini yürütürken bir taraftan da toplum hizmeti çalışmaları yapmaya çalışıyordu. Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) okulları sağlık personeli için siperlik üretmeye başladılar ve bu siperlikleri sağlık ve güvenlik personeline ücretsiz olarak teslim ettiler.

Asel Müdür: *"Sağlıkçuların ihtiyaç duyduğu yüz siperlikleri üretmeye geçtik. BİLSEM'ler 3 boyutlu yazıcılardan siperlik üretiyordu. Sağlıkçılara ve emniyet görevlilerine ücretsiz teslim ettik."*

Hamza Müdür Yardımcısı: *"Yetiştirmemiz gereken siperlikler vardı, üç boyutlu yazıcımız sürekli çalıştı."*

## **İletişim ve Günü**

Bu başlıkta Covid-19 sürecinde okul yöneticilerinin öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle ve personelle iletişimi nasıl sürdürdüğü, daha çok hangi yeni iletişim araçlarını (WhatsApp, Bip, e-posta) kullandığı ve üst yönetim ile irtibatı nasıl sağladığı hakkında bilgiler paylaşılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin bu süreçte okul paydaşlarını nasıl güdülediği ile bilgilere yer verilmiştir.

Yüz yüze eğitime ara verilmesi ile öğretmenler ve öğrenciler okulda değil evlerindeydi, yani yüz yüze iletişim özellikle ilk zamanlarda hiç yoktu. İletişimin bir şekilde sağlanması gerekiyordu ve bu da teknolojik araçlar ile mümkündü. WhatsApp uygulaması, iletişim ağlarından en çok kullanılanlardan bir tanesi oldu.

Eymen Müdür Yardımcısı: *"WhatsApp ile öğretmenlerimizin ve velilerimizin iletişim kurmasına vesile olduk."*

Göktuğ Müdür: *"İletişimi sağlamak adına hemen WhatsApp gruplarını kurduk."*

Asel Müdür: *"Tüm öğretmenlerin dersine girdiği öğrencileri ile WhatsApp grupları var."*

Kerem Müdür: *"Ana iletişimi WhatsApp ile sağladık."*

İletişimin herkes ile sağlıklı bir şekilde işleyebilmesi için WhatsApp uygulamasının sadece internet ile çalışmasından dolayı ve bazı velilerin ve öğrencilerin internete sahip olmamasından dolayı kısa mesaj gönderimi (SMS) de tercih edilmiştir.

Eymen Müdür Yardımcısı: *"SMS sistemimiz var."*

Kerem Müdür: *"Onun dışında mesaj kanalımız var. Herkes WhatsApp'ı kullanamaz ise."*

Online olarak birden fazla kişinin görüşmesine imkan sunan bir uygulama olan Zoom da iletişimi sağlamak için kullanılmıştır. Öğretmen-veli toplantısı, öğretmen- öğrenci toplantısı,

öğretmenler kurulu toplantısı, Şube Öğretmenler Kurulu (ŞÖK) gibi online buluşmalar Zoom uygulaması aracılığıyla yapılmıştır.

Asya Müdür Yardımcısı: *“Öğretmen arkadaşlarla Zoom’dan toplantılar yaptık.”*

Defne Müdür Yardımcısı: *“Öğretmen kurulları ve ŞÖK’leri yani tüm toplantıları Zoom’la uzaktan yaptık.”*

Okul yöneticilerinin öğretmenlere, öğrencilere ve velilere Covid-19 süreci ile ilgili aydınlatıcı bilgiler vermesi, okula bağlılık duygusunu arttırmaya dönük sözlü ifadelerde bulunması, onlarla iletişimi canlı tutarak problemlerini dinlemeleri ve sorunlarına çözüm yolları aramaları, işlerini kolaylaştırmaları motivasyona olumlu katkılar sunmaktadır (Akyavuz & Çakın, 2020: 734). Okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen ve veliler ile iletişime açık olmaları, kolaylıkla ulaşılabilir ve görünür olmaları eğitim öğretimin başarılı olmasını olumlu etkilemiştir (Keleş vd., 2020: 170). Öğrencileri ve velileri motive etmek için okul yöneticilerinin onlara güven duygusu vermeye çalıştığı, iletişime açık oldukları, öğretmenleri aracılığıyla hal hatır sordukları, onların çıktılarını sosyal medyada yayınladıkları görülmüştür. Ayrıca özellikle küçük yaş gruplarında okul rehber öğretmeni tarafından kaygı düzeyi yüksek öğrencilerle stresi azaltan çalışmalar yapıldığı görüldü. Okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen ve veliler ile iletişime açık olmaları, kolaylıkla ulaşılabilir ve görünür olmaları eğitim öğretimin başarılı olmasını olumlu etkilemiştir (Keleş vd., 2020: 170).

Göktaş Müdür: *“Öğrencileri eğitim-öğretime katmak adına “Nasılsın iyi misin? Yapabileceğimiz bir şey var mı? Derslerine katılan biliyor musun? gibilerinden sorularla iletişimi koparmadık.”*

Asel Müdür: *“Sosyal ağda yapılanları görmüş olmaları onları motive etti. Başarılı çıktılar motive etti. Velilere ve öğrencilere sosyal medyadan ulaştık.”*

Azra Müdür Yardımcısı: *“Bazı öğrenciler bir defa çok olumsuzluğa düştüler. Rehber öğretmenleri o öğrencilere yönlendirdik.”*

Zeynep Müdür Yardımcısı: *“Gerektiğinde rehber öğretmenler de öğrencilerle bire bir iletişim kurarak motivasyonu sağlamaya çalıştık.”*

Bazı öğretmenler vaka sayılarının azaldığı dönemlerde öğrencilerin evlerini ziyaret ettiler. Kapı kapı dolaşarak onlara kalem, çikolata gibi hediyeler verdiler. Okul yöneticileri verilen bu küçük hediyeleri de ilgili WhatsApp gruplarında motivasyonu arttırmak için paylaştılar.

Eslem Müdür Yardımcısı: *“Öğretmenlerimizden bazıları öğrencileri kapı kapı dolaşıp riskli olmasına rağmen onları motive etmeye çalıştılar. Küçük küçük hediyeler götürdüler. Bir çikolata, bir kalem belki. Bunları okul gruplarında paylaştık motive olsunlar diye.”*

Salgın sürecinin tüm dünyayı etkilediği, bu sürecin bir gün biteceğini, evde kalmaları gerektiğini, eğitim ve öğretimi takip etmeleri gerektiğini, eski günlerdeki gibi okullarında yüz yüze eğitime başlayacaklarını anlatan bir video çekip öğrencilerle paylaşıldı. Bu video paylaşımı olumlu dönütler getirdi.

Ömer Müdür: *“Öğretmenlerimizle bir motivasyon videosu çektik. WhatsApp veli gruplarında bunu paylaştık. Bu sürecin bütün dünyayı etkilediğini, yine bu süreçlerin geçip yüz yüze eğitime başlayacağımızı, birbirimize sarılacağımızı, birbirimizi kucaklayacağımızı, bu süreçte evde kalmamız gerektiğini, ödev ve derslerimizi takip etmemiz gerektiğini anlatan bir video oldu. Çok duygusal anlar yaşayan velilerimiz de oldu. Karşılık olarak video çeken öğrencilerimiz oldu, olumlu dönütler çok oldu.”*

EBA aracılığıyla yapılan canlı derslere en çok katılan öğrenciler ve velileri bazı okul yöneticileri tarafından telefonla aranıp tebrik edildi. Başarılarının devam etmesi adına hem öğrencilere hem de velilere teşekkür edilerek güdülemeye çalışıldı.

Yusuf Müdür: *“EBA’da en çok derslere katılan öğrencilerimizi tespit ettik. Haftada bir gün seçtiğimiz öğrenci gruplarını ve velilerini arıyordum, tebrik ediyordum.”*

Maddi olarak işini kaybeden veya gelir kaybına uğrayıp zora düşen velilere yardım edilmiştir. Bu yardımların bazılarının okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin şahsi katkıları ile ve bazılarının ise Valilik ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla yapıldığı belirtilmiştir.

Mustafa Müdür: *“WhatsApp gruplarından yazışarak ya da telefonla görüşerek öğrencilerin maddi manevi, psikolojik olarak herhangi bir desteğe ihtiyacı olup olmadığı araştırdık. Bazı serbest piyasada çalışan velilerimiz işlerini kaybetmişlerdi, yani maddi olarak yardımcı olduğumuz veli ve öğrencilerimiz de oldu. Para toplayan arkadaşlarımız vardı, erzak götüren arkadaşlarımız vardı. Ayrıca bu “vefa destek” aracılığıyla Çanakkale Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün organize ettiği bir koli yardımı vardı, biz okul olarak da ona iştirak ettik.”*

Bu salgın döneminde öğretmenlerin motive edilmeye ihtiyacı olduğunu okul yöneticileri fark etmiş, onları motive etmeye çalışmış ve desteklemeye gayret göstermişlerdir (Akyavuz & Çakın, 2020:730). Okul yöneticileri gerektiğinde öğretmenleri motive etmek için iletişimi canlı tutmaya çalışmış veya teknolojik destek verebileceklerini bildirmişlerdir.

Alparslan Müdür: *“Arkadaşlarımıza donanım yoksa bilgisayar verelim, internetiniz yoksa okula gelin bir sınıfta size tahsis edelim, eğitim yoksa istediğiniz yerde size eğitim verelim dedik.”*

Asya Müdür Yardımcısı: *“Okul WhatsApp grubu ile hemen hemen her gün bilgi paylaşımında bulunduk.”*

Salgın sürecinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından öğretmenlerin 65 yaş üstü vatandaşları aramaları, bir ihtiyaçları olup olmadığını sormaları, onları bu zorlu süreçte motive etmeleri istendi. Birçok öğretmen okul bölgesindeki yaşlıları telefonla arayıp görüşmeler yaptılar ve bunu belli aralıklarla sürdürdüler. Çanakkale Valiliği tarafından bunu iyi yapan öğretmenlere başarı belgesi verildi. Verilen başarı belgelerinin öğretmenleri motive etti.

Mustafa Müdür: *“Katkı veren arkadaşlarımıza Çanakkale Valiliği’nden başarı belgesi verildi.”*

Azra Müdür Yardımcısı: *“Öğretmenler o süreçte eğitim öğretim etkinlikleri dışında görev aldılar, yani filyasyon ekibinde arkadaşlarımız oldu, fedakârca çalıştılar. Bu bağlamda bir başarı belgesi yansıtıldı. Bu, öğretmenlerin motivasyonunu arttırdı.”*

EBA platformunda en çok sayıda canlı ders yapan, en çok giriş yapan veya en çok ödev yapan gibi kriterlerle okul başarı sıralamaları yayınlanmaktadır. Okul Müdürü Yusuf öğretmenleri telefonla arayıp hâl hatır sormanın yanında EBA’da yayınlanan okulunun başarısını öğretmenleri ile paylaşarak onları motive etmiştir.

Yusuf Müdür: *“EBA’da sıralamalar yayımlandı, bir alan hariç Mart sürecinde Çanakkale ilinde EBA sıralamasında 1. sırada idik. Bu inanılmaz bir motivasyon kaynağı oldu.”*

## Uzaktan Eğitim ve Teknoloji

Bu başlıkta katılımcıların salgın döneminde uzaktan eğitim süreci ve öğrenciler ile öğretmenlerin teknoloji kullanım becerileri hakkında görüşlerine yer verilmiştir. Covid-19 eğitim öğretimi olumsuz etkilemiş ve sekteye uğratmıştır. Türkiye’de ilk Covid-19 pozitif vakasının 11 Mart 2020 tarihinde görülmesi ile 5 gün sonra kamu ve özel dahil tüm okullarda yüz yüze eğitime ara verilmiştir (MEB, 2020a). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm okullarda 2019-2020 eğitim öğretim yılının 2. dönemi uzaktan öğretim yoluyla yapılmıştır.

Uzaktan eğitim MEB’e bağlı EBA ile hem canlı ders olarak hem de Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile televizyon yayınları ile gerçekleştirilmiştir (Turan, 2020: 177). Bu küresel kriz devam ettiğinden dolayı hâlâ büyük zorluklar bulunmakta. Eğitim hiç bu kadar kritik derecede önemli, bu kadar hayati olmamıştı. Bu zorlu fırtınadan korunmak için tüm öğrencilerin daha iyi günler görmesi adına okul yöneticilerinin çok çalışması gerekmektedir (Harris, 2020: 325). Salgın şartlarında öğrencilerin eğitim öğretimden kopmaması ve müfredatı tamamlaması önem arz etmektedir.

Salgın günlerinde yüz yüze yapılamayan eğitim çevrimiçi olarak gerçekleştirildi. Uzaktan eğitimin 23 Mart 2020 tarihinde okullarda başlamasıyla ilk zamanlarında bilinmezlikler, eksiklikler, bocalama, tecrübesizlik gibi sorunlar yaşandı.

Eymen: *“İlk etapta EBA platformundan uzaktan eğitim yöntemi ile ders işlemekteydik ama nisan ayı sonuna kadar bakanlığımızca belirsizlik vardı.”*

Eslem: *“Uzaktan eğitim konusunda çok tecrübesizdik. Yani biz kervanı yolda düzdük.”*

EBA canlı ders sistemine 2020 yılı aralık ayına kadar okulöncesi okulları entegre edilmemişti. Okul öncesi eğitim kurumları EBA üzerinden canlı uzaktan eğitim yapmaktansa kendi imkanları ile daha çok evrak göndererek WhatsApp gibi uygulamalardan uzaktan eğitim yapmaya çalıştıklarını belirttiler.

Asya Müdür Yardımcısı: *“İlk etapta uzaktan eğitim EBA üzerinden olmadı. Zoom’dan, sınıf veli gruplarından etkinlikler gönderildi.”*

Miraç Müdür: *“Uzaktan eğitim bu saatten sonra başlayacak, Bakanın açıklamalarında TRT EBA ve EBA’da okul öncesinin açılma ihtimali daha yeni.”*

Öğretmenler uzaktan eğitimde kamerayı açmayı tercih ederken birçok öğrencinin kapatmayı tercih etmesi, zaman zaman motivasyonu düşürmekte, öğrenci yerine farklı birisinin de ders katılma riskini doğurmakta, ayrıca iletişimin kalitesini düşürdü.

Kerem Müdür: *“Öğretmen öğrenciyi göremiyor. Karşıda kim var kim yok, böyle bir sıkıntı var. Öğretmenlerin işi zor, kamera kapalı ise sanki kendi kendinize anlatıyorsunuz, yani iletişim olmuyor.”*

Nehir Müdür: *“Kameraların açılmasına ilişkin MEB’ten izin istedik.”*

Uzaktan eğitim 2019-2020 eğitim öğretim yılında biraz daha esnek yürütüldü yani haftalık ders çizelgesinde okutulması gereken derslerin hepsi EBA’da ders yükü sınırlaması olduğu için gerçekleştirilemedi. Bazı okul yöneticileri inisiyatif kullanarak bu derslerin farklı platformlardan da yürütülebileceğini öğretmenlerine duyurdu. Ancak EBA dışında farklı platformları kullanmak istemeyen öğretmenler oldu.

Alparslan Müdür: *“Ders programımızı yaptık ve tebliğ ettik ama öğretmenlerimiz buna hazır değildi mantalite olarak. Uzaktan eğitim yapmak zorunda mıyım? Bu benim internetimden yiyor onun parasını kim ödeyecek? Ya da evim gizli özel alanım, oradan niye kendi görüntümü paylaşayım? ya da öğrenciler görüntülerini paylaşır ise yarın öbür gün beni mahkemeye verirler mi? diye söylenenler oldu.”*

Hamza Müdür Yardımcısı: *“Biz Zoom programı kullanmaya başladık. Kasıtlı yapılan Zoom haberleri biraz bizi sekteye uğrattı maalesef.”*

Uzaktan eğitim sürecinde 2019-2020 eğitim öğretim yılı tamamlanmış ve yeni bir eğitim öğretim yılı 2020-2021 eğitim öğretim yılı başlamıştı, halen EBA canlı ders sistemi haftalık okutulacak derslerin hepsini gerçekleştirebilecek seviyede değildi. Bazı öğretmenler ise resmî platform olan EBA'dan ders yapmayı tercih etmekteydi ama bir taraftan da öğrenciler tam olarak uzaktan eğitime erişemiyordu. EBA veya diğer uzaktan eğitim araçları ile ders yapılabileceği okullara bildirilince 2020 yılı Eylül ayından itibaren uzaktan eğitim kolaylaştı.

Mustafa Müdür: *“Mart-haziran dönemini eylül ile günümüze kadar karşılaştırdığımızda eylülde bu yana uzaktan eğitimde hem ülke hem okul hem de personel olarak, öğrenci olarak biraz daha kabullendik.”*

Zeynep Müdür Yardımcısı: *“İlk başta sadece EBA'yı kullandık, ama sonra 40 saate çıkınca EBA ve Zoom çoğunlukla kullandığımız platformlar oldu.”*

Yusuf Müdür: *“Derslerin yarısı EBA'dan yarısı Zoom üzerinden veriyoruz.”*

Hızlı teknolojik gelişmeler eğitim açısından yeni bir çığır açmamızı etkiliyor. Teknolojik bir dil konuşan yeni bir neslin yükselişini görüyoruz. Yeni nesil Z kuşağı öğrenciler, geleneksel öğrencilerden daha fazla teknoloji ile donatılmış görünüyor (Cillier, 2017: 188). Haliyle uzaktan eğitimin iyi şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin de yeterli düzeyde teknoloji kullanım kabiliyetinin olması gerekmektedir.

Bazı okullarda uzaktan eğitime erişim aracı olmayan öğrencilere okul yöneticilerinin kişisel girişimleri ile ücretsiz tablet, bilgisayar veya telefon sağlandı. Ayrıca 2020 yılı Aralık ayından itibaren ihtiyaç sahibi öğrencilere tablet dağıtımı başlatılmıştır.

Alparslan Müdür: *“Bir hocam dedi ki ben de 2 telefon var, birisini kullanmıyorum. Diğer telefonu öğrenciye verdik. Ayrıca 2020 aralık ayından itibaren 2 öğrencimize İl Milli Eğitim tarafından ücretsiz tablet verildi.”*

Defne Müdür Yardımcısı: *“Özel girişimle eş dost desteğiyle bilgisayar, tablet aldığımız çocuklar oldu.”*

Teknoloji kullanımında yardıma ihtiyacı olan öğretmenlerin teknolojik anlamda mesleki gelişmelerinin desteklendiği görülmüştür. Bilgisayarı arızalı olanın yerine alternatif bilgisayar, uzaktan eğitim platformlarını (Zoom, Teams, vb) kullanmayı bilmeyenlere veya eksiklik hissedenlere bilişim öğretmenleri tarafından eğitimler sağlanmıştır.

Hamza Müdür Yardımcısı: *“Bilgisayarında sorun olanlara bilgisayar verdik.”*

Alparslan Müdür: *“Öğretmenler odasında Zoom'un nasıl kurulacağı, dersin nasıl atanacağı, dijital ortamda slayt gösterisi, kaynak gösterisi, fotoğraf paylaşımı, şifrenin ID'nin nasıl tanımlanacağı, sabit şifrenin nasıl olacağı, öğrencilerin nasıl kabul edileceği gibi çok detaylı eğitimler verdik. Profesyonel!”*



Yeni nesil, Z kuşağı öğrenci profili teknoloji kullanımında pek fazla sorun yaşamadı. Çok az sayıda da olsa program kullanımı noktasında sorun yaşayanlara öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından danışmanlık yapılarak teknoloji kullanımı sorunu çözülmüştür.

Yusuf Müdür: *“Öğrencilerde teknoloji kullanımında sorun yok, maşallah”*

Ayaz Müdür Yardımcısı: *“Teknoloji kullanımı konusunda öğrencilerimiz açısından hiçbir problem olmadı.”*

Ortaokul ve lise seviyesinde öğrencilerin teknoloji kullanım becerisinde iyi oldukları gözlemlenirken okul öncesi ve ilkokul seviyesi öğrenci gruplarında teknoloji kullanım becerisinde öğrencilerin yaşları küçük olduğu için bazı sorunlar yaşadıkları gözlemlendi. Uzaktan eğitimin yapılabilmesi için veli yardımına ihtiyaç duyulduğu görüldü.

Asel Müdür: *“Küçükler bilgisayar ve internet kullanımında zorlanıyorlar, aileleri yardımcı oluyorlar.”*

Ömer Müdür: *“Veliler ilkokul, ortaokul birlikte olan okulda çalışıyordum. İlkokulda çocuğu olan velilerde problem yaşadım teknolojiye ayak uyduramadılar.”*

Türkiye’de canlı dersler resmi platform olan EBA ile sağlanmaya çalışıldı, ancak sistem alt yapısı yeterli değildi. Bundan dolayı EBA’nın yanı sıra Zoom, Teams gibi uygulamalara da ihtiyaç duyuldu. Araştırma katılan okul yöneticilerinin neredeyse hepsi Zoom canlı ders uygulamasını kullandıklarını belirttiler.

Nehir Müdür: *“Öğretmenlerimiz Zoom’dan derslere başladılar. Bir avantaj oldu.”*

Ömer Müdür: *“EBA’da sıkıntılar yaşandı, Zoom’a yönlendirdik”*

Zeynep Müdür Yardımcısı: *“Daha çok Zoom’u tercih ediyorlar.”*

BİLSEM’ler EBA’da tanımlı değil, haliyle isteseler de EBA üzerinden canlı ders yapma şansları yok. Bu dezavantaj mecburen BİLSEM’leri Zoom gibi farklı uzaktan eğitim platformları kullanmaya yönlendirdi.

Eymen Müdür Yardımcısı: *“Biz EBA’da tanımlı bir kurum değiliz. Zoom veya diğer platformlar üzerinden eğitimlerinizi planladık”*

Hamza Müdür Yardımcısı: *“Bizi EBA’ya bağlayamadılar. BİLSEM sistemde yok.”*

Salgın sürecinde eğitim uzaktan yapılmakta iken, bilgisayarı ve internet erişimi olmayan öğrencilerin erişimini sağlamak için okul/kurumlarda EBA destek noktaları oluşturuldu.

Ayaz Müdür Yardımcısı: *“EBA Destek Noktaları yaptık, sürekli olarak burada derse giren öğrenciler oldu.”*

Kerem Müdür: *“EBA Destek Noktası kurduk, internet veya bilgisayar erişemeyenlere imkân sağladık.”*

EBA Destek Noktalarından yararlanan birçok öğrenci olsa da taşrada veya merkez köy okullarında maalesef taşınabilir öğrenciler okula gelemediği için bu imkandan yararlanamadılar. Okul

olmayan köylere de EBA Destek Noktaları kurulabilmeli, ihtiyacı olan her çocuk eğitime erişebilmeli. Okul yöneticileri eşitsizlikleri en aza indirmek, daha iyi bir eğitim ortamı sağlamak için ellerinden geleni yapsalar da bazı başarısızlıklar ile karşılaşabilirler (Weiner & Holder, 2018:562). Özellikle teknolojiye erişim konusunda kendilerini üzecek bu tür sorunlar olabilir. Ömer Müdür, fırsat ve imkan eşitliği sağlamak adına kendi okulunda EBA Destek noktası kurmuş ama taşınabilir sistem ile gelen öğrenciler yine de bundan faydalanamamıştır.

Ömer Müdür: *“EBA Destek eğitim olan noktaları var ama taşınabilir gelenler maalesef gelemedi.”*

### **Temizlik ve Pozitif Vakalar**

Bu başlıkta Covid-19 sürecinde okullarda temizlik kapsamında alınan önlemler ve okullarda rastlanan Covid-19 pozitif vakaları hakkında katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Covid-19 ile mücadele kapsamında tüm devlet okullarında ve özel okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinin güvenilir ve hijyenik standartlara uygun olarak yürütülebilmesi için *“Okulum Temiz”* şartları işe koşulmuştur (MEB, 2020b). Okulların yeniden açılabilmesi için insanların okulların temiz olduğuna inanması ve güvenmesi önemliydi. Okul yöneticileri okulum temiz projesini gayretle yürütüyor, bu belgeyi almak için okulda gerekli tüm önlemleri aldı.

Göktaş Müdür: *“Okulum temiz projesi bir ciddiyet ve disiplin kazandı.”*

Asya Müdür Yardımcısı: *“Okulum temiz projesinde Çanakkale’de ilk belge alan anaokulu bizim okul oldu. Bizim aklımıza yattı. Veliye ilk önce güven vereceksiniz.”*

Okulda maske, mesafe ve temizlik kurallarına özen göstermeleri oldukça önemliydi. Okul yöneticileri 2020 yılı yaz tatilinden itibaren yüz yüze eğitim başlangıcından itibaren maske, dezenfektan ve temizlik malzemesi edinme konusunda zorluk yaşamadıklarını ifade ettiler.

Defne Müdür Yardımcısı: *“Dezenfektan ve maske konusu milli eğitim tarafından çözüldü.”*

Zeynep Müdür Yardımcısı: *“Maske takma konusunda ve temini konusunda sıkıntı yaşamadık.”*

Türkiye İş Kurumu (İŞKUR) kapsamında okullara gelen yardımcı personelin ekim ayı yerine okullar açılmadan ağustos ya da eylül ayında başlamasının temizlik konusunda daha yararlı olabileceği ve bu personellerin çalışma performanslarından okul yöneticilerinin memnun olduğu ifade edildi.

Ayaz Müdür Yardımcısı: *“İŞKUR personellerimiz var onları ya da çok iyiler.”*

Azra Müdür Yardımcısı: *“Temizlik için İŞKUR personeli daha erken görevlendirebilir.”*

Millî Eğitim Bakanlığı ve Sağlık Bakanlığı tarafından Enfeksiyon Kontrol Önlemleri’ne okullarda tam olarak uyulması gerektiği vurgulamakta ve uyulmadığı durumlarda, tek bir pozitif vakanın tespit edilmesi ile tüm sınıf ve öğretmenler yakın teması kabul edileceği bildirmektedir. Sınıfların 15 kişiyi geçmemesi, okulun tüm alanlarında öğrenciler ve tüm personelin mutlaka maske takması gerekmektedir (Sağlık Bakanlığı, 2020a: 455). Sosyal mesafe, temizlik ve maske kurallarına özen gösterilmesi vurgulanmaktadır.

Sağlık Bakanlığının yayınladığı salgın rehberi ve Covid-19 sözlüğüne göre *“Temaslı, Enfekte hayvan, çevre veya insanla o enfeksiyona yakalanma olasılığına yol açacak ilişki kurmuş kişi”* olarak tanımlanmaktadır. *“Yakın Temaslı ise, damlacık yoluyla bulaşan Covid-19 açısından, duyarlı kişiler*

enfekte kişilerle aynı ortamda maskesiz olarak 15 dakika bir arada bulunan kişiler” olarak tanımlanmaktadır (Sağlık Bakanlığı, 2021; Sağlık Bakanlığı, 2020b: 8). Böylece Covid-19 sürecinde günlük hayatta yaşanan durumları sıralar isek negatif (hastalık yok), temaslı (riskli), yakın temaslı (yüksek riskli) ve pozitif (hastalık var) şeklinde birçok kavram ile karşılaşabiliyoruz.

Okul yöneticileri ve öğretmenler okulda öğrencileri kontrol etmeli, kontrol etmediği durumlarda bir pozitif vakaya rastlanırsa o ortamda bulunanlar yakın temaslı olarak kabul edilmekte ve 14 gün karantina uygulaması gerekmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin maske takmadığı ya da düzensiz taktığı durumlarda sınıfta bir pozitif vaka tespit edilirse sınıfta yer alan tüm öğrenciler yakın temaslı olarak kabul edilir. Vaka çıkan sınıfta ders anlatan tüm öğretmenler yakın temaslı kabul edilir. Ayrıca aynı sınıfta 14 gün içerisinde birden fazla vaka çıkması durumunda sınıftaki tüm öğrenciler yakın temaslı olarak kabul edilmekte, bu öğrenciler eve gönderilmekte ve 14 gün boyunca takibe alınmaktadır, ateşleri ölçülmektedir (Sağlık Bakanlığı, 2020a: 455). Bundan dolayı salgın şartlarına özen gösterilmeli, öncelikle pozitif hasta olmamak için gayret gösterilmelidir. Başka bir ifade ile pozitif vaka olmaktansa yakın temaslı, yakın temaslı olmaktansa temaslı olmak kötünün iyisi bir durum olarak düşünülebilir. Tabii ki en güzeli sağlıklı olmak. Okul yöneticileri, Covid-19 Salgın Yönetimi ve Çalışma Rehberi’ni dikkate alarak işleyişi sürdürdü ve üst yönetime karşılaştıkları temaslı, yakın temaslı ve pozitif vakaları bildirdiler.

Kriz zamanlarında şeffaf ve etkili iletişim, tüm paydaşlar için çok önemlidir (Faherty vd., 2019: 3). Okul yöneticileri, yeni bilgiler alır almaz tüm paydaşları (öğrenciler, ebeveynler, öğretmenler) salgının durumu hakkında bilgilendirmelidir. Salgının yönetilmesinde okul yöneticilerinin sağlıklı iletişim kurması profesyonelliğin önemli göstergeleri arasında yer almaktadır (Stone-Johnson & Weiner, 2020: 372). Alparslan Müdür, profesyonelce davranıp okulların yeniden açılması ile bir öğrencinin Covid-19 testinin pozitif çıktığını öğrendiğinde bu durumu okulda öğretmen ve öğrenciler ile uygun bir şekilde paylaştı. Sınıfları dolaşarak diğer öğrencilerin bir yandan dikkatini çekmeye çalıştı bir yandan da bu durumun birçok yerde olduğunu ve endişe gerek olmadığı söyledi.

Alparslan Müdür: *“Bir öğrencide vaka çıkmıştı, bütün sınıfları hocamla dolaştık. İlk cümlem şuydu çocuklar geçen hafta 1 öğrencimizin Covid testi pozitif çıktı. Ooo böyle. Bu eğitimde ilk dikkat çekmek bu aslında pedagojik bir şeydir ve ondan sonra şunu söyledim; çocuklar bu endişe kapılacak bir şey değil. Bu Türkiye’de var. Burada bizim yoğunlaşmamız gereken şu biz bu konuda ne kadar dikkatliyiz.”*

Nehir Müdür, okulda yaşanan ilk Covid-19 pozitif vakasını öğrendiğinde, öğrencinin hastalığa yakalanmadan önceki zamanlarda maske takıp takmadığı, kimlerle görüştüğü araştırıyor. Böylece sınıf bulunan diğer öğrencilerin temaslı veya yakın temaslı olduğuna karar veriyor. Maskesini hep taktığını öğrenince diğer öğrencileri temaslı olarak kabul ediyor. Öğrenci temaslı kabul edildiği için sadece o öğrenci okula gelmeyecek ve diğer öğrenciler derslere devam edecekti. Okul yönetimi her ihtimale karşılık, hiç temas olmayan sınıflardan da korumak adına o sınıfın ders saatlerini değiştirdi, koridorlarını ayırdı. Yaşanana bu ilk Covid-19 pozitif vaka öğrenci velileri o kadar çok etkilemiş ki, sınıfa sadece 2 öğrenci devam etmişti 2 hafta boyunca. Diğer bir ifadeyle, pozitif, yakın temaslı veya temaslı durumlar yüz yüze derslere katılımı olumsuz etkilediği görülmüştür.

Nehir Müdür: *“İlk pozitif vaka bilgimiz geldiğinde, ne yaptın diye sorduk? Öğretmenim maskemi hiç çıkartmadım dedi. Dışarıda kimlerle görüştüğünü sorduk. Temas kurduğu çocukların ailelerini aradık. O sınıfın ders saatlerini 5 dakika öne çektik, kurs saatlerini tamamen değiştirdik, diğer öğrencilerle iletişimini kestik, koridorlarını ayırdık. Öğretmenler daha dikkatli davrandı. İki hafta boyunca sadece 2 kişi geldi okula. O sınıftaki veliler kendi aralarında karar almış, çocuklarını göndermediler.”*

Okula ait öğrenci, öğretmen ve tüm çalışanlar hakkında yapılan Covid-19 testi “temaslı, yakın temaslı veya pozitif” çıkarsa okul yöneticilerinin cep telefonuna mesaj olarak bilgi gelmektedir. Gelen mesaj sonrasında hemen korunma tedbirleri alınabilmekte ve risk taşıyan öğretmen veya öğrenciler okuldan izole edilmekte, hastalık yayılım hızını azaltmakta.

Mustafa Müdür: *“Kişilerin testleri pozitif çıktığında anında okul müdürlerine mesaj geliyor. O kişinin bilgisini aldıktan sonra arkadaşımı arayıp kendisinden bilgi alıyorum. Kendileri evlerinde karantinaya giriyorlar. Ayrıca temaslı yakın temaslı veya pozitif olanların hepsi öğrenci öğretmen fark etmiyor, günlük olarak anlık olarak İl Milli Eğitime gönderdik.”*

Kerem Müdür: *“Sağlık kuruluşundan 5 adet mesaj geliyor temaslı veya pozitif diye. Bunları İl Milli Eğitime gönderiyoruz.”*

Sağlık Bakanlığı tarafından yürütülen öğrencilere ait Covid-19 temaslı, yakın temaslı ve pozitif vaka bildirimlerinin mesaj yoluyla yapılmadığı okul türleri de var. BİLSEM okul müdürlerine Sağlık Bakanlığı tarafından öğrenciler hakkında Covid-19 bilgi mesajları gönderilmemekte bu da bir risk oluşturmaktadır.

Asel Müdür: *“Sağlık bakanlığından okullara çocukların Covid-19 olduğuna dair SMS var ama bizde o sistem yok. Okul türünden kaynaklanıyor. Çünkü benim personelimin bilgisi geliyor. Bizim herhangi bir temaslı veya pozitif vakamız olmadı o yüzden mesaj gelmedi ama öğrencilerde böyle bir durum yok. Öğrencilerin bağlı oldukları okul müdürlerine SMS gidiyor. Bu konuyla ben kendi daire başkanlığımıza bilgilendirmede bulundum.”*

Pansiyonlu okullarda Covid-19 sürecini yürütmek çok da kolay değil. Çünkü öğrenciler gündüz eğitim öğretim görüyor ve gece de okulun pansiyonunda kalıyor. Bir nevi okul ve yan yana. Yönetici Yusuf pansiyonda tespit edilen pozitif vakayı öğrencilere ve velilere mesaj yoluyla bildirdi, isteyenlerin evlerine dönebileceklerini bildirdi. Ancak evine gitme imkanı olmayan öğrenciler için de birkaç gün daha pansiyonda kalabilme imkanı sundu. Veliler hızlı davranıp 3 öğrenci dışında pansiyonu boşalttılar ve o günden itibaren hibrit eğitim modelinden (2 gün yüz yüze, 3 gün uzaktan), tamamen uzaktan eğitim modeline geçildi ve böylece hastalığın yayılım hızı azaltıldı.

Yusuf Müdür: *“Tam 10 Kasım törenleri esnasında bir mesaj geldi, şu öğretmeninizde pozitif vaka çıkmıştır şeklinde. Hemen yakın temasta bulunan öğrencilerin listesini oluşturduk, sağlık birimine listeleri gönderdik. Okulumuzda başka öğretmen ve öğrenciler de çıkınca, İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi vererek yüz yüze eğitimi sonlandırıp, uzaktan eğitime geçtik. Öğrencilerimize duyurduk, velilerimize mesaj attık. Anormal bir durum oldu, bir anda okulun tamamı boşaldı. Yatılı öğrencilerimize cuma gününe kadar kalabilirsiniz dedik ama velilerimiz çok hızlı hareket etti ve 3 öğrencimiz dışında pansiyonu o gün boşalttılar.”*

Pozitif vaka tespit edilen pansiyonun boşaltılması haberi İl Sağlık Müdürlüğü tarafından duyulunca ilgili Yusuf Müdür, İl Sağlık Müdürlüğü tarafından vakaları dağıtma ve yayma ihtimalinden dolayı eleştirir alır. Yusuf Müdür inisiyatif kullandığını ve hâlâ kararının doğru olduğu düşünmekte çünkü 200 öğrencinin hepsinin pansiyonda tutulması demek, aynı anda yemek, aynı anda ders çalışma veya aynı anda etkinlik yapma durumları olduğu için pozitif vaka hızlıca tüm pansiyona bulaşabilirdi. Oysaki evlerine sağlıklı bir şekilde velileri aracılığıyla gitmeleri ve evin bir odasında kendilerini izole etmeleri daha kolay ve uygulanabilir gözüküyordu ve sonuç da böyle oldu zaten. Şok etkisi yaratan bu olaydan sonra öğretmen ve öğrencilerde tedbirlere uyum oldukça arttı.

Yusuf Müdür: *“Tabi bu da sağlık müdürlüğüne gidince, sağlık müdürlüğü de bir eleştiride bulundu. Ya hocam siz bütün pozitif vakaları bütün ile dağıttınız gibi eleştiride bulundular. Sonradan sadece pansiyonda ateşi çıkan öğrencinin odasında bulunan 2 öğrencide daha pozitif çıktı, başka çıkmadı şükür. Hâlâ kararımızın*

*doğru olduğunu düşünüyorum, çünkü pansiyonda 200 öğrenciyi izole etme şansımız yok. Ağlayanlar oldu, ailemizde hasta olanlar var diye, onlara burada kalabilirsiniz dedik. Bizde şok etkisi yarattı. Öğretmen, öğrenci inanılmaz bir tedbir aldı. Bu panik, bu korku bizim her şeyi gözden geçirmemize yol açtı hocam."*

### **Ölçme ve Değerlendirme**

Bu başlıkta uzaktan eğitim sürecinde ve okulların yeniden açılması ile ölçme değerlendirme işlemlerinin nasıl yürütüldüğü ile katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Uzaktan eğitimde öğrenci başarısının nasıl ölçüleceği ve değerlendirileceği konusunda belirsizlikler yaşandı. Sınavların nasıl yapılacağı, ödevlerin ne gönderilirse gönderilsin kabul edilmesi, sınıfta kalma olmasın gibi tartışmalar yaşandı (Adıgüzel, 2020:269). Haliyle Covid-19 her şeyi etkilediği gibi ölçme ve değerlendirme hizmetlerini de olumsuz etkiledi. 2019- 2020 eğitim öğretim yılında okul temelli olan sınavların çoğu yapılamadı, akabinde de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2.dönem notlarına gerek duyulmadı. Merkezi sınavlar (LGS, YKS vb.) ertelendi ancak yaz döneminde gerekli önlemler alınarak yüz yüze yapılabilirdi. Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, öğrencilerin bir üst sınıfa geçmesi hakkında 2019-2020 eğitim öğretim yılında 1. dönemde oluşan notların geçerli olacağı ve öğrencilerin notlarının kaç olduğuna bakılmaksızın sınıflarını geçebileceklerini eğer zayıf notları varsa da sorumlu olarak bir üst sınıfa geçebileceklerini açıkladı (MEB, 2020c). Öğrenci ve velilerin okul bazında sınav kaygısı kalmadı, rahatladılar. Ancak bu rahatlama ile uzaktan eğitime katılım oranları düştü.

*Göktaş Müdür: "Sadece 1. döneme bakılacağı yönünde öğrencilerimizin sınıf geçeceği yolunda bir açıklaması vardı. Maalesef ilgi düştü, katılımlar azaldı."*

*Yusuf Müdür: "Bakanlık geçen yıl sınavlarla ilgili açıklamayı yaptıktan sonra devamsızlık inanılmaz derecede arttı."*

Bilim sanat merkezine öğrenci kabul sınavları tamamlanamadığı için 2020-2021 eğitim öğretim yılında BİLSEM'ler hiç öğrenci kaydı alamadı. Sınavı geçebilecek durumda olan öğrenciler için dezavantaj oluştu.

*Asel Müdür: "Bu sene BİLSEM'ler öğrenci alamadı ve yeni gelecek öğrencilerimiz bir yılı kaybettiler açıkçası. Bu da dezavantaj olan durumdur."*

Ortaöğretim kurumlarında sorumluluk sınavları, eğitim öğretimin birinci dönemin ilk haftası, ikinci dönemin ilk haftası ile son iki haftası içerisinde uygulanmaktadır (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013, Md. 58). 2019- 2020 yılı 2. dönem sonunda sadece 12. sınıflara sorumluluk sınavına girme hakkı verildi. Mezun olmak üzere olan 12. sınıflar sorumluluk sınavlarına haziran ayında tam katılım sağlar iken eylül ayında yapılan sorumluluk sınavlarına 9-10 ve 11.sınıflarda katılım daha az olmuştur.

*Mustafa Müdür: "Not ortalaması 50'nin altında olanlar da bir üst sınıfa geçerken o derslerden sorumlu yani borçlu geçtiler. Haziranda 12. sınıflarda katılım yüzde yüz oldu çünkü onlar diploma alıp mezun olma durumundaydı, diğerlerinde yüzde yüz olmadı."*

*Göktaş Müdür: "9,10 ve 11. sınıfların sorumluluk sınavları Eylül ayına ertelendi."*

### **Okulların Yeniden Açılması**

Bu başlıkta 2020 yılı Mart ayında yüz yüze eğitime kapanan okulların, 2020 yılı Temmuz ayı ile birlikte yeniden açılması ile ortaya çıkan durumlar hakkında katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. Okulların yeniden açılması 2020 yılı yaz tatilinde yani temmuz ayında destekleme ve yetiştirme kursları (DYK) ile başladı. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî veya özel ortaokul ve

liselerde öğrenim gören öğrenciler istemeleri halinde destekleme ve yetiştirme kurslarına katılabilirler. Kurslar yaz dönemi veya yıllık olarak da planlanabiliyor (MEB Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi, 2020). Öğrencilerin talebi ile bazı okullarda yaz dönemi kursları açıldı ve öğrenciler tekrar okullarına dönmenin heyecanını yaşadılar. Liselerde DYK temmuz ayından itibaren, ortaokullarda ise eylül ayından itibaren başladı.

Ayaz Müdür Yardımcısı: *“İlk önce destekleme ve yetiştirme kursları açıldı 8. sınıflara.”*

Kerem Müdür: *“Biz destekleme kursu ile başladık, liselerde de aynı oldu.”*

Defne Müdür Yardımcısı: *“Mesela DYK’ler, kurslar açıldığında çok sevindi veli de öğrenci de.”*

Destekleme ve yetiştirme kursları ile başlayan okulların yeniden açılması liselerde 12 ve 9. sınıfların, ortaokullarda 8. ve 5. sınıfların, ilkokullarda önce 1. sınıflar ve sonrasında 2, 3 ve 4. sınıflar, okul öncesi kurumlarda ise ana sınıflarının açılması ile devam etti. Ortaokullarda yüz yüze eğitime 8.sınıfların devamı oranı iyi ancak 5. sınıflarda bu oran daha azdı. Ortaokulun 8. sınıf öğrencilerinin yıl sonunda sınava girecek olmaları onları yüz yüze eğitime devam konusunda daha çok motive ettiği söylenebilir.

Kerem Müdür: *“12 Ekim’de 8. sınıflar gelmeye başladı, daha sonra 2 kasımda 5. sınıflar gelmeye başladı, 30 kişilik bir sınıfta 3-4 kişi gelmedi. 8’lerde tedirginlik olmadı.”*

Ayaz Müdür Yardımcısı: *“İlk önce DYK açıldı 8. sınıflara, sonra 5. ve 8. sınıflar devam ettiler. 8 sınıflarda devam yüzde 80-90 civarında iken 5. sınıflarda aynı şey söz konusu değil.”*

Yüz yüze eğitime katılım bazı liselerde 2020 yılı Ekim’de yüksek iken Kasım’da pozitif vakaların artması ve olumsuz haberlerin yayılması okula devamı azalttı.

Eymen Müdür Yardımcısı: *“Katılım oranları ilk etapta çok güzeldi. Bu vakalar etrafta görülmeye ve duyulmaya başladıktan sonra katılım giderek düştü.”*

Meslek liselerinde meslek dersleri için tüm seviyelerde öğrenciler okula yüz yüze eğitim için gelebilme şansı tanındı. Uzaktan eğitimle yapılması mümkün olmayan meslek dersleri için öğrenciler yüz yüze okula gelebildiler. Meslek lisesi öğrencilerinden 10. ve 11. sınıflar yüz yüze eğitim için okula gelip atölye ve laboratuvar derslerini alabilirken Anadolu, Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde 10. ve 11. sınıfların hiç yüz yüze eğitim şansı olmadı.

Mustafa Müdür: *“Tüm sınıflar düzeyinde meslek liselerinde uzaktan eğitimle verilemeyen dersler için, zümre öğretmenlerinin alacağı bir kararla, okul idaresinin uygun gördüğü günlerde ve saatlerde bu çocuklar meslek dersleri için yani atölye ve laboratuvar ortamında işlenecek dersler için bu çocukları biz okula çağırdık.”*

Öğrencilerin yüz yüze okula gelmesinde MEB tarafından verilen karar ile gönüllük esası uygulandı, hiçbir öğrenci okula gelmeye zorlanmadı. Ancak bir taraftan da öğrenciler tüm kazanımlardan sorumlu tutuldu.

Mustafa Müdür: *“Veliler dilekçe vererek bu yüz yüze eğitime katılmayacaklarını söylediler. Ama tüm kazanımlardan sorumlu oldular.”*

Eslem Müdür Yardımcısı: *“Yüz yüze eğitimde biliyorsunuz zorunluluk yoktu.”*

2020-2021 eğitim öğretim yılına kasım ayından itibaren sınavlar yüz yüze yapıldı. Okullara gelen giden öğrenci sayısında sınavların yapılması ile artış yaşanması pozitif vaka sayısını tetiklediği düşünülmekte.

Defne Müdür Yardımcısı: *“Bizi bence çok etkileyen sınav yapmak zorunda olduğumuz. Sınavları sınıfın yarısını yapıp yarısını bırakamazsınız, biz iki yarıyı da aynı anda okula çağırdık. Aynı sınıfa sokmadık, dersliğimiz çoktu ama bir şekilde temas çok fazla oldu. Düünden beri pozitif ve temaslı sayısı daha hızlı akıyor. Ben bunu geçen haftaki sınavlara bağlıyorum.”*

Normal dönemde öğrencinin yaşadığı yerde eğitim öğretim görebileceği bir okul yoksa devlet aracılığıyla o öğrencilere ücretsiz taşıt ve öğle yemeği sağlanıyordu. Okullar yeniden açıldı fakat bazı bölgelerde taşımali ihalesi gerçekleştirilemedi ve bazı öğrenciler yüz yüze eğitimden mahrum kaldı. Belki bir araçları olsaydı okula gidebileceklerdi, bu çok üzücü.

Ömer Müdür: *“Köyde 17 -18 kişilik sınıflarda yüzde 60 diyebileceğimiz bir oran ile devam etti. Bunun nedeni de taşıma merkezi bir okuldu. Uzaktan gelen öğrencilerin bu süreçte taşıma ile ilgili ihalenin yapılmaması, geri kalan yüzde 40'ın yüzde 20'si velilerin tedirgin olmasından yüzde 20'lik kesim de taşımali araç olsaydı gelebilirdi diyebiliriz.”*

Liselerde 12. sınıfların yüz yüze eğitimde okula devam oranları oldukça iyiydi, 9.sınıfların katılımı daha azdı. Bunun sebebi 12. sınıfların sene sonunda Yükseköğretim Kurumları sınavı girecek olması olarak düşünülebilir.

Yusuf Müdür: *“12. sınıflarda devam oranı hiçbir zaman yüzde 90'ın altına düşmedi hatta yüzde yüz bile diyebiliriz. Başta 9. sınıflardan katılım ilk başta çok fazla idi ama sonra vakaların artması ile veliler çocuklarını aldılar.”*

Uzaktan eğitime geçildiği an DYK'ler ertelendi ve en çok kurslarda görev yapan liselerde matematik, Türk dili ve edebiyatı, fizik, kimya, biyoloji ve ortaokullarda matematik, Türkçe, fen, İngilizce gibi branş öğretmenleri ekonomik kayba uğradı. Kurslarda görevli bazı öğretmenler kursların da uzaktan eğitim aracılığıyla yapılmasını istediler.

Yusuf Müdür: *“Öğretmenlerin yüzde 60'tan fazlası uzaktan eğitimden memnun, yoğun kurs programı olmayan öğretmen uzaktan eğitimden memnun. Matematikçiler ve Edebiyatçıların çok yoğun kursları vardır. Nerden baksanız 10 saat altında kursları yok. Ekonomik olarak onları etkiledikleri için onlar bir an önce yüz yüze eğitimin başlamasını okulun açılmasını istiyorlar. Hatta uzaktan kursların açılması ile ilgili talepleri de oldu onların.”*

## **Dönütler**

Bu başlıkta okul yöneticilerine öğrencilerden, öğretmenlerden ve velilerden gelen dönütlere yer verilmiştir. Yaşanan bu salgın sürecinin ciddiyetini anlayan okul yöneticileri öğrenci, öğretmen ve veli dönütleri alıyor, bunları değerlendirip daha iyi neler yapabilir şeklinde kafa yoruyordu. Dönütler kıymetliydi, çünkü yapılanların birçoğu ilk defa yapılıyordu ve bunların gerçekten de uygulamada karşılığının ne olduğu önemliydi.

Yusuf Müdür genel olarak olumlu dönütler alıyor ve okul paydaşlarının isteklerini yerine getirmeye çalışıyordu. Kırsal kesimde yaşayan öğrencilerin internet erişim sıkıntısı olduğu ve bu öğrencilere ders notu ve kitap gönderilmesi talebi vardı. Yusuf Müdür bu talebi öğretmenlere ilettili, öğretmenler de WhatsApp üzerinden ders notları gönderdi, kaynak kitap tavsiyesinde bulundu.

Yusuf Müdür: *“Velilerden dönütler olumlu yöndeydi. İnternetle sıkıntısı olan kırsal kesimden velilerin dönüşleri oldu. İnterneti olmayan öğrenciler not gönderilmesi, kaynak tavsiye edilmesi ya da kitap tavsiye edilmesi şeklinde dönütleri olmuştur. Ben de bunu sınıf öğretmenleri arkadaşlara duyurdum. Özellikle öğrencilerin en kolay ulaşabildiği yer WhatsApp. Bu yol üzerinden yaygın ödevlendirme, bilgilendirme, ders notları, kitap önerileri verilmesini söyledim.”*

Ayrıca Yusuf Müdür öğrenci ve velilerin kitap talebine cevap verebilmek adına, kitap ihtiyacı olduğunu ve bu kitapları ihtiyacı olan öğrencilere vereceğini yayınevlerine yazdı. Yusuf Müdür’ün bu talebi, karşılık buldu ve birçok yayınevi yüzlerce ücretsiz kitabı okula gönderdi.

Yusuf Müdür: *“Yoğun bir şekilde veli ve öğrencilerden gelen kitap talebi gelince yayınevlerine yazılar yazdım, yüzlerce test kitabı getirttim, ücretsiz. Yüz yüze eğitim başlayınca 12’lerden başlayarak geriye doğru bu kitapları en çok uzaktan eğitim sürecinde katılan öğrencilere dağıttık.”*

Bazı veliler öğrencileri ile uzaktan eğitim derslerine katılıyor ve dersleri takip ediyor. Uzaktan eğitimde öğrencilerin çoğunun kamerası kapalı olduğu için velilerin de derse katılıp katılmadığını öğretmenlerin anlaması mümkün gözüküyor. Dersleri takip eden veliler okul yöneticilerine gayriihtiyari olarak olumlu dönütler verdikleri oldu. Bazı veliler ise özellikle küçük yaş gruplarında uzaktan eğitim sırasında kendini unutup “cevap versene, cevap versene” diye çocuğunu motive etmeye çalıştılar.

Nehir Müdür: *“Veliler dersleri izliyor. Çok çok... Veliler öğretmenlerin gayretini görüyor, bu yüzden velilerden olumlu dönütler geliyor. Öğretmenlerimizden Allah razı olsun diyorlar.”*

Asel Müdür: *“Küçük gruplar bilgisayar ve internet kullanımında zorlanıyorlar, aileleri yardımcı oluyorlar, merak ediyorlarmış, sınıf öğretmenlerimiz velilerle ders yaptıklarını da söylediler, bazen veliler cevap versene cevap versene diye söylüyor imiş.”*

Özel okullar ile devlet okulları salgın sürecinde karşılaştırılıyordu, bazı velilerin acaba uzaktan eğitim özel okullarda daha mı iyi şekilde düşüncelere kapıldığı olmuştur mutlaka. Bir veli özel okul ile devlet okulu gözlemlerini devlet okulunda görev yapan müdür yardımcısı Eslem ile paylaşıyor. O devlet okulunun özel okuldan farkı olmadığını, görevlerini iyi yaptıklarını söylüyor.

Eslem Müdür Yardımcısı: *“Gerçekten ben velilerimizden o yaz döneminde olumlu dönütler aldım. Çocuğumuz koleje geçtin mi geçmesin mi? Hocam sizin yaptığınız şeyden farklı bir şey sunmuyorlar. Siz uzaktan eğitimi bize elinizden geldiğince iyi şekilde verdiniz. Bu motive edici bir şeydi.”*

Alparslan Müdür: *“Geçen bir özel okul kampüsü ve lise müdürü geldi. Yaptıklarını anlattım. Çekememezlik olmadı, hatta sevindiler, bir devlet okulunda herkesin işini yapıyor olmasına çok şaşırdılar, sevindiler.”*

Olumlu dönütler aldığını söyleyen Alparslan Müdür, 2019- 2020 eğitim öğretim yılında yaşananların yani özellikle Covid-19 zamanını kapsayan 2. dönemde okulların nasıl yönetildiğinin, uzaktan eğitimin nasıl yapıldığının, öğrenci ve velilerden gelen dönütlerin bir sonraki yılın yeni öğrenci kabul şartlarını olumlu etkilediğini söyledi. Aynı şehirde aynı türdeki bir okul ile bir önceki yıl neredeyse aynı diploma puanıyla öğrenci kabul ederken bu yıl diğer lisenin 15 puan önünde olduklarından ve aralarında fark olduğundan bahsetti ve bunun bir sebebinin de Covid-19 sürecinde yapılan iyi uygulamalar olduğunu söyledi.

Alparslan Müdür: *“Çok olumlu dönüt aldık. Hocam öğretmenleriniz çok kibar çok güzel ders anlatıyorlar, biz onlara teşekkür etmek istiyoruz, çok memnunuz. İlimizde 2 tane ortaöğretim kurumu var aynı*



*düzeyde, öğrenci alımında 100 üzerinden 15 puan fark olmuş bizim lehimize. Çünkü ne ekerseniz onu biçersiniz."*

Dönütler her ne kadar olumlu olsa da zaman zaman olumsuz dönütler de okul yöneticilerine ulaşıyordu. Bu sorunlar bilgisayar başında çok zaman geçirmek, evde kapalı kalmak gibiydi.

Hamza Müdür Yardımcısı: *"Veliler ve öğrenciler evde çok fazla kaldıkları için çok sıkıldılar. Öğrencilerden ben artık bilgisayar başında olmaktan hoşnut değilim."*

Eslem Müdür Yardımcısı: *"Çocuklarımız evlere kapanmak zorunda kaldılar. Çocuk için o yaş grubu için çok zor bir şey."*

Zor günlerde okul yöneticileri inisiyatif alabilmelidir, okulunun karşılaşılabileceği risklere önlem almalı ve krizleri engellemeye çalışmalıdır. Covid-19 zorlu sürecinde bazı okul yöneticileri, karar almak için üst yönetimi beklemek yerine inisiyatif kullanarak kararlar aldılar.

Alparslan Müdür: *"Türkiye'deki yönetim sisteminde şöyle bir şey var; Bakanlık yazsın hatlarını net ortaya koysun, önüme gelsin ben onu okuyayım, uygulayım. Yani okul merkezli yönetim dediğimiz ya da okul yöneticilerinin inisiyatif kullanması dediğiniz şeyler çok zayıf."*

Eslem Müdür Yardımcısı: *"Okul kendi içinde inisiyatif alabilmeli."*

Üst yönetimler pek inisiyatif kullanmak istemediler. Çünkü alınacak her karar ileride lehte veya aleyhte sonuçlar doğurabilirdi. İl Milli Eğitim Müdürlükleri bu sebepten dolayı okullara net olmayan konularda pek destek olamadı, herkeste tecrübe eksikliği vardı, belki onlar da bakanlık yönetiminden çekindi. Bekleyip görmek mi doğrudu, yoksa iş işten geçerse daha mı kötü olurdu diye düşünülüyordu, çünkü süreç zordu.

Kerem Müdür: *"İdare odak noktasında kaldı. O zaman bize Milli eğitim çok destek olamadı, çünkü onlar da yanlış bir adım atmak istemedikleri için biraz inisiyatif okul müdürlerinde kaldı."*

Alparslan Müdür: *"O süreçte İl Milli Eğitim çok inisiyatif almadı. Çoğunlukla biz inisiyatif aldık."*

Uygulamalı yapılan derslerde uzaktan eğitimi yürütmek hiç de kolay değildi, özellikle de beden eğitimi dersinin uzaktan yapılması zordu. Yaşanan bu zorluk emeklilik zamanının beklenenden önce çekilmesine sebep oldu denilebilir.

Defne Müdür Yardımcısı: *"Beden eğitiminde 2 öğretmen arkadaşım zaten emeklilik hakları vardı, bırakmaya karar verdiler."*

## **Fırsat ve Öneriler**

Bu başlıkta salgın sürecinde ortaya çıkan fırsatlar ve okul yöneticilerin deneyimleri sonucu oluşan önerilere yer verilmiştir. Yaşanan salgın bizlere birçok zorluk yaşattı ancak bazı fırsatlar da sundu. Bu fırsatlara teknolojiye uyum sağlama, öğretmenin izinli ya da raporlu iken yapamadığı dersi telafi edebilmesi, yolculukta harcanan zamandan tasarruf, özenli temizlik, uzaktan toplantılar, aile ile daha fazla vakit geçirme gibi örnekler verilebilir.

Alparslan Müdür: *"Diyelim ki, öğretmen dersini yapamadı, öğretmen önce yapamadı ne oluyordu? Biz mümkün olduğunca yerine öğretmen veriyorduk şimdi öğretmen diyor ki hocam işim var ama ben telafi etmek istiyorum, biz de tamam et diyoruz şu anda saati olan öğretmen akşam 7'de dersi telafi edebilir uzaktan."*

Covid-19 uzaktan eğitime geçişi hızlandırdı, zorluklarının yanında zaman tasarrufu, teknoloji kullanımı, uzaktan eğitim materyallerini öğrenme gibi fırsatlar sundu.

Ayaz Müdür Yardımcısı: *“Pandemi sürecini belki güzel kattığı en büyük artılarından birisi uzaktan eğitimi nasıl yapacağımızı uzaktan eğitim araçları neler materyalleri nelerdir nasıl kullanabiliriz öğrendik.”*

Eymen Müdür Yardımcısı: *“Birçok öğretmenimiz uzaktan eğitimde daha verimli olduklarını, zaman kaybı olmadığını belirttiler.”*

“Temizlik imandandır.” sözüyle Türk toplumunda sık sık karşılaşabiliriz. Temizlik ve hep konuşulurdu ama temizlik Covid-19 sürecindeki kadar önemsenmezdi. Okullar bu süreçte hijyen kurallarına daha çok özen gösterdiler, temizliğe hassasiyet arttı.

Ayaz Müdür Yardımcısı: *“Her kötülüğün içinde çözümü için bir iyilik var. Belki iyi bu oldu, hijyen kurallarına özen gösterdik, kesinlikle özen gösterdik.”*

Miraç Müdür: *“Temizlik konusunda elimizden geldiğince dikkat ettik. Okullarda temizlik hassasiyeti her yerde tüm dünyada arttı.”*

BİLSEM'lere sadece okul bölgesinden değil ayrıca tüm ilçelerden de öğrenciler gelip eğitim alıyordu. İlçelerden veya uzak köylerden gelen öğrenciler yüz yüze eğitime gelmekte zaman zaman zorluk yaşıyordu. Şimdi ise BİLSEM'e uzak olsalar bile uzaktan eğitim ile derslerini alma fırsatı elde ediyorlar.

Ayaz Müdür Yardımcısı: *“Uzakta olup öğrencilerini okula getirmekte zorlanan velilerimiz için uzaktan eğitim daha faydalı oluyor. BİLSEM'de uzaktan eğitim daha çok tercih ediliyor.”*

Veli toplantıları, öğretmenler kurulu toplantıları, şube öğretmenler kurulu toplantıları veya zümre toplantıları için artık belirli bir mekanda buluşma zorunluluğu ortadan kalktı. Böylece toplantılara katılmak için onca yol gitmeye gerek kalmadı, uzaktan erişim yoluyla toplantı yapılabilmesi bir fırsattı, hatta bazı toplantılarda tutanak tutmak yerine video kayıt alınması yeterli oluyordu.

Göktaş Müdür: *“Mesela biz çevrimiçi toplantıları gayet güzel oldu, sıkıntı yaşamadık.”*

Asel Müdür: *“Geçenlerde öğretmenler kurulunu Zoom'dan yaptım. Okul sonrası koşuşturma sona erdi, hepsi tam katılıyorlar. Aslında bu da avantaja çevirdik. Fırsata dönüştürdük.”*

Okullar, görsel sanatlar alanında ortaya çıkardıkları eserlerini genellikle eğitim öğretimin bitiş tarihlerine yakın zamanlarda yüz yüze sergiler açıyor ve bu eserlerin insanlar tarafından görülmesini sağlıyordu. Yüz yüze sergilerin yerini sanal sergiler almaya başladı.

Asel Müdür: *“İlk defa sanal sergi açtık. Bu da bir fırsat. Normalde sene sonunda bir açacaktı öğretmenimiz.”*

Uzaktan diploma, uzaktan hizmet içi eğitim Covid-19 öncesi yaygın değil iken şimdilerde uzaktan eğitim yoluyla ön lisans, lisans, yüksek lisans eğitimleri almak oldukça normalleşti.

Asel Müdür: *“Uzaktan hizmet içi eğitimler bir fırsata dönüştü. Çünkü farklı şehirlere eğitim için başvuru yaptığımızda bazen çıkmıyordu.”*

Kerem Müdür: *“Açık öğretim, ikinci üniversite, uzaktan yüksek lisans gibi uygulamalar önceden soğuk geliyor iken şimdi daha normalleşti, yaygınlaştı”*

Salgın ile öğretmenlerin eğitim teknolojilerine uyum sağlaması kaçınılmaz oldu. Öğretmenliğe devam etmeyi düşünen 60 yaşında bir öğretmen Covid-19 başlangıç aşamasında kendisine 10.000 TL ödeyerek bilgisayar alır ve eğitim teknolojilerine uyum sağlamak adına elinden geleni yapar yoksa sistemin dışında kalma riski ile karşılaşabilir.

Kerem Müdür: *“Öğretmenlerin ister istemez teknolojiyi geliştirme konusunda faydası oldu. Özellikle 45 yaş üstü öğretmenler hiç ihtiyaç duymadığı bir şeyi kullanmaya başladı. Hatta bir öğretmenimiz 60 yaşında, 10 milyar lira verdim bilgisayar aldım dedi, hem 60 yaşında hem 10 milyara bilgisayar alıyor, bu da 65 yaşına kadar devam edeceğini gösteriyor”*

Yusuf Müdür: *“Covid-19 bizlere ekrandan da eğitim -öğretiminin yapılabileceğini öğretti. Teknolojinin vazgeçilmez olduğunu öğretti.”*

Günümüz dünyasında iş yaşamının ve hızlı hayat temposunun bazen aile üyelerinin bir araya gelmesini veya birlikte yeterince vakit geçirmesini engellediği oluyordu. Salgın sürecinde karantina uygulamaları ailelerin çocukları ile daha çok zaman geçirmesini sağladı.

Miraç Müdür: *“Ailelerin çocuklarla zaman geçirmesi fırsat olabilir.”*

Eslem Müdür Yardımcısı: *“Evlere hiç bu kadar vakit geçirmemiştik.”*

Okul yöneticileri uzaktan iletişim yoluyla okulları yönetmek zorunda kaldı ve bu uzaktan iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ortaya çıktı. Bazen bir resmi yazı, WhatsApp yoluyla iletildi ve resmi yazı olarak kabul edildi.

Zeynep Müdür Yardımcısı: *“Uzaktan iletişim becerilerimiz arttı.”*

Yusuf Müdür: *“Salgın sevk ve idarenin ne kadar önemli olduğunu öğretti. Bir WhatsApp mesajıyla resmi bir yazının arasında fark olmadığını öğretti bize.”*

Okul yöneticileri deneyimlerinden öğrendikleri ile öğrencilere, öğretmenlere, velilere ve diğer okul yöneticilerine önerilerde bulundular. Bu önerilere informal liderleri harekete geçirme, kamuoyu oluşturma, iyi planlama, yönetim, teknolojiye uyum, sağlıklı iletişim, çevrimiçi derslerde kamera açılması, alternatif uzaktan eğitim platformu kullanma örnek verilebilir.

İnformal liderleri harekete geçirmek okulun hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırıyor ve hızlandırıyor. Okul yöneticileri grup içi dinamikleri etkin kullanıp Covid-19 gibi yaşanan kriz dönemlerinde astlarının desteğini almalı.

Alparslan Müdür: *“İnformal grup liderleri var bu arkadaşları özellikle yanımıza çekerek onların desteğini aldık. İnformal liderleri etkilemek önemli.”*

Eğitim öğretimi ve eğitsel tüm faaliyetleri iyi planlama, geleceği tahmin etme, risklere önlem alma hataları en az indirecektir. Okul yöneticileri doğru planlama ile okulları kaos veya kargaşa yaşanmasından koruyabileceklerdir.

Alparslan Müdür: *“Zamanında ileriye düşünmek gerekir. Yöneticinin işini geleceği düşündürmektir. Bütün riskleri düşünmelidir, her şeyi planlamanız gerekir. Yoksa kaos olur, kargaşa olur.”*

Dünya değişiyor, insanlar değişiyor, okullar değişiyor. Geleneksel yönetim modeli ile başarılı olmak zor gözüküyor, artık bu çağda yönetim değil yönetişim olmalı okullarda. Okul yöneticisi öğrenci, öğretmen ve velilerin önerilerini ve isteklerini dikkate almalı, kararlar hep birlikte alınmalıdır.

Alparslan Müdür: *“Ben çocuklarla aylık toplantı yapıyorum. Sınav yapacağımız zaman, zümre başkanları toplantı yapıp, zümre başkanları başkanı bana getiriyor, öğretmenlerle paylaşıyoruz, ben de onur kurulu öğrencileri paylaşıyorum, birlikte karar veriyoruz. Yönetim değil, yönetişim yapıyoruz. Çok modern yaklaşım.”*

Nehir Müdür: *“Ortak karar vermekten yanayım, müdür benim, benim dediğim olacak demiyorum. Okul yöneticilerine bunu önerebiliriz.”*

Okul yöneticileri işini önemsemeli, ciddiye almayı ve sorumluluklarını yerine getirmelidir. Sorunu hemen başka yerde aramaktansa kendi alanlarında var olan sorunları öncelikle çözmeye çalışmalıdırlar.

Ayaz Müdür Yardımcısı: *“Öncelikle işi ciddiyete almak gerekiyor. Bizde Akdeniz ülkelerinin rahatlığı var ya bu psikolojiden kurtulmamız gerekiyor. Anadolu'nun rahatlığından kurtulmamız lazım. Olay aslında çok basit hiç de zor değil. Herkes kendi evinin önünü süpürse tertemiz olur.”*

Etkili yöneticiler, okul başarısı için önemlidir ve okula önemli katkı sağlar (Robinson vd., 2008: 636). Okul yöneticileri salgın sürecinde teknolojik liderlik vasıflarını ön plana çıkararak okula büyük katkı sağlayabilir. Çünkü teknoloji eğitim hayatımızın bir vazgeçilmezi durumuna geldi. Okul yöneticileri teknolojiye yakın durmalı ve gelişmeleri takip etmelidir, öğrencilere ve öğretmenlere gerektiğinde teknolojik liderlik yapabilmelidir. Okulun tüm üyeleri uzaktan eğitime hep hazır olmalı, her yıl teknolojik kullanımı eğitim almalı. Diğer bir ifade ile teknolojik okuryazarlık becerisine okulun tüm üyeleri sahip olmalı.

Göktaş Müdür: *“Teknolojik olarak hemen hemen her yıl eğitim almamız lazım. Çevrim içi eğitime hazırlıklı olmamız gerekiyor.”*

Zeynep Müdür Yardımcısı: *“Teknolojiyi herkes kullanmak zorunda kaldı, becerilerimiz gelişti.”*

Yusuf Müdür: *“Teknolojiyi idareciler çok iyi kullanması gerekiyor.”*

Sağlıklı iletişim okul yönetiminin vazgeçilmezleri arasında yer alıyor. Okul yöneticisi ile astları arasında bilgi alışverişi olmalı, hoşgörü olmalı ve empati olmalı ki başarıya ulaşmak daha yakın olsun.

Mustafa Müdür: *“Hoşgörü, iletişim 1. sırada olmalı. Empati olmalı. Bilgi paylaşıldıkça güzelleşir.”*

Eslem Müdür Yardımcısı: *“Olumlu iletişim çok önemliydi, insanların birbirini anlaması çok önemliydi.”*

Yusuf Müdür: *“İdareciliğin en önemli şeylerden biri de iletişimdir.”*

Uzaktan eğitim yapılırken öğrencilerin kamera açma zorunluluğu bulunmamakta, isterlerse açabiliyorlar. Öğrencilerin derste kamerasının kapalı olması öğretmenleri ve diğer öğrencileri olumsuz etkileyebiliyor, bazı öğrenciler kamerayı açıp ayrılabilir. Bundan dolayı sınıf yönetimi ve

sağlıklı iletişim açısından fayda sağlayacağı için çocukların kamera görüntülerinin açık tutulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kerem Müdür: *“Öğrenciye teklif ederek açtırıyoruz kamerayı, bir zorunluluk yok ama kameranın açılmasını gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenler için de bu zor bir durum. Karşıda biri var mı yok mu? Karşıda 3 kişi varsa ve kameraları kapalı ise kendi kendinize mi anlatıyorsunuz, bir iletişim, diyalog olmuyor tek taraflı oluyor.”*

Okul öncesi eğitim çağında olan çocukların yaşları teknolojiyi doğru kullanmakta yetersiz kalabilir, uzaktan eğitim sürecinin küçük yaş grubunda sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için veliler çocuklarına rehberlik etmelidir.

Miraç Müdür: *“Uzaktan eğitimde ebeveynlerin bilinçli olması lazım, çocukları ile ilgilenmeler, uzaktan eğitim araçlarını iyi bilmeliler, çünkü çocuklar küçük olduğu için zorlanabilir. Ebeveyn kontrolü önemli.”*

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticilerine belirli çerçevede inisiyatif kullanma hakkı verilmelidir. Bazen gelen yazılar ile istenenler uygulamada aynı olmuyor, sıkıntılar çıkabiliyor. Örneğin EBA canlı ders uygulaması zorunlu tutulmamalı, alternatif uygulamalara da izin verilmeli.

Defne Müdür Yardımcısı: *“Bakanlıktan mı beklentimiz var; biraz inisiyatif alma hakkı verse, en basiti saat aralığı ders planlamasında biraz özgürlük tanıyabilir.”*

Nehir Müdür: *“EBA’yı zorunlu tutma. Cuma program yapıyoruz, cumartesi dağıtıyoruz. Sanki dalga geçer gibi cumartesi akşamları EBA saatlerde güncelleme yapıyor. Program iptal.”*

Bazı kararlar öncelikle sosyal medyada konuşuluyor ve daha sonra bu kararın resmîyet kazandığı durumlar oluyordu. Bu durum okul yöneticilerini zora sokuyordu, çünkü öğrenci ve veliler sosyal medyadan öğrendiklerini okul yöneticilerine soruyor, sanki uygulama başlamış gibi algılanabiliyor, resmi yazılar okullara geç ulaşabiliyor. Alınan kararlar veliler ile yöneticiler karşı karşıya gelmemesi adına okullara ile hızlı bir şekilde ulaştırılmalıdır.

Eslem Müdür Yardımcısı: *“Ne yapmamız gerektiğini tüm Türkiye ile öğrendik okul yöneticileri olarak. Hiçbir şeyden öncesinde haberdar olmadık. Kesinlikle her şey daha önceden açıklanmalı. Velilerle en çok muhatap olan bizleriz. Veli size okulun ne zaman açılacağını, eğitimin ne zaman yapılacağını soruyor, kayıtları almaya devam ediyorsunuz, çocuklar okula başlayacak ama siz bu sürecin nasıl işleyeceğini bilmiyorsunuz.”*

Şehir merkezinde yaşayan öğrencilerin internet veya bilgisayar yoksa okullara kurulan EBA Destek Noktalarına giderek internet erişimi sağlayabildiler. Ancak bazı kırsal bölgelerde okul olmadığı için EBA Destek Noktası da yok, haliyle bu öğrenciler uzaktan eğitime katılamadılar. İnternet erişimi olmayan çocuklar için köylere de mutlaka EBA Destek Noktaları kurulmalıdır.

Ömer Müdür: *“EBA Destek Noktaları var ama taşınmalı gelenler maalesef gelemedi. Milli Eğitim tarafından bazı köylere sanal internet gittiğini de biliyorum. Bu sayının artması gerektiğine inanıyorum.”*

Yöneticilerin e-arşivi olmalı. Uzaktan çalışma döneminde fiziksel evrakların yerini elektronik evraklar aldı. İhtiyaç halinde herhangi bir dokümanı okul yöneticisi paylaşabilmeli, gelen bir elektronik yazıya cevap verebilmelidir.

Yusuf Müdür: *“Yöneticilere tavsiyem, elektronik arşivleri iyi olsun, her şeyi elektronik yapın. Ben dosyalamayı sevmem ama harika bir elektronik arşivim var. Covid döneminde bunun ne kadar kıymetli olduğunu bir kez daha gördük.”*

### Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, okul yöneticilerinin Covid-19 salgın sürecindeki yönetim deneyimlerini belirlemeyi ve okulların buna benzer salgınlara hazırlıklı olması için yöneticilerin çözüm önerilerini sunmayı amaçlamıştır. Çanakkale merkezde görev yapan 17 okul yöneticisi ile yarı yapılandırılmış sorular ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik çözümlemesi ile irdelenmiştir. Araştırma, Covid-19'un başlamasıyla okulun genel işleyişi, iletişim ve güdü, teknoloji ve uzaktan eğitim, temizlik ve pozitif vakalar, ölçme değerlendirme, okulların yeniden açılması, dönütler, fırsat ve öneriler olmak üzere sekiz başlık altında incelemiştir. Araştırma bulgularına göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Covid-19'un patlak vermesiyle okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler şaşkınlık ve psikolojik zorluklar yaşamıştır. Okullar kapanmış, bu kapanmanın kısa süreceği beklenirken ama uzun sürmüştür. Yeni ve zor bir durum ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri inisiyatif kullanmak zorunda kalmıştır. Eğitim öğretimin sürdürülmesi için yeni bir modele ihtiyaç duyulmuştur, bu da uzaktan eğitim modeli olmuştur. Al Lily vd., 2020; Özdoğan & Berkant, 2020 tarafından yapılan araştırmalarda da birçok ülkede uzaktan eğitime geçildiği belirtilmiştir. EBA aracılığıyla dersler uzaktan işlenmeye başlanmıştır, ancak EBA teknik alt yapısı yeterli olmadığı için birçok sorunlar yaşanmıştır. Tüm yaşanan bu zorluklara rağmen bazı okulların toplum hizmeti yapmak için kolları sıvamıştır ve sağlık personeline ücretsiz siperlik üretmişlerdir.

WhatsApp iletişimin en çok tercih edilen vazgeçilmez uygulaması olmuştur. Ayrıca okullar iletişim için kısa mesaj servisi (SMS) ve okul internet sitelerini de alternatif olarak kullanmıştır. Toplantılar çevrimiçi yapılmıştır. Öğrencilerin çıktıkları (ödev, resim, video vb.) okul internet sitesinde ve sosyal ağlarında paylaşılmıştır. Motivasyon videosu çeken ve çok duygusal olumlu dönütler alan okullar olmuştur. Canlı derslere en çok katılan öğrenciler ve velileri aranmış, tebrik edilmiştir. Stone-Johnson ve Weiner (2020) tarafından yapılan araştırmada salgın sürecinde yöneticilerin iletişimi sağlıklı bir şekilde sürdürmesinin önemi ve yararları vurgulanmıştır. Salgından dolayı maddi zorluk yaşayan öğrencilere ve ailelerine yardım edilmiştir. Vefa ekibinde çalışan ve 65 yaş üstü vatandaşları telefonla arayan öğretmenlere Valilik tarafından başarı belgesi verilmiştir. Salgının azaldığı dönemlerde kapı kapı dolaşıp öğrencilerine çikolata ve kalem gibi hediyeler götürülen öğretmenler olmuştur.

Uzaktan eğitim, EBA ile canlı ders ve TRT ile televizyon yayınlarından EBA TV ile gerçekleştirilmiştir. İlk başlarda canlı uzaktan eğitim bir bilinmezlikti. EBA altyapı sorunları, farklı uzaktan eğitim platformlarının (Zoom, Teams vb.) kullanılmasında yaşanan tereddütler, çevrimiçi materyal eksikliği, yetersiz internet erişimi gibi sorunlar yaşanmıştır. Çelik & Şahin, (2020); UNESCO, 2020; Zhang vd. (2020) tarafından yapılan araştırmalarda okulların kapanmasından sonra uzaktan eğitim faaliyetlerin yürütülmesinde teknolojik aletler ve internet erişiminde ayrıca eğitimde fırsat ve imkan eşitliğinde sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Zoom hakkında basında olumsuz haberlerden dolayı eğitim sektöre uğramıştır. Birçok öğrenci bu yüzden eğitimden mahrum kalmıştır. 2020 yılı Eylül ayından itibaren okullara EBA'nın yetersiz kaldığı durumlarda diğer platformlardan da ders yapılabileceği resmi yazısı gelince herkes rahatlamıştır. En çok kullanılan uzaktan eğitim platformu Zoom olmuştur. Canlı derslerde kameraların kapalı olması iletişimi azalttığı ve bazı öğrencilerin kendisinin derste olmadığı görülmüştür. Teknolojik aleti olmayan öğrencilere Milli Eğitim Bakanlığı veya öğretmenlerin, yöneticilerin kişisel girişimleri ile tablet, bilgisayar veya cep telefonu sağlandığı durumlar görülmüştür. Teknoloji kullanımında sorun yaşayanlar öğretmenlere bilişim teknolojileri öğretmenleri tarafından okullarda eğitim verilmiştir. BİLSEM'lerde EBA sistemi olmadığı

saptanmıştır. Okullarda EBA Destek Noktaları kurulmuş, teknoloji ve internet ihtiyacı olan öğrenciler evine yakın herhangi bir okula gidip bu güzel hizmetten yararlanmışlardır. Ancak okul olmayan köylerde bu noktalar olmadığı için o çocuklar maalesef yararlanamamıştır.

Okullarda güvenilir ve hijyenik standartları sağlamak için “okulum temiz” şartları getirilmiştir. Bu proje ile okullarda temizlik farkındalığı artmıştır. Okullarda maske ve dezenfektan temininde sorun yaşanmamıştır. Pozitif vakalarda okul yöneticilerinin gerekli önlemleri aldığı görülmüştür. Pansiyonu bulunan okullarda Covid-19 döneminde okul yönetiminin zor olduğu ve önlemlerin itina ile uygulanması gerektiği vurgulanmıştır. Okul müdürlerine Toplum Sağlık Merkezi tarafından öğrenci, öğretmen ve çalışanlar hakkında temaslı veya pozitif vaka bilgi mesajı gelmesi önlem alabilmek adına oldukça yararlı bir uygulama olmuştur. Ancak bu mesaj sisteminin BİLSEM’lerde olmaması risk oluşturmaktadır. İŞKUR tarafından okullara sağlanan temizlik personelinin memnuniyetinin yüksek olduğu ve işe başlamalarının daha erken olması gerektiği vurgulanmıştır.

2019-2020 eğitim öğretim yılı 2. dönemde okullarda sınav yapılmaması ve sınıf geçmede 1. dönem notları geçerli olması uzaktan eğitim derslerine katılımı azaltmıştır. 2020 yılı merkezi sınavlar YKS ve LGS ilk başta ertelendi ancak daha sonra yüz yüze yapılmıştır. Türkiye çapında BİLSEM giriş sınavları tamamlanamadığı için 2020-2021 eğitim öğretim yılında bu okullar hiç yeni öğrenci kaydedememiştir.

Okulların yeniden açılması gönüllük esasıyla 2020 yılı temmuz ayında destekleme ve yetiştirme kursları ile başlamıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında 2020 yılı kasım ayı ara tatile kadar liselerde 12. ve 9. sınıflar, ortaokullarda 8. ve 5. sınıflar, ilköğretim ve okul öncesinde ise tüm sınıflar düzeyinde seyreltilmiş olarak yüz yüze eğitim uygulanmıştır. Ayrıca meslek liselerinde uygulamalı dersler olduğu için tüm sınıflar düzeyinde yüz yüze eğitim yapılmıştır. Köy okullarında ise taşınabilir araç ihalesi yapılmadığı için taşınabilir öğrenciler yüz yüze eğitime katılamamıştır. Yüz yüze eğitime katılım oranında liselerde 12. sınıflar, 9. sınıflara göre, ortaokullarda ise 8. sınıflar, 5 sınıflara göre daha çok katılım göstermiştir. Bunun sebebi son sınıf öğrencilerinin yıl sonunda merkezi sınavlara (YKS, LGS) girecek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yüz yüze eğitime katılım 2020 yılı eylül ve ekim aylarında yüksek iken kasım ayında pozitif vaka haberlerinin artması ile katılım düşmüştür. Pozitif vakaların artış sebepleri arasında okullarda yüz yüze yapılan yazılı sınavların da etkili olduğu düşünülmektedir. DKY’de görevli öğretmenler, yüz yüze eğitime ara verilip kurslar yapılamadığından dolayı ekonomik kayıp yaşamıştır.

Okullarda maske, mesafe ve temizlik kurallarına uyulması velilerde güven oluşturmuş ve yüz yüze eğitime katılıma olumlu yansımıştır. Çevrimiçi derslerde kameraların kapalı olduğunda veliler de gizlice dersi izlediği durumlar olmuştur. 2019-2020 eğitim öğretim yılı 2. döneminde Covid-19 sürecinde okul yönetimi performansı yeni eğitim öğretim yılında okula talebi etkilemiştir. Çocuklar uzun süre evde kalınca sıkılmışlardır. Üst yönetimler çok az inisiyatif alır iken okul yöneticileri inisiyatif kullanarak okul yönetmeye çalışmışlardır. Özellikle beden eğitimi gibi uygulamalı ders öğretmenlerinde ve uzaktan eğitimi yürütmekte zorlanan öğretmenlerde emekli ayrılanlar olmuştur.

Covid-19 eğitimde teknoloji kullanımını ve uzaktan eğitime geçişi hızlandırmıştır. Geleneksel eğitime karşılık uzaktan eğitim bir alternatif olmuştur. Uzaktan eğitim sayesinde öğretmenlerin izinli ya da raporlu iken yapamadığı dersi telafi etme şansı oluşmuştur. Okula gelmekte zorlanan öğrenciler yoldan ve zamandan tasarruf sağlamıştır. Toplantılar çevrimiçi yapılmıştır. Uzaktan eğitim ile diploma yaygınlaşmıştır. Aileler karantina günlerinde daha çok bir arada zaman geçirme fırsatı yakalamışlardır. Temizliğe gösterilen özen artmıştır. Sanal sergiler sayısı artmıştır. Salgın döneminin olumsuz yanlarına rağmen, Sarı & Nayır (2020) tarafından yapılan araştırmada geleneksel eğitim

sistemlerinin yeniden değerlendirildiği ve hibrit eğitim gibi alternatif eğitim sistemlerinin uygulanabilmesi için önemli bir fırsat olduğu belirtilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerine; salgın sürecinde öncelikle tüm paydaşları ile sağlıklı bir iletişim kurmaları, salgın riskine karşı hazırlıklı olmaları, katılımcı karar almaları, dayanışma ve empati ilkelerini uygulamaları, teknolojiye yakın olmaları, elektronik arşive sahip olmaları ve salgın kurallarına uyum gösterenleri ödüllendirmeleri önerileri getirilmiştir. Ayrıca okul yöneticileri tarafından; uzaktan eğitim ders platformu kullanımında EBA zorunlu olmaması, resmi yazılar önce sosyal medyaya değil hızlı bir şekilde okullara ulaştırılması, EBA Destek Noktaları sadece okullarda değil okul olmayan tüm köylerde de kurulması önerileri getirilmiştir.

### Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Araştırma için Etik Kurul İzni 08.12.2020 tarih ve E-84026528-050.01.04-2000184605 sayılı yazı ile alınmıştır.

### Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Yazarların katkıları dengeli bir şekilde olmuştur. Sorun yoktur.

### Çıkar Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri, *Milli Eğitim*, 49(1), 253-271.
- Al Lily, A.E., Ismail, A.F., Abunasser, F.M. & Alqahtani, R.H.A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*. 63, 1-11.
- Akyavuz, E. K. & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>
- Azorin, C. (2020), Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3), 381-390. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0019>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Cilliers, E. J. (2017). The challenge of teaching generation Z. *PEOPLE. International Journal of Social Sciences*, 3(1), 188-198.
- Cucinotta, D. & Vanelli, M. (2020). WHO Declares COVID-19 Pandemic. *Acta Bio Medica Atenei Parmensis*, 91(1), 157-160. <https://doi.org/10.23750/abm.v91i1.9397>
- Çelik, Z. & Şahin, A.S. (2020). Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde eğitimsel eşitsizliklerin yeniden üretimi, Pandemi Sürecinde Sosyoekonomik Değişim ve Dönüşümler "Fırsatlar, Tehditler, Yeni Normaller" (Edt: Kaleci ve Başaran). ss.587-623. Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları: Konya.
- Education Bureau, (2016). School crisis management intervention and psychological support in the aftermath of crises handbook. <https://www.edb.gov.hk/attachment/en/student-parents/crisis-management/about-crisis-management/crisise.pdf> adresinden 7/02/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Faherty, L. J., Schwartz, H. L., Ahmed, F., Zheteyeva, Y., Uzicanind, A. & Uscher-Pines, L. (2019). School and preparedness officials' perspectives on social distancing practices to reduce influenza transmission during a pandemic: considerations to guide future work. *preventive medicine reports* 14, 1-6.
- Harris, A. (2020). Covid-19–School leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3), 321-326. DOI 10.1108/JPCC-06-2020-0045
- Harris, A & Jones, M. (2020) COVID 19 – School leadership in disruptive times. *School Leadership and Management*, 40(4), 243-247, DOI:10.1080/13632434.2020.1811479



- İç İşleri Bakanlığı, (2021). 2020 Yılında Türkiye'de En Çok Tercih Edilen İsimler <https://www.icisleri.gov.tr/2020-yilinda-turkiyede-en-cok-tercih-edilen-isimler> adresinden 20/02/2021 tarihinde erişildi.
- Keleş, H. N., Atay D. & Karanfil, F. (2020). COVID 19 Pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim*, 49 (1), 155-174.
- Marshall, C, & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mcaleer, M. (2020). Prevention is better than the cure: risk management of COVID-19. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 1-5.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, (2013). Madde 58 Sorumlu olarak sınıf geçme ve sorumluluğunun kalkması. <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=18812&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonetmeli&mevzuatTertip=5> adresinden 29/01/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi, (2020), Madde3. [https://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_10/26191853\\_DesteklemeveYetiYtirmeKurslarYYonergesi.pdf](https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_10/26191853_DesteklemeveYetiYtirmeKurslarYYonergesi.pdf) adresinden 29/01/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020a). Bakan Selçuk, Koronavirüse karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> adresinden 18/01/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020b). Okulum temiz belgelendirme programı. [https://eskisehirisg.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_08/07133230\\_okulum\\_temiz\\_belgelendirme\\_programY\\_yazYsY.pdf](https://eskisehirisg.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/07133230_okulum_temiz_belgelendirme_programY_yazYsY.pdf) adresinden 19/01/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020c). Basın Açıklaması, Uzaktan eğitim 31 Mayıs'a kadar devam edecek. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-31-mayisa-kadar-devam-edecek/haber/20803/tr> adresinden 29/01/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Özdoğan, A.Ç. & Berkant, H.G., (2020). COVID-19 Pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 49(1), 13-43.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Stone-Johnson, C. & Weiner, M., J. (2020), Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3), 367-374.
- Sağlık Bakanlığı, (2020a). Covid-19 salgın yönetimi ve çalışma rehberi, Bilimsel danışma kurulu çalışması. <https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39265/0/covid19salginyonetimivecalismarehberipdf.pdf> adresinden 28/01/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Sağlık Bakanlığı, (2020b). Teraslı takibi, salgın yönetimi, evde hasta izlemi ve filyasyon. <https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39605/0/covid19rehberitemasli takibievdehastazilemivefilyasyonpdf.pdf> adresinden 28/01/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Sağlık Bakanlığı, (2021). Covid-19 sözlüğü, <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66519/t.html> adresinden 28/01/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Sarı, T. & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Sarı, E. & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63.
- Turan, A. (2020). COVID-19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderliği. *Milli Eğitim*, 49(1), 175-179.
- UNESCO, (2020). COVID-19 Education response: preparing the reopening of schools, Paris, France: UNESCO.
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C. & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a

- rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4, 397-404. [http://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](http://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Weiner, J. M. & Holder, S. (2018). Why lead? Using narrative to explore the motivations of those aspiring to be principals in high needs schools. *International Journal of Leadership in Education*, 22(5): 555-572.
- WHO. (2020). Responding to the community spread of COVID-19. <https://www.who.int/publications/i/item/responding-to-community-spread-of-covid-19> adresinden 19/01/2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: china's education emergency management policy in the covid-19 outbreak. *J. Risk Financial Management*, 13(3), 55, <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

## EXTENDED SUMMARY

### Administration Experiences of School Administrators During The Pandemic Process and Solution Suggestions

Covid-19 affected not only the health of people or the economies of countries, but also the education life globally (UNESCO, 2020: 7). Schools were closed in many countries in March 2020 (Viner et al., 2020: 398). Many countries had to switch from face-to-face education to distance education (Al Lily et al., 2020: 2; Özdoğan & Berkant, 2020: 15). The pandemic created problems of inequality in accessing digital devices and the internet. When schools were closed, 15 percent of homes in the US and 35 percent of low-income families who could attend school did not have high-speed internet access at their homes. Millions of people in the UK were shown to depend on pay-as-you-go services to make phone calls or access online education, creating a huge digital divide between people (Harris & Jones, 2020: 244). The primary duties of school administrators included providing materials such as computers, tablets, providing internet access, encouraging students to learn and work, and connecting with parents (Stone-Johnson & Weiner, 2020: 367). It became clear that there was not enough space in schools to maintain social distance (Azorin, 2020: 7). Uncertainty and disagreement arose about what to teach, how to teach, the workload of teachers and students, the teaching environment, and equality practices (Zhang et al., 2020: 13). There were also problems with how school administrators would organize teachers and classes and ensure hygiene conditions if schools reopened (Harris & Jones, 2020: 243).

The purpose of this research is to reveal the administration experiences of school administrators during the Covid-19 pandemic process and suggest solutions to the administrators so that schools are prepared for similar pandemic. In this context, it is aimed to reveal what the stakeholders of the school administration (provincial and district national education directorates, parents, students, teachers, school personnel and public health experts) are planned to do in the continuation of the process, and to determine what has been done since the beginning.

This research is a qualitative survey. In addition, our study is an example of case research, as it thoroughly and deeply explores the experiences of school administrators in the pandemic process. One of the most basic features of the case study is an in-depth investigation of one or more situations. It is expected that the results obtained about a situation will create examples and experiences for understanding similar situations (Yıldırım & Şimşek, 2016: 73). In order to collect data in the study, semi-structured interviews were conducted with administrators on a voluntary basis, with open-ended questions remotely (over the internet) or face-to-face. 14 of the 17 school administrators who participated in the research were interviewed face-to-face and 3 school administrators were

interviewed remotely (online). All interviews were recorded. Participants of the study are school administrators consisting of school principals and vice principals who work in public schools affiliated with the Çanakkale Provincial Directorate of National Education. The data obtained in the interviews were examined by content analysis. Interviews were conducted in December 2020, draft findings from the interviews in February 2021 were sent to the participants for control purposes and positive feedback was received from 14 school administrators.

The research was examined under eight headings: the general functioning of the school with the start of Covid-19, communication and motive, technology and distance education, cleanliness and positive cases, measurement and evaluation, reopening of schools, feedback, opportunities and recommendations. The data collected from the opinions of the school administrators were analyzed and interpreted in accordance with the objectives of the research and various results were reached.

With the outbreak of Covid-19, school administrators, teachers and students experienced confusion and psychological difficulties. Schools were closed, they thought this closure would be short, but it took a long time. Lessons started to be taught remotely through EBA, but many problems arose due to lack of technical infrastructure of EBA. Despite all these difficulties, some schools rolled up their sleeves to provide community service and produced free visors for healthcare personnel. WhatsApp became the most preferred and indispensable application of communication. In addition, schools used the short message service (SMS) and school websites as alternatives for communication. Meetings were held online. Students and their families who had financial difficulties due to the epidemic were helped. Distance education was carried out with live lessons with EBA and EBA TV, one of TRT and television broadcasts. The most used distance education platform was Zoom. It was observed that the cameras being turned off during the live lessons reduced the communication and some students were not in the class. There have been cases where a tablet, computer or mobile phone was provided to students who did not have technological equipment with the personal initiatives of the Ministry of Education or teachers and administrators.

“My school is clean” requirements were introduced to ensure reliable and hygienic standards in schools. With this project, awareness of cleanliness in schools has increased. There were no problems with the supply of masks and disinfectants in schools. In positive cases, school administrators took the necessary precautions. The 2020 central exams YKS and LGS were initially postponed but then were held face-to-face. As Science and Art Center entrance exams throughout Turkey could not be completed, these schools could not enroll any new students in the 2020-2021 academic year. The reopening of the schools began in July 2020 with support and training courses. While participation in face-to-face education at school was high in September and October 2020, participation decreased with the increase of positive case reports in November. Compliance with the rules of mask, distance and cleanliness in schools created trust in parents and reflected positively on participation in face-to-face education. There have also been instances of parents secretly watching the lesson when the cameras were off in online classes. The performance of the school administration in the Covid-19 process affected demand for the school in the new school year. Teachers who had difficulty conducting distance education decided to retire.

Covid-19 accelerated the use of technology in education and the transition to distance education. Distance education became an alternative to traditional education. Thanks to distance education, teachers had the chance to compensate for lessons they could not do while on leave or sick. Students who had difficulty coming to school saved time. Meetings were held online. Getting a diploma with distance education became widespread. Families had the opportunity to spend more time together on quarantine days. The attention paid to cleaning increased. The number of virtual exhibitions increased.

**Ek 1:****Okul Yöneticilerinin Salgın Sürecindeki Yönetim Deneyimleri ve Çözüm Önerileri  
Görüşme Soruları**

Değerli Meslektaşım 2020 yılı Mart ayı başlayan salgın sürecini aklınıza getirdiğinizde;

**A. Genel İşleyiş**

1. Bir yönetici olarak neler yaşadınız?
2. Salgın döneminde okulun işleyişini nasıl sağladınız?

**B. İletişim ve GÜdü**

1. Covid 19 sürecinde üst yönetimle öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle ve personelle iletişimi nasıl sürdürdünüz ve motivasyonunu nasıl sağladınız?
2. Covid 19 sürecinde daha çok yeni iletişim araçlarının hangilerini kullanıyorsunuz (whatsapp, bip, e posta) ?

**C. Teknoloji ve Uzaktan Eğitim**

1. Covid 19 sürecinde uzaktan eğitimi nasıl görüyorsunuz (Karşılaşılan durumlar, En çok kullanılan araçlar, İnternet)?
2. Covid 19 sürecinde öğrencilerin ve öğretmenlerin teknoloji kullanım becerileri nasıldı?

**D. Temizlik ve Pozitif Vakalar**

1. Covid-19 sürecinde okullarda aldığınız önlemler nelerdir (Maske, Dezenfektasyon, Temizlik vb.)?
2. Okulunuzda bir öğrencinin, öğretmenin veya personelin Covid 19 testi pozitif çıkan bir vaka olduğunda ne tür aşamalar izliyorsunuz?

**E. Ölçme ve Değerlendirme**

1. Covid 19 sürecinde öğrencilerin sınavları nasıl gerçekleşti? (okul sınavları, merkezi sınavlar, performans)
2. Covid 19 sürecinde öğrencilerin başarı durumları nasıldı? (takdir, teşekkür)

**F. Okulların Yeniden Açılması ve Okula Devam- Devamsızlık**

1. Okulların yeniden yüz yüze eğitime açılması nasıl başladı, ilk olarak hangi sınıflar okula geldi ve yüz yüze eğitime katılım oranları nasıldı?
2. Covid 19 sürecinde yüz yüze eğitimde öğretmenlerde veya yardımcı personelde çalışma isteği nasıldı? Emekli sayılarında artış veya azalma nasıldı?

**G. Dönütler**

1. Covid 19 sürecinde uyguladığınız yönetim politikasında üst yönetimden aldığınız belli başlı dönütler nelerdir?
2. Covid 19 sürecinde uyguladığınız yönetim politikasında öğrencilerden, velilerden ve öğretmenler aldığınız belli başlı dönütler nelerdir?

**H. Fırsatlar ve Öneriler**

1. Covid 19 sürecinde yaşadığınız tecrübeleri dikkate alarak fırsatlar nelerdir?
2. Covid 19 sürecinde yaşadığınız tecrübeleri dikkate alarak önerileriniz nelerdir?



## Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Üstün Zekalılar ve Özel Yetenekliler Konusunda Yürütülmüş Tezlerin Tematik ve Yöntemsel Eğilimleri

Deniz KAYA<sup>1\*</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de matematik eğitimi alanında üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş lisansüstü tezlerin tematik ve yöntemsel eğilimlerinin neler olduğunu belirlemektir. Bu doğrultuda, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından Kasım 2020 tarihine kadar yayımlanmış ve erişim izni olan lisansüstü tezler incelenmiştir. Dokümanların incelenmesinde, betimsel içerik analizinden yararlanılmıştır. Veri tabanı taramasında toplam 53 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Tezler tema, çalışma konusu, yayın yılı, türü, yaklaşımı, yaklaşım açıklaması, örneklem düzeyi, veri toplama aracı ve analiz açıklaması başlıkları altında analiz edilmiştir. Analiz sonucunda, tezlerin çoğunlukla üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerini konu edindiği belirlenmiştir. Ayrıca cebir öğrenme alanına tezlerde daha fazla yer verilmiştir. Nicel yaklaşımlar daha çok tercih edilirken ilişkisel tarama ile deneysel araştırmalar sıklıkla kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları, ölçekler ile testler, analizlerde ise nicel kestirimsel analizler daha çok kullanılmıştır. Örneklem düzeyi olarak en fazla ortaokul öğrencileri ile çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik eğitimi, tematik, üstün zekalı ve özel yetenekli öğrenciler, yöntemsel eğilim

## A Thematic and Methodological Trends of Postgraduate Theses Conducted on Gifted and Talented Students in the Field of Mathematics Education in Turkey

### Abstract

This study aims to determine the thematic and methodological trends of postgraduate theses conducted on gifted and talented students in the field of mathematics education in Turkey. Accordingly, postgraduate theses published from the National Thesis Center database of the Higher Education Council until November 2020 and have access permission were examined. Descriptive content analysis was used in the examination of the documents. A total of 53 postgraduate theses studies were reached in the database scan. These were analyzed under the headings of theme, study subject, publication year, type, approach, approach explanation, sample level, data collection tool, and analysis explanation. As a result of the analysis, it was determined that these mostly focus on the cognitive characteristics of gifted and talented students. Also, the field of algebra learning has been given included more in theses. While quantitative approaches are preferred more, relational scanning and experimental research have been used frequently. Semi-structured interview forms, scales, and tests were used as data collection tools, and quantitative predictive analyzes were used more in analyzes. As the sampling level, mostly middle school students were studied.

**Key Words:** Gifted and talented students, mathematics education, thematic, methodological trends

## Giriş

21. yüzyıl bilgi çağında bireysel farklılıkların öneminin her geçen gün daha iyi anlaşılmasıyla birlikte öğretim programlarının bu farklılıkları merkeze alan bir anlayışa doğru evrildiği dikkat çekmektedir. Özellikle günümüz bilgi toplumlarında süreklilik arz eden ihtiyaçlar ve gereksinimlere bağlı olarak bireylerin kendi potansiyellerini ve yeteneklerini keşfetmesine olanak tanıyan öğretim programlarının geliştirilmesi zorunluluğu bu evrilmeyi daha da hızlandırmıştır (Çalık & Sezgin, 2005; Özkan, 2009). Toplum 5.0 (süper akıllı toplum) anlayışının gelişmesiyle birlikte teknolojik gelişmelerin topluma entegre edilmesinin amaçlanması öğretim programlarından beklentileri de farklı bir boyuta taşımıştır (Saracel & Aksoy, 2020). Nitekim çok sayıdaki ulusun eğitim politikalarında bu radikal beklentilerin izlerine rastlamak mümkündür (CCSSI, 2010; European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; MEB, 2017; NCTM, 2014; NRC, 2011; OECD, 2018). Bu durumun haklı gerçekleri arasında bireysel niteliklere duyulan gereksinimin daha fazla ön plana çıkmasının yanı sıra bireylerin sahip olduğu fizyolojik ve psikolojik özelliklerin farklılık göstermesi de yer almaktadır. Bireyleri birbirinden farklı kılan bu özelliklerin başında ise zekâ ve yetenek kavramları yer almaktadır. Zekâ bireylerin çevreye uyumunu sağlamak için ihtiyaç duyduğu zihinsel yeteneklerin toplamı ya da belli bir amaca yönelik ilerleyebilme kapasite olarak tanımlanmaktadır (Garlick, 2002; Sternberg, 1997). Zekâ kavramının tanımına yönelik ilgili alanyazında çok sayıda ve farklı türde tanıma rastlamak mümkün olsa da genel manada; soyut düşünme, karar verme, problem çözme, muhakeme etme, akıl yürütme gibi öğrenme yeteneği bir başka ifade ile çevrenin beklentilerini etkili bir şekilde karşılamak için adaptasyon sağlama olarak nitelendirilmektedir (Flynn, 2007; Sternberg, 1997). Yetenek kavramı ise beceriler topluluğu şeklinde değerlendirilmektedir. Yetenek; özel bir alanda gelişmiş olma özelliğine doğuştan sahip olma durumu ve bu yeteneğin ilerletilmesiyle başarıya ulaşma yolu olarak tanımlanmaktadır (Gagne, 2004). Diğer yandan alanyazında üstün zekâ ve özel yetenek kavramları genellikle birlikte değerlendirilmekte ve tanımlarındaki farklılıkların nedenleri olarak zekânın karmaşık yapısı ile bireysel ve disiplinlerarası farklılıklar gösterilmektedir (Bapoğlu-Dümenci, 2018; Flynn, 2007; Goleman, 2005; Sak, 2011; Sousa, 2007). Örneğin 1972 yılında yayınlanan Marland raporunda; zihinsel, akademik, üretkenlik, yaratıcılık, liderlik, sanat ya da psikomotor alanlarından en az birinde olağanüstü başarı gösteren bireyler için üstün zekalı ve yetenekli bireyler olarak bir betimlemeye gidilmiştir (Marland, 1972).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Konseyi’nin 1991 yılındaki yaptığı açıklamada “üstün zekâ” ve “üstün özel yetenek” kavramları “üstün yetenek” şeklinde tek çatı altında birleştirilmiştir (MEB, 1991). Ancak yıllar içerisinde benzer anlam yüküne sahip yeni kavramlar ile nitelendirilmeye devam edilmiştir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2016 yılında yayınlanan Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) yönergesinde, özel yetenekli bireyler için “yaşlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” olarak tanımlama yapılmıştır (MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2016, s. 450). Bununla birlikte üstün yetenek kavramı tanımlanırken farklı ifadelerin kullanıldığı da dikkat çekmektedir. Örneğin Renzulli (1978) üstün yeteneği üç halka kuramı bağlamında ele almaktadır. Bu kurama göre, her bir halka yaratıcılık, motivasyon ve ortalama üstü özel/genel yeteneği temsil etmekte, halkaların etkileşimi üstün yeteneğin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Sak’a (2011) göre, üstün yetenek; “insanlık yaşamı için temel değeri olan ve tanımlanmış yetenek alanlarında sahip olunan olağanüstü potansiyel” olarak belirtilmektedir (s. 216). Winner (1996) belirli bir alandaki performansı, yaratıcılığı, sorumluluğu ve becerileri yüksek düzeyde olan bireyleri üstün yetenekli bireyler olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda, mantıksal ilişki kurma, hayal gücüne ve cesarete sahip olma, sorgulama ve iletişim becerilerini etkili kullanma ve genelleştirme yapabilme gibi özellikler üstün yetenekli bireylerin tipik davranışları arasında gösterilmektedir (Reis & Renzulli, 2010). Ayrıca yaratıcılık, analitik ve pratik düşünme becerileri üstün yetenek göstergeleri olarak nitelendirilmektedir (Renzulli, 2012; Sternberg, 2000). Bu bakımdan bu göstergelere sahip bireyler hem yaşlarına göre daha bilgilidir hem de problem çözme, analiz ve sentez yapma becerileri daha gelişmiş düzeydedir (Metin, 1999).

Üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin ülkelerin geleceğinin şekillenmesinde büyük umutlar vaat ettiği yadsınmaz bir gerçektir (Genç, 2016). Dolayısıyla bu bireyler, toplumları için önemli bir değer ve paha biçilmez bir hazinedir. Çünkü bilimsel ve ekonomik faaliyetler, bilişim ve enformasyon sistemleri, teknolojik ilerlemeler, sanatsal çalışmalar ve daha pek çok alan onların itici gücü sayesinde daha fazla gelişim göstermektedir (Kulaksızoğlu, 2004; Özyaprak, 2016). Bundan dolayı üstün yetenekli bireylerin gelişimlerine eğitim yoluyla katkı sağlamak insanlığa daha fazla katkı sağlamak anlamına gelmektedir. Özellikle son otuz yıllık süreç içerisinde nitelikli insan gücüne duyulan gereksinimin artmasıyla birlikte yetenekli öğrencilerin daha nitelikli eğitim almaları konusundaki çalışmalar pek çok ülkede hız kazanmıştır (Önal & Büyük, 2020). Ulusların geleceklerinin sahip oldukları bireylerin yeteneklerini geliştirilmekle yakından ilgili olması bu süreçte daha fazla ivme katmıştır (MEB, 2019). Günümüzde birçok ülkede üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin eğitiminde önemli ilerlemeler sağlanmıştır. Bu bireylerin gelişimlerine daha fazla destek olmak için öğretim modelleri tasarlanmakta, programlar ve müfredatlar oluşturulmakta, materyaller geliştirilmekte, ders tasarımları üretilmekte, farkındalığı artırıcı bilgilendirmeler yapılmakta, zenginleştirilmiş öğrenme ortamları sunulmakta aynı zamanda yoğun bilimsel faaliyetler yürütülmektedir (Ataman, 2004; Brulles vd., 2010; Davaslıgil, 1995; Dönmez & İdin, 2017; Gagne, 2004; MEB, 2017; National Association for Gifted Children [NAGC], 2008; Reis & Renzulli, 2003; Sak, 2014; VanTassel-Baska, 1997). Türkiye’de de üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin daha iyi eğitilmesi konusunda önemli adımlar atılarak, başta Bilim ve Sanat Merkezlerinin (BİLSEM) sayılarının artırılması olmak üzere matematik, fen, mühendislik, sanat ve eğitim bilimleri gibi alanlarda farklılaştırılmış öğretim strateji ve uygulama örneklerine daha fazla ağırlık verilen çalışmalar yürütülmektedir (Ataman, 2004; Dönmez & İdin, 2017; MEB, 2016; Özyaprak, 2015; Sak, 2011).

Türkiye’de matematik eğitimi alanında üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencileri konu edinen çalışmalar genel olarak irdelendiğinde, tanılama çalışmalarının yanı sıra bu öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarının ağırlıkta olduğu görülmektedir (Akay, 2018; Altıntaş, 2014; Battal-Karaduman, 2012; Budak, 2007; Dağlıoğlu, 2002; Karataş, 2013; Kök, 2012; Özçelik, 2017; Özyaprak, 2016; Özyaprak ve Davaslıgil, 2015; Taş, 2018; Türk, 2018). Bunların dışında eleştirel düşünme, başarı, kaygı, öz-yeterlik, uzamsal yetenek, işlemsel düşünme, problem çözme, akıl yürütme, üstbilişsel farkındalık, akademik benlik, matematiksel düşünme, yaratıcılık, ispat yapma, tutum, erişim ve soru sorma becerileri gibi pek çok değişkenler yardımıyla ele alınan çalışmalar da bulunmaktadır (Akkaş, 2014; Altıntaş, 2009; Aygün, 2019; Boran, 2016; Dinamit, 2020; Durmaz, 2014; Ergut, 2019; Gürel, 2011; Hızlı, 2013; İnanır, 2019; Karataş, 2013; Kök, 2012; Taş, 2018; Taşkın, 2016; Yılmaz, 2019). Türkiye’de üstün zekâlılar ve özel yetenekliler alanına yönelik çalışmalar günümüzde artmasına rağmen yürütülen çalışmalarda deneysel ve uygulamaya yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı ve belirli çerçeveler dışına çıkamadığı belirtilmektedir (Ayvacı & Bebek, 2019; Koçak, 2020). Bu duruma dikkat çeken Nacar (2015), Türkiye’de matematik eğitimi alanında üstün zekâlılar ve özel yeteneklileri konu edinen az sayıdaki çalışmalarda genellikle nicel yöntemin daha fazla tercih edildiğini ve t-testi ile nitel analizlerin sıklıkla kullanıldığını dile getirmektedir. Benzer şekilde, Ayvacı ve Bebek (2019) tarafından yapılan çalışmada da Türkiye’de üstün zekalı ve özel yetenekli konusunda nicel ve alan taramasına yönelik çalışmaların daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda genellikle üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin özelliklerini ve becerilerini belirleme konularının tercih edildiğini tespit etmişlerdir. Bir diğer çalışmada ise Özenç ve Özenç (2013) tarafından 1995’ten 2012 yılına kadar Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilere yönelik yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. Çalışma sonucunda, yöntem olarak nicel, model olarak tarama ve veri toplama araçları olarak da ölçek ile anketin daha fazla kullanıldığı rapor edilmiştir. Güçin ve Oruç (2015) tarafından yapılan çalışma sonunda ise Türkiye’de üstün zekâlılar ve yetenekliler ile ilgili akademik çalışmaların çoğunlukla bildirilerden oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca üstün zekalı ve özel yetenekli bireylere yönelik durum saptama ile eğitimlerini konu edinen çalışmaların daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye’de özellikle son zamanlarda matematik eğitiminde üstün zekalıları ve özel yeteneklileri konu edinen tez çalışmalarının giderek artmasına rağmen ilgili alanyazında bu tezlerin gerek tematik gerekse metodolojik eğilimlerin incelendiği kısıtlı sayıda çalışmaların bulunması araştırmanın önemine vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda bu alanda yapılan çalışmaların yıllar içerisindeki değişimlerinin neler olduğunun ve nasıl bir eğilim sergilediklerinin belirlenebilmesi açısından bu tür çalışmaların süreklilik arz etmesi de çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Yürütülen tezlerin bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konması ve mevcut durumun çerçevesinin çizilmesi bu alanda çalışan veya çalışma yapacak araştırmacılara yol göstermesi açısından değerli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışma kapsamında Türkiye’de matematik eğitiminde üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin hem tematik hem de metodolojik açıdan eğilimlerinin neler olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Tematik açıdan tezlerin amaçları, problem cümleleri, çalışma konuları, yayın yılları ve türleri (yüksek lisans ve doktora) ele alınmıştır. Diğer taraftan metodolojik açıdan ise tezlerin yaklaşımları, yaklaşım açıklamaları, örneklem düzeyleri, veri toplama araçları ve veri analiz açıklamaları ele alınmıştır. Bu sayede matematik eğitiminde üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusu ile yapılmış lisansüstü tezlerdeki eğilimlerin sistematik bir şekilde belirlenmesi hedeflenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, yapılmış tezlerin ortak yönleri ve farklılıkları belirlenerek mevcut durum ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmanın özellikle matematik eğitiminde üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda çalışma yapan ya da yapacak araştırmacılara hem kaynak oluşturması hem de yol gösterici olması umulmaktadır. Bu çalışmanın benzer çalışmalara fikir vermesinin yanı sıra özgün bir şekilde geliştirilmelerine ve çıkarımlarda bulunmalarına da destek olması beklenmektedir. Bu doğrultuda, çalışmada aşağıdaki problemlere yanıtlar aranmıştır:

1. Türkiye’de matematik eğitimi alanında üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş lisansüstü tezlerin tematik açıdan genel özellikleri nelerdir?
  - a) Çalışmalarda hangi amaçlara ulaşılacak istenmiştir?
  - b) Çalışmalarda hangi konular ele alınmıştır?
  - c) Çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
  - d) Çalışmaların türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de matematik eğitimi alanında üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş lisansüstü tezlerin metodolojik açıdan genel özellikleri nelerdir?
  - a) Çalışmaların yaklaşımlarına ve yaklaşım açıklamalarına göre dağılımı nasıldır?
  - b) Çalışmaların örneklem düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
  - c) Çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
  - d) Çalışmaların veri analiz açıklamalarına göre dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma kapsamında matematik eğitimi alanında üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda Kasım 2020 tarihine kadar yürütülmüş lisansüstü tezler tematik ve metodolojik açıdan sistematik bir şekilde ele alınmıştır. Bu sayede bu alanda yürütülmüş çalışmaların eğilimlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel bir anlayışa bağlı olarak ele alınan çalışmada doküman incelemesi yapılarak lisansüstü tezler incelenmiş ve betimlenmeye çalışılmıştır. Doküman incelenmesi, araştırmaya konu olan olgu ve olaylar hakkında bilgiler barındıran yazılı materyallerin analizini içermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Dokümanlar, geçerli ve güvenilir çıkarımlar yapmak için etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Krippendorff, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2018). Dokümanların incelenmesinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel içerik analizi, belirli bir konu üzerinde yürütülen çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin belirlenmeye çalışıldığı sistematik çalışmalardır (Çalık & Sözbilir, 2014). Bu analizin amacı, elde edilen verileri bir düzen dahilinde ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu sayede nitel ve nicel çalışmalardan elde edilen veriler sistematik ve açık bir şekilde betimlenerek genel eğilimlerin neler olduğu belirlenmeye çalışılır (Cohen vd., 2007; Selçuk vd., 2014). Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurulu



Ulusal Tez Merkezi veri tabanında araştırmaya konu olan erişime izinli lisansüstü tezler incelenmiştir (URL-1: [www.tez.yok.gov.tr](http://www.tez.yok.gov.tr) ).

### Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında öncelikle Türkiye’de matematik eğitiminde üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin hangi kriterlere göre seçileceği belirlenmiştir. Bu bağlamda, incelenmesi planlanan çalışmaların Türkiye’de yürütülmüş lisansüstü tezleri kapsamı ve erişim izninin olması birincil kriterler olarak belirlenmiştir. Bir diğer adımda, alanyazındaki üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusu ile yürütülmüş çalışmalar incelenerek anahtar kelimeler belirlenmeye çalışılmıştır. İlgili alanyazındaki çalışmaların ön incelenmesi tamamlandıktan sonra *üstün, yetenek, bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM)* kelimeleri anahtar sözcükler olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu sözcüklerin İngilizce karşılıkları olan *gifted, talented, science and art centers (SAC)* kelimeleri de taramada kullanılarak daha fazla çalışmaya ulaşmaya imkân tanıyan bir anlayışla hareket edilmeye çalışılmıştır. Daha sonra lisansüstü tezler Ulusal Tez Merkezi veri tabanından yazar ad/soyadı ve yayınlanma tarihlerine göre bilgisayarda oluşturulan bir klasör içerisine kod verilerek kayıt edilmiştir. Bu işlemin ardından her bir çalışma matematik eğitimi alanında olup olmadığına göre araştırmacı tarafından iki kere gözden geçirilerek yeniden tasnif edilmiştir. Bu işlemin ardından tezlerin tanımlayıcı künyesinin (tez adı, tezin amacı, yayın yılı, türü), yönteminin, veri toplama araçlarının, örnekleminin ve veri analiz açıklamalarının yer aldığı ayrıntılı bir *Lisansüstü Tez Çalışmaları Tasnif Formu* kullanılmıştır. Bu formun oluşturulmasında benzer çalışmalarda kullanılan formlarda incelenerek çalışmaya uygun bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır (Sözbilir vd., 2012). Bu aşamadan sonra çalışmanın araştırma problemleri doğrultusunda veri tabanından ulaşılan çalışmaların amaçları, alt problemleri, yayın yılları, yayın türleri, yöntemleri, veri toplama araçları, örneklem düzeyleri ile veri analiz açıklamaları uyarlanan forma işlenmiştir. Form sınıflandırılmasının güvenilirliğini artırmak için eğitim fakültesinde görevli bir öğretim üyesinden de yardım alınmıştır. İki kişi tarafından bağımsız olarak sınıflandırıldığı formun uzlaşma yüzdesinin tespiti için Miles ve Huberman’ın (1994) ifade ettiği Güvenirlik Katsayısı=Görüş Birliği÷(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)×100 hesaplanmıştır. Buna göre kodlayıcılar arasındaki görüş birliği her bir alt problemleri için %90 ve üzeri olarak belirlenmiştir. Anlaşmazlık bulunan çalışmaların sınıflandırma güvenilirliğini daha fazla artırmak için bu çalışmalar birlikte tekrar değerlendirilmiş ve anlaşmazlıklar giderilmiştir. Örneğin 31 numaralı çalışma için bilişsel gelişim isminde tek bir konu kategorisinin oluşturulmasına birlikte karar verilmiştir. Diğer yandan verilerin analizi sürecinde her bir lisansüstü tez çalışması her iki bağımsız kodlayıcı tarafından ayrıntılı ve dikkatli bir şekilde okunarak derinlemesine incelenmiştir. Bu sayede çalışmaların anlamlı ve doğru tanımlanması, tam ve doğru temsil edilmesi ve sonucunda verilerin doğru yorumlanması hedeflenerek araştırmanın geçerliğine katkı sağlanmak istenmiştir (Sandelowski & Barrosa, 2007).

### Veri Analizi

Çalışmada Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişime izinli 53 lisansüstü tez seçilerek analiz edilmiştir (Ek-1). Çalışmaların analizi beş adımda gerçekleştirilmiştir. Birinci adımda, çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen tezler, yazar adları, soyadları ve yayınlanma yıllarına göre bilgisayardaki bir klasör içerisine kayıt edilmiştir. Sonrasında tezlerin her birine birden 53’e kadar numara verilmiştir. Tezlerin bu şekilde kod numarası verilmesindeki amaç ise yapılan inceleme ve analiz sürecinde kolaylık sağlamaktır. İkinci adım, tezlerin genel çerçevesini ortaya koyan tasnif formuna elde edilen verilerin girilmesi sürecini kapsamaktadır. Tasnif formuna tezlerin hangi amaçlara ulaşmak istediği, hangi konuları ele aldığı, yayın yılları, yayın türleri, yaklaşımları ve yaklaşım açıklamaları, örneklem düzeyleri, veri toplama araçları ve veri analiz açıklamalarına ait bilgiler her bir çalışma için ayrı ayrı yazılmıştır. Üçüncü adımda, her bir araştırma problemine göre elde edilen veriler ışığında gruplandırma yapılarak temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Dördüncü adımda kodlayıcılardan elde edilen veriler karşılaştırılarak tablolaştırılmış, son adımda ise tablolar halinde yer alan veriler grafiklere dönüştürülüp raporlandırılmıştır. Betimsel analiz sonucunda, incelemesi yapılan tezler belirlenen temalara, konu dağılımlarına ve kategorilerine göre oluşturulan grafikler yardımıyla okuyuculara sunulmuştur.

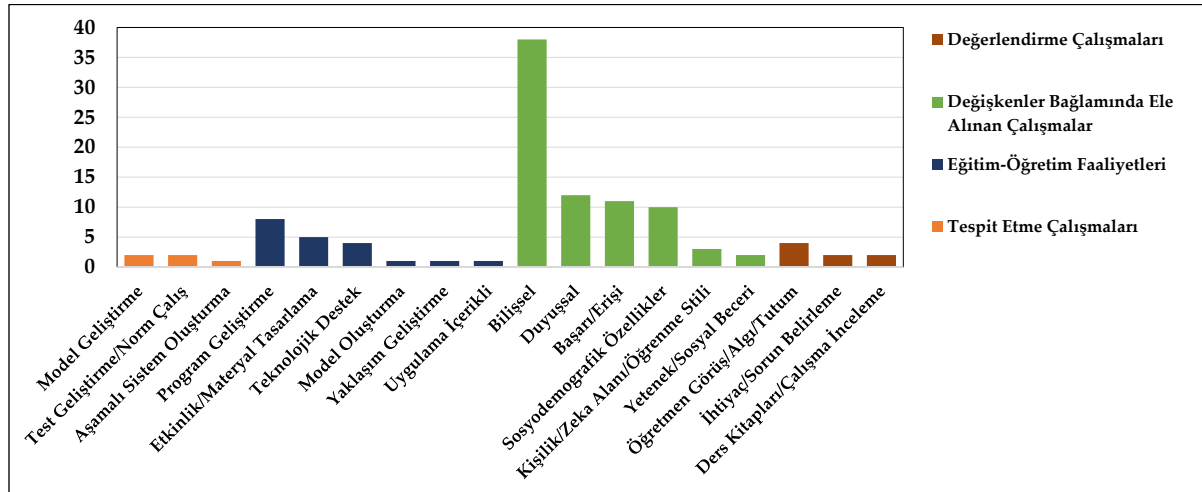
## Bulgular

Çalışmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular iki bölüm halinde açıklanmıştır. Birinci bölümde, Türkiye’de matematik eğitimi alanında üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş tezlerin tematik açıdan genel özelliklerinin belirlenmesi üç başlık altında incelenmiştir. İncelenen başlıklar ise şu şekildedir: (1) lisansüstü tezlerde ele alınan temaların neler olduğu, (2) lisansüstü tezlerde tercih edilen çalışma konularının neler olduğu, (3) lisansüstü tezlerin yıllarına ve türlerine göre dağılımlarının nasıl olduğu şeklindedir. İkinci bölümde ise Türkiye’de üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş lisansüstü tezlerin metodolojik açıdan genel özelliklerinin belirlenmesi dört başlık altında incelenmiştir. İncelenen başlıklar ise şu şekildedir: (1) lisansüstü tezlerin yaklaşımlarına ve yaklaşım açıklamalarına göre dağılımların neler olduğu, (2) lisansüstü tezlerin örneklem düzeylerine göre dağılımların neler olduğu, (3) lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımların neler olduğu, (4) lisansüstü tezlerin veri analiz açıklamalarına göre dağılımların neler olduğu şeklindedir.

### Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Üstün Zekalılar ve Özel Yetenekliler Konusunda Yürütülmüş Lisansüstü Tezlerin Tematik Açından Genel Özellikleri

#### Lisansüstü Tezlerde Ele Alınan Temaların Belirlenmesi

Türkiye’de matematik eğitimi alanında üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş lisansüstü tezlerin temalarını tespit etmek için yürütülen çalışmaların amaçlarının yanı sıra alt problemlerinin neler olduğuna bakılmıştır. Bu doğrultuda yürütülen her bir çalışmanın temel amaçlarının neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu temel amaç ise lisansüstü tezlerin araştırmasına konu olan problemlere bağlı olarak elde etmek istediği genel hedefleri yansıtmaktadır. Çalışmalardan elde edilen temel amaçlara göre lisansüstü tezlerin dört farklı tema altında birleştiği belirlenmiştir. Belirlenen bu temalar ise (1) üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencileri tespit etme çalışmaları, (2) üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilere yönelik yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri, (3) üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencileri farklı değişkenler bağlamında ele alma çalışmaları ve (4) üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencileri merkeze alan değerlendirme çalışmaları şeklindedir.



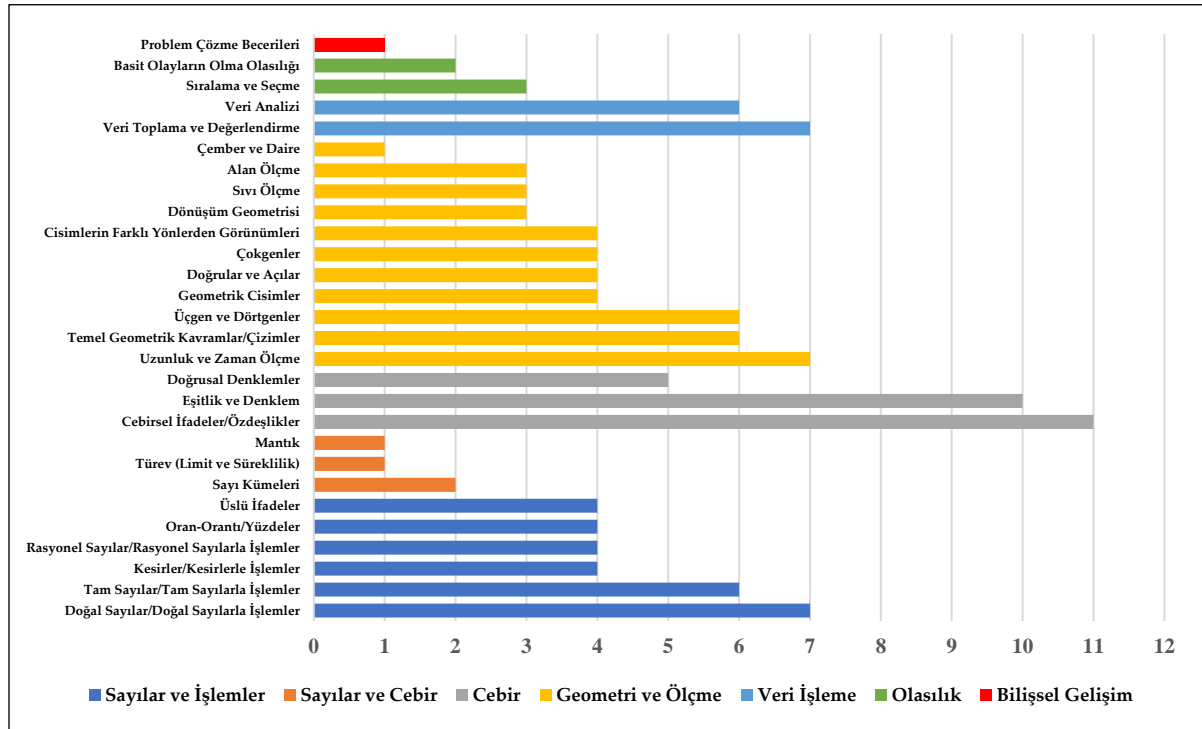
Şekil 1. Üstün Zekalılar ve Özel Yetenekliler Konusunda Yürütülen Tezlerdeki Temalar

Şekil 1’de görüldüğü üzere yapılan tez çalışmalarında en fazla üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin bilişsel özelliklerini (38) (problem çözme, akıl yürütme, bilişüstü, bilimsel süreç, yaratıcılık, eleştirel, yansıtıcı, kritik, işlemsel, matematiksel ve uzamsal düşünme becerileri vb.) konu edinen

çalışmalar araştırılmıştır. Bu çalışmaları üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin duyuşsal özellikleri (12) ile başarı/eriş düzeylerini (11) konu edinen çalışmalar takip etmektedir. Ayrıca üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin sosyodemografik özelliklerinin (10) ele alındığı çalışmalar ile bu öğrenciler için programların geliştirildiği (8) çalışmaların sayısı da dikkat çekmektedir. Bunların yanı sıra üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilere yönelik etkinliklerin, materyallerin tasarlandığı veya geliştirildiği (5) çalışmalar ile öğretmenlerin öğretim programına ve uygulamaya yönelik görüşlerini, üstün zekalı öğrencilere yönelik algılarını ve öğrencilerin eğitimlerine yönelik tutumlarını (4) içeren çalışmalar da ele alınmıştır. En az tercih edilen temalar, üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin tespit edilmeye çalışıldığı aşamalı sistem oluşturma (1), bu öğrencilerin eğitimleri ve öğretimleri için model oluşturma (1), uygulama içerikli çalışmalar yapma (1), yaklaşım geliştirme (1) ile kişilik tipi/zekâ alanı/öğrenme stili değişkenleri bağlamında (1) ele alınan çalışmalar olmuştur.

### *Lisansüstü Tezlerde Ele Alınan Çalışma Konularının Belirlenmesi*

Türkiye’de matematik eğitimi alanında üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş tezlerin çalışma konularını belirlemek için yürütülen çalışmaların yöntemleri başta olmak üzere veri toplama araçlarına, uygulama süreçlerine ve eklerine bakılmıştır. Bu doğrultuda, yürütülen her bir çalışmaya ait içerik çerçevesi oluşturulmuş ve bu çerçeveye bağlı olarak çalışma konuları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, çalışma konularının iki farklı tema altında toplandığı belirlenmiştir. Belirlenen bu temalar belirli bir öğrenme alanına yönelik matematik etkinlikleri veya aktiviteleri içeren ile belirli bir öğrenme alanına yönelik matematik etkinlikleri veya aktiviteleri içermeyen çalışma konularından oluşmaktadır. Buna göre, öğrenme alanına yönelik matematik etkinlikleri veya aktiviteleri içeren kategoriye ait 30 çalışma yer alırken herhangi bir matematik etkinliği veya aktivitesi içermeyen kategoriye ait çalışma sayısı ise 23’dür. Elde edilen bulgulara göre, lisansüstü çalışmalarda elde edilen çalışma konuları; sayılar ve işlemler, sayılar ve cebir, cebir, geometri ve ölçme, veri işleme, olasılık ile erken eğitim programı kapsamında problem çözme becerileri kazandırmaya yönelik becerileri içeren yedi farklı öğrenme alanını kapsamaktadır. Belirli bir öğrenme alanı ekseninde yürütülen 30 çalışmaya ait öğrenme alanları ile alt öğrenme alanlarını içeren bilgiler Şekil 2’de sunulmuştur.

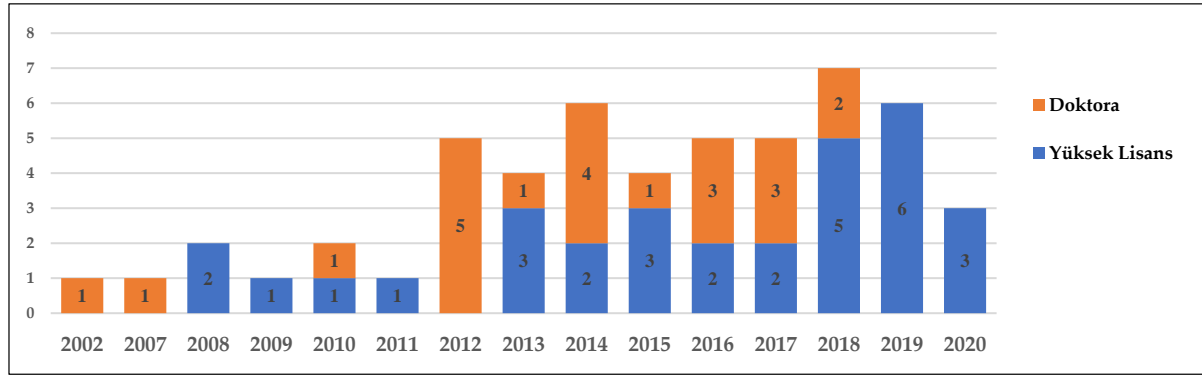


Şekil 2. Tezlerde Tercih Edilen Çalışma Konuları

Şekil 2 incelendiğinde, yürütülen lisansüstü tez çalışmalarında en fazla cebir öğrenme alanı içerisinde yer alan cebirsel ifadeler/özdeşlikler (11) ile eşitlik ve denklem (10) konularının ele alındığı görülmektedir. Bu çalışmaları sayılar ve işlemler öğrenme alanı içerisinde doğal sayılar/doğal sayılarla işlemler (7), tam sayılar/tam sayılarla işlemler (6), geometri ve ölçme öğrenme alanı içerisinde uzunluk ve zaman ölçme (7), temel geometrik kavramlar ve çizimler (6) ile üçgen ve dörtgenler (6), veri işleme öğrenme alanı içerisinde veri toplama ve değerlendirme (7) ve veri analizi (6) konuları takip etmektedir. En az tercih edilen çalışma konuları ise sayılar ve cebir öğrenme alanı içerisinde türev (1), mantık (1), sayı kümeleri (2), geometri ve ölçme alanı içerisinde çember ve daire (1), olasılık öğrenme alanı içerisinde basit olayların olma olasılığı (2) şeklindedir. Ayrıca erken eğitim programı kapsamında bilişsel gelişim alanında yer verilen problem çözme becerileri (1) konusu da az sayıda tercih edilenler arasındadır.

### *Lisansüstü Tezlerin Yıllarına ve Türlerine Göre Dağılımlarının Belirlenmesi*

Türkiye’de matematik eğitimi alanında üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş lisansüstü tezlerin yıllarına ve türlerine (yüksek lisans ve doktora) göre dağılımı aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (Şekil 3).



**Şekil 3.** Tezlerin Yıllarına ve Türlerine Göre Dağılımı

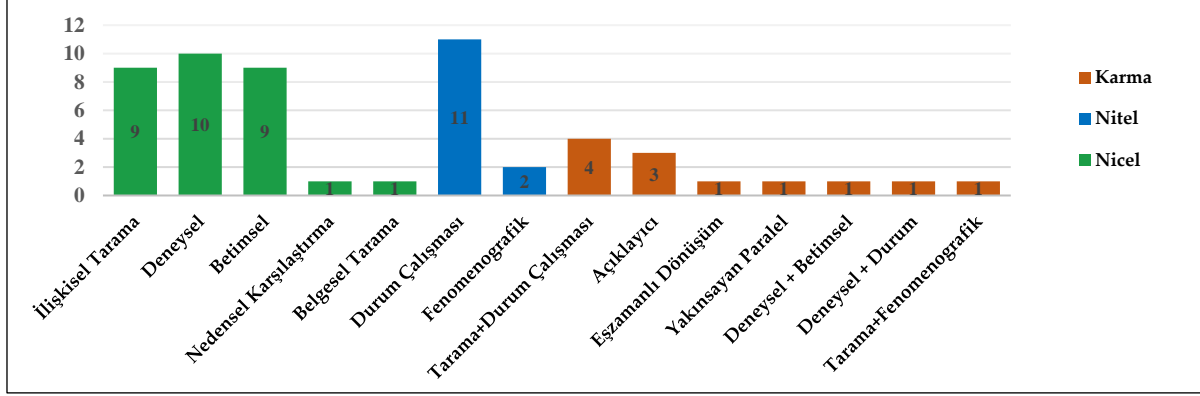
Şekil 3’deki matematik eğitiminde üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş lisansüstü tezlerin dağılımı incelendiğinde, yüksek lisans (31) ile doktora (22) çalışmaların dengeli bir şekilde dağılmadığı dikkat çekmektedir. Bazı yıllarda (2008, 2009, 2011, 2019, 2020) sadece yüksek lisans bazı yıllarda (2002, 2007, 2012) sadece doktora çalışmalarının yürütüldüğü görülmektedir. Çalışmanın Kasım 2020 yılına kadar sisteme kayıtlı ve erişime açık olan tezler ile yürütülmüş olması da dikkate alındığında yıllara göre dalgalanmaların olduğu görülmektedir. En fazla doktora çalışması (5) 2012 yılında, en fazla yüksek lisans çalışması (6) ise 2019 yılında yürütülmüştür. 2018 yılında ise 5 yüksek lisans ve 2 doktora çalışması ile bu alanda yürütülmüş en fazla çalışmaya ulaşılmıştır.

### **Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Üstün Zekalılar ve Özel Yetenekliler Konusunda Yürütülmüş Lisansüstü Tezlerin Metodolojik Açından Genel Özellikleri**

Bu bölümde, Türkiye’de matematik eğitim alanında üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş lisansüstü tezlerde yer alan yaklaşımlara, örneklem düzeylerine, veri toplama araçlarına ve veri analiz açıklamalarına ait elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### *Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Yaklaşımların ve Açıklamalarının Belirlenmesi*

Türkiye’de matematik eğitim alanında üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş lisansüstü tezler yaklaşımlarına göre incelendiğinde nicel, nitel ve karma yöntem olmak üzere üç kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Aşağıdaki şekilde bu tezlerin kategorilere göre açıklamaların nasıl olduğu belirtilmiştir (Şekil 4).

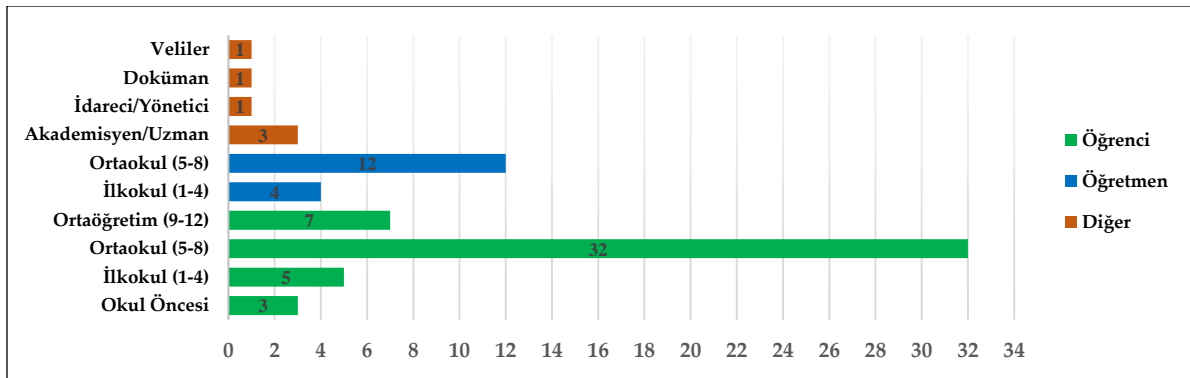


Şekil 4. Tezlerde Kullanılan Yaklaşımlar ve Açıklamaları

Şekil 4'deki matematik eğitiminde üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş lisansüstü tezlerin dağılımı incelendiğinde, lisansüstü tezlerde nicel araştırma yöntemlerin daha fazla tercih edildiği görülmektedir. Birden fazla araştırma desenlerin de tercih edildiği yaklaşımlarla birlikte yürütülen çalışmaların %54,54'ü nicel, %23,64'ü nitel ve %21,82'si karma yaklaşımlar ile yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemleri içerisinde deneysel (10), ilişkisel tarama (9) ve betimsel (9) desenlerin sıklıkla kullanıldığı dikkat çekmektedir. Nitel araştırma yaklaşımları içerisinde ise yürütülen çalışmalarda sadece durum çalışması (11) ve fenomenografik (olgu bilim) (2) desenleri kullanılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmalarda ise tarama ve durum çalışması (4) birlikteliğinden oluşan çalışmalar ile açıklayıcı karma (3) desen içerikli çalışmalar daha fazla tercih edilmiştir. Diğer yandan nedensel karşılaştırma, belgesel tarama, eşzamanlı dönüşüm, yakınsayan paralel, deneysel + betimsel, deneysel + durum, tarama + fenomenografik desenli çalışmalarda birer kez kullanılmıştır.

#### Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Örneklem Düzeylerinin Belirlenmesi

Türkiye'de matematik eğitim alanında üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş lisansüstü tezler örneklem düzeylerine göre incelendiğinde; öğrenciler, öğretmen ve diğer (akademisyen/uzman, idareci/yönetici, doküman incelenmesi, veliler) olmak üzere üç kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Aşağıdaki şekilde bu tezlerin kategorilere göre açıklamaların nasıl olduğu belirtilmiştir (Şekil 5).



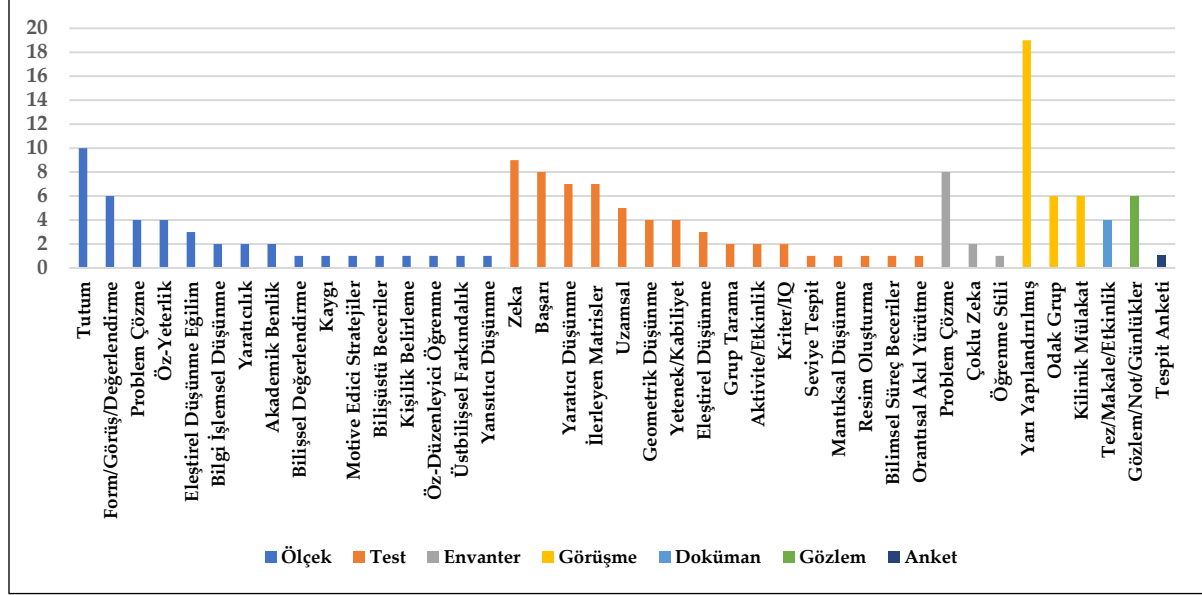
Şekil 5. Tezlerin Örneklem Düzeylerine Göre Dağılımı

Şekil 5'deki matematik eğitiminde üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş lisansüstü tezlerin dağılımı incelendiğinde, lisansüstü tezlerde en fazla tercih edilen örneklem düzeyinin ortaokul öğrencilerine (32) ait olduğu görülmektedir. İkinci sırada tercih edilen örneklem profili ise ortaokul öğretmenlerinden (12) oluşmaktadır. Buna göre, çalışmaların büyük çoğunluğunun örneklem gruplarını öğrenciler (47) ve öğretmenler (16) oluşturmaktadır. Diğer yandan okul öncesi (3),

akademisyen/uzman (3), idareci/yönetici (1), doküman incelenmesi (1) ile velilerden (1) oluşan çalışma grupları daha az tercih edilmiştir.

### Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Belirlenmesi

Türkiye’de matematik eğitim alanında üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş lisansüstü tezler veri toplama araçlarına göre incelendiğinde ölçek, test, envanter, görüşme, doküman, gözlem ve anket olmak üzere yedi kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Aşağıdaki şekilde bu tezlerin kategorilere göre açıklamaların nasıl olduğu belirtilmiştir (Şekil 6).

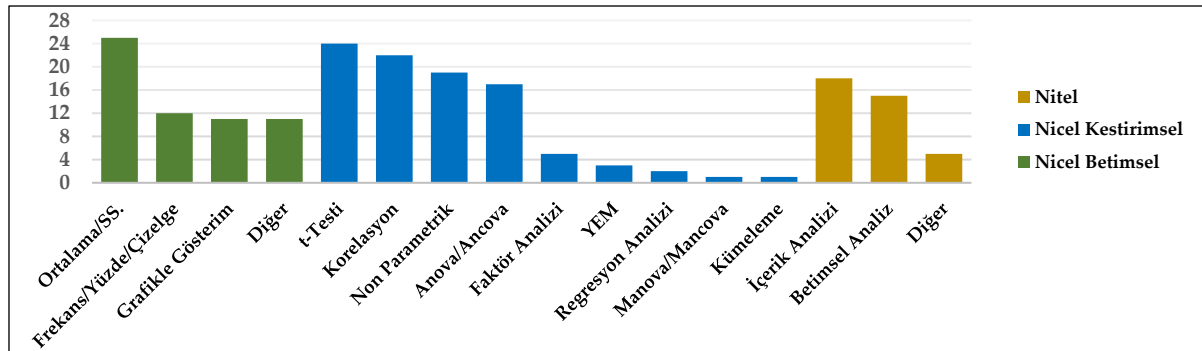


Şekil 6. Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Şekil 6’deki matematik eğitiminde üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı incelendiğinde, en fazla tercih edilen veri toplama aracının yarı yapılandırılmış görüşme (19) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla tutum ölçeği (10), zekâ testi (9), başarı testi (8), problem çözme envanteri (8), standart ilerleyen matrisler testi (7), yaratıcı düşünme testi (7), form/görüş/değerlendirme ölçeği (6), odak grup görüşmesi (6), gözlem formu, notları ve günlükleri (6) takip etmektedir. Çeşitlilik açısından dikkate alındığında, ölçeklerin ve testlerin daha çok tercih edildiği dikkat çekmektedir. Diğer yandan tüm kategoriler içerisinde anketler en az tercih edilen veri toplama aracı olmuştur.

### Lisansüstü Tezlerin Veri Analiz Açıklamalarının Belirlenmesi

Türkiye’de matematik eğitim alanında üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş lisansüstü tezlerin veri açıklamaları incelendiğinde, nicel betimsel, nicel kestirimsel ve nitel olmak üzere üç kategori altında toplandığı tespit edilmiştir. Aşağıdaki şekilde bu tezlerin kategorilere göre açıklamaların nasıl olduğu belirtilmiştir (Şekil 7).



### Şekil 7. Tezlerin Veri Açıklamalarına Göre Dağılımı

Şekil 7'deki matematik eğitiminde üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş lisansüstü tezlerin veri açıklamalarına göre dağılımı incelendiğinde, nicel betimsel analiz içerisinde en fazla tercih edilenin ortalama, standart sapma (25), frekans, yüzde ve çizelge (12) ile grafiklerle gösterim (10) olduğu görülmektedir. Diğer yandan nicel kestirimsel analiz içerisinde t-Testi (24), korelasyon (22), non-parametrik testler (19), anova/ancova (17) analiz teknikleri daha fazla kullanılmıştır. Nitel analiz içerisinde ise içerik (18) ile betimsel (15) analiz teknikleri daha çok tercih edilmiştir. Bunların yanı sıra nicel betimsel analizleri içerisinde güvenilirlik, madde ayırt ediciliği, ürün değerlendirme vb. (10) analiz teknikleri de kullanılmıştır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye'de matematik eğitiminde üstün zekalılar ve özel yetenekliler konusunda yapılmış lisansüstü tezler hem tematik hem de yöntemsel açıdan incelenmiştir. Matematik eğitiminde üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilere yönelik yapılmış tezlerin amaç ve alt problem cümleleri analiz edildiğinde, tezlerin büyük çoğunluğunda öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme, bilimsel süreç, bilişüstü, yaratıcılık, eleştirel, yansıtıcı, kritik, işlemsel ve uzamsal düşünme becerileri gibi değişkenler yardımıyla bilişsel özelliklerinin incelendiği belirlenmiştir. Hiç şüphesiz bu durumun temel nedenlerinden birisi üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin bilişsel özelliklerini daha iyi anlamaktır. Ancak çalışmaların büyük bir kısmında bu temaya yönelmiş olması üstün zekalı ve özel yetenekli bireyleri bütüncül bir açıdan incelemeyi sınırlandırmaktadır. Bundan dolayı bu bireylerin bilişsel özelliklerinin yanı sıra duyuşsal özelliklerini de içeren çalışmalara ağırlık verilmesi daha yararlı olabilir. Nitekim üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin akademik başarısını destekleyen bilişsel zekâ potansiyellerinin duygusal yönden de desteklenmesinin oldukça önemli olduğu bilinmektedir (Goleman, 2005). Araştırmacıları bu konuları araştırmaya yönelten bir diğer neden ise üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerde daha çok bilişsel özelliklerin ön plana çıkması olabilir. Çünkü üstün zekalı ve özel yetenekli öğrenciler matematiğe ileri düzeyde ilgi duyarlar ve dünyayı matematiksel açıdan ele almayı ve yorumlamayı severler (Battal-Karaduman, 2012). Ayrıca bu bireylerin analiz ve sentezi iyi düzeyde yapmaları ve geniş bir bilgi yelpazesine sahip olmaları da matematik eğitimi üzerine çalışan araştırmacıları bu konuları daha fazla araştırmaya yöneltmiş olabilir (Metin, 1999). Önal ve Büyük (2000) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğu üstün zekalı çocukların üst düzey bilişsel kapasiteye sahip olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla bu bireylerin bilişsel özelliklerinin öğretmenler tarafından da sıklıkla vurgulandığı bilinmektedir. Bu ve benzeri çalışma bulguları ise araştırmacıların bu alana daha fazla yönelmelerine neden olmaktadır. Nitekim çalışmadan elde edilen bulgular da dikkate alındığında üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin sahip olduğu bilişsel gelişim özelliklerinin araştırmacılar tarafından da daha fazla merak edildiğini göstermektedir. Bu bağlamda, bu alanda yürütülecek benzer çalışmalarda öğrencilerin zihinsel özelliklerinin yanı sıra kişilik, fiziksel ve sosyal ve duygusal özelliklerine yer verilmesi önerilmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda, Türkiye'de matematik eğitiminde üstün zekalılar ve yetenekliler konusunda tespit etme ile değerlendirme çalışmalarını kapsayan temalarda daha az sayıda çalışmaların yürütüldüğü belirlenmiştir. Buna göre, üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin öğretimleri için model, test ve yaklaşım geliştirme, aşamalı sistem oluşturma, öğretmen görüşlerine yer verme, ihtiyaç ve sorun belirleme ile ders kitaplarını incelemeye yönelik çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bu bakımdan, üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin daha nitelikli matematik öğrenmelerine imkân tanıyan ve içerisinde farklı öğrenme yaklaşımların da olduğu öğretim modelleri tasarlanabilir ayrıca bu bireylerin genel ihtiyaçlarının tespiti yapılarak öğrenme materyallerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir. Araştırmanın dikkat çekici bulgularından birisi de eğitim-öğretim faaliyetleri teması içerisinde yer verilen uygulama içerikli çalışmaların sayısının yeterli düzeyde olmadığı belirlenmesidir. Bu bulgu, alanyazında dile getirilen uygulamaya yönelik

çalışmaların Türkiye’de yeterli düzeyde yapılmadığına yönelik söylemlerle de örtüşmektedir (Ayvacı & Bebek, 2019; Koçak, 2020). Bu yüzden matematik eğitiminde özellikle uygulama içerikli çalışmalara ağırlık verilmesi üstün zekalı ve yetenekli öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı tanıyabilir. Dolayısıyla bu alanda yapılacak çalışmalarda uygulama gerektiren ders içi faaliyetler daha fazla yer alabilir. Özellikle bu bireylerin başta yaratıcılık ve yenilikçilik olmak üzere iş birliği, iletişim kurma, esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz-yönetim, liderlik ve sorumluluk ile bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı gibi 21. yüzyıl becerilerini ön plana çıkaracak çalışmalara odaklanması gerekmektedir (NRC, 2011). Bu bağlamda öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine katkı sunacak yaratıcı aynı zamanda girişimci etkinliklerin ve modellerin oluşturulması ve test edilmesi yararlı olacaktır. Bu doğrultuda, özellikle bireylerin bir konu hakkındaki öğrenme ürünlerini daha iyi ortaya çıkarmak adına farklı zaman dilimlerinde bireylerin tekrar incelenmesine olanak tanıyan boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Matematik eğitimi alanında üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilere yönelik yapılan lisansüstü tezlerin analizinde ortaya çıkan bir diğer bulgu ise cebir öğrenme alanına çalışmalarda daha fazla yer verilmiş olmasıdır. Buna göre, cebirsel ifadeler ve özdeşlikler ile eşitlik ve denklemler konuları araştırmacılar tarafından daha çok tercih edilmiştir. Bu durumun birçok temel sebebi olmakla birlikte cebir öğrenme alanının yoğun bir zihinsel aktivite içermesi ve soyut düşünmeye kapı aralaması araştırmacıları bu konulara yöneltmiş olabilir. Çünkü cebir öğrenme alanı gerek içeriği gerekse sahip olduğu dinamik yapısı itibarıyla nicelikleri ve sayıları sembollerle temsil eden, denklem çözümlerini sembolleştiren, sayısal ilişki ve özellikleri gösteren hesaplama aracı olarak tanımlanmaktadır (Kieran, 1992). Bu yüzden matematiğin dilini temsil eden bu çalışma konusunun araştırmacılar tarafından daha çok tercih edilmesi şaşırtıcı bir durum değildir. Ancak türev, mantık, sayı kümeleri, olasılık çember ve daire gibi çalışma konularının araştırmacılar tarafından daha az tercih edilmiş olması üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin farklı öğrenme alanlarındaki çalışma becerilerini daha iyi anlamamızı sınırlandırmaktadır. Bu yüzden matematik eğitiminde yapılacak çalışmaların farklı çalışma konuları ile zenginleştirilmesi daha yararlı olabilir. Bu sayede üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin farklı öğrenme alanlarındaki becerilerini daha iyi anlama fırsatı yakalanabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise lisansüstü tezlerin yayın yılı ve türlerinin analizinden elde edilmiştir. Buna göre, yüksek lisans sayısının doktora çalışmalarından daha fazla olduğu belirlenmiş olsa da bazı yıllarda (2002, 2007, 2012) sadece doktora çalışmalarının yürütüldüğü belirlenmiştir. Diğer yandan bazı yıllarda da (2008, 2009, 2019, 2020) sadece yüksek lisans çalışmalarının yürütülmüş olması dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, tez türlerinin yıllar içerisinde dengeli bir şekilde dağılmadığı söylenebilir. Dolayısıyla özellikle doktora düzeyinde daha fazla sayıda çalışmaların yürütülmesi alanyazına önemli katkılar sunacaktır. Çünkü doktora düzeyindeki çalışmaların önemli gerekçeleri arasında insanlığın sahip olduğu bilgi birikimine katkı sunmak yer alır. Elde edilen bulgular dikkate alındığında, matematik eğitimi alanında üstün zekalı ve özel yetenekli bireyler konusunda uzmanlaşmak için yüksek lisans çalışmalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu duruma dikkat çeken Ayvacı ve Bebek (2019), Türkiye’de üstün zekalı ve özel yetenekli bireylere yönelik çalışmaların evrensel bilgiye katkı yapacak düzeyde yoğunlaşmadığının altını çizmektedir. Bu bakımdan bu bireyler hakkında insanlığın bilgi birikimine katkı sunacak doktora düzeyinde çalışmaların artırılması oldukça önemlidir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise lisansüstü tezlerin yaklaşımlarının analizinden elde edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, lisansüstü tezlerin yarısından fazlasında nicel araştırma yönteminden yararlanıldığı belirlenmiştir. Nitekim lisansüstü tezlerdeki veri toplama araçları analiz edildiğinde ölçek ve test kategorilerinde yer alan ölçme araçlarının daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmaların çoğunluğunda da nicel yaklaşımların ağırlıkta olduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla ölçme araçlarının yardımıyla birtakım değişkenler açısından üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin ele alınması araştırmacıların nicel yaklaşımı daha fazla tercih etmelerine neden olduğu düşünülmektedir. Başka bir ifadeyle matematik eğitiminde üstün zekalı ve yetenekli öğrencileri konu edinen çalışmaların konu alanları araştırmacıların nicel yaklaşımlara yönelmesine sebep olmaktadır. Bu bakımdan çalışmaların amaçlarının ve konu alanlarının çeşitliliğinin artması çalışmalarda farklı



yaklaşımlara yer verilmesini sağlayacaktır. Özellikle karma yönteminin tezlerde daha az kullanılmış olması bu tür çalışmaların yaklaşımlar açısından farklılaşması gerektiğine işaret etmektedir. Nitekim karma araştırma yöntemi araştırmacılara farklı yöntem, strateji ve yaklaşım kullanma olanağı sunarak çoklu veri elde etmelerine yardımcı olmaktadır (Johnson & Turner, 2003). Aynı zamanda bu araştırma yöntemi araştırmacıların elde ettikleri verilerin zenginliğini, güvenilirliğini ve genellenebilirliğini sağlamalarında faydalı olabilir. Bu yüzden tezlerde nicel ve nitel yaklaşımları bünyesinde barındıran ve çeşitli desenlere sahip olan karma araştırma yöntemine ağırlık verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Çünkü lisansüstü tezlerdeki çalışmalarda nicel araştırma yöntemi içerisinde deneysel, tarama ve betimsel desenlerin daha çok kullanıldığı belirlenmiş olmasından da anlaşılacağı üzere araştırmacıların yaklaşım tercihleri yaklaşıma uygun araştırma deseni tercihlerini de etkilemektedir. Bu yüzden bu alanda çalışacak araştırmacıların araştırma konusu ve amacını iyi bir şekilde organize etmesinin çalışmalarına daha fazla derinlik katacağı düşünülmektedir. Nitekim alanyazın incelendiğinde üstün zekalı ve özel yetenekli bireylere yönelik yürütülen çalışmaların çoğunluğunda nicel yaklaşımların daha fazla kullanıldığı belirlenmiştir (Ayvacı & Bebek, 2019; Dönmez & İdin, 2017; Nacar, 2015; Özenç & Özenç, 2013). Elde edilen bulgular, alanyazındaki çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise örneklem düzeyinin belirlenmesine yönelik yapılan analizden elden edilmiştir. Buna göre, lisansüstü tezlerin çoğunluğunun öğrencilerle yürütüldüğü belirlenmiştir. Özellikle ortaokul öğrencilerine bu çalışmalarda sıklıkla yer verilmiştir. En fazla çalışma ortaokul öğrencilerle gerçekleştirilirken en az çalışma ilkököl ve okul öncesi öğrenciler ile yapılmıştır. Tezlerde örneklem düzeyi olarak veliler, yöneticiler ile ilgili dokümanların incelemesine yönelik daha az sayıda çalışmalar yürütülmüştür. Bu bakımdan bu alanda çalışılacak araştırmacıların çalışmalarında olabildiğince tüm paydaşlara yer vermesinin alanyazına daha fazla katkı sunacağı düşünülmektedir. Nitekim üstün zekalı ve özel yetenekli bireylerin genel özellikleri dikkate alındığında birçok faktörün öğrenmeleri üzerinde önemli etkileri olduğu bilinmektedir (Brulles vd., 2010; Gagne, 2004; NAGC, 2008; Renzulli, 2012; Sak, 2014; Sternberg, 1997; VanTassel-Baska, 1997; Winner, 1996). Aynı zamanda elde edilen bu bulgu alanyazında üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler üzerinde yürütülen benzer çalışma sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Ayvacı & Bebek, 2019; Dönmez & İdin, 2017). Diğer yandan lisansüstü tezlerin veri analiz açıklamaları analiz edildiğinde, nicel betimsel ve nicel kestirimsel analizlerinden daha fazla yararlanıldığı belirlenmiştir. Buna göre, ortalama, standart sapma, t-testi, korelasyon, non-parametrik ve varyans analiz teknikleri daha sıklıkla kullanılmıştır. Nitel analiz içerisinde ise içerik ile betimsel analizler daha fazla kullanılmıştır. Bu bağlamda, farklı analiz modellerine olanak tanıyan araştırmalara da yönelmesi ve çalışma kurgusunun bu yönde şekillendirilmesinin önemli olduğunu vurgulamak gerekmektedir. Tüm bu anlatımların yanı sıra çalışmanın belirli bir sınırlılığı da bulunmaktadır. Çalışmanın en önemli sınırlılığı veri toplama sürecinin Kasım 2020 tarihi ile sınırlandırılmış olmasıdır. Bu tarihten sonra Ulusal Tez Merkezi veri tabanına yüklenen tezlerin içeriklerinde farklılıklar olabilir. Dolayısıyla bu alanda yürütülen çalışmaların yıllar içerisindeki eğilimlerinin ve değişimlerinin daha iyi gözlemlenebilmesi adına benzer çalışmaların yürütülmesinde yarar vardır.

#### **Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı**

Yazar, çalışmanın literatür taraması olduğunu bu nedenle etik kurul iznine gerek duyulmadığını beyan etmiştir.

## Kaynakça

- Akay, M. (2018). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılacak matematik temelli STEM etkinliklerinin geliştirilmesi* (Tez No. 525287) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Akkaş, E. (2014). *Farklaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkileri* (Tez No. 357727) [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Altıntaş, E. (2009). *Purdue modeline dayalı matematik etkinliği ile öğretimin üstün yetenekli öğrencilerin başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Tez No. 231838) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Altıntaş, E. (2014). *Üstün zekalı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması* (Tez No. 372284) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Ataman, A. (2004). *Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar*. İçinde M. R. Şirin., A. Kulaksızoğlu., & A. E. Bilgili (Eds.), *Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı* (ss.155-168). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Aygün, Y. İ. (2019). *Üstün yetenekli tanısı konulmuş ve tanı konulmamış öğrencilerin farklı ortamlarda matematiksel düşünme süreçlerinin incelenmesi* (Tez No.626456) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Ayvacı, H. Ş., & Bebek, G. (2019). Türkiye’de üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda yürütülmüş tezlerin tematik incelenmesine yönelik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 267-292. <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE.2018.233>
- Bapoğlu-Dümenci, S. S. (2018). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların akran ilişkilerine sosyal beceri eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Tez No. 505352) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Battal-Karaduman, G. (2012). *İlköğretim 5. sınıf üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcı düşünme, uzamsal yetenek düzeyi ve erişime etkisi* (Tez No. 351574) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Boran, M. (2016). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin algılanan problem çözme becerilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından incelenmesi* (Tez No. 439274) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Brulles, D., Saunders, R., & Cohn, S. J. (2010). Improving performance for gifted students in a cluster grouping model. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 327-350. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ910197.pdf>
- Budak, İ. (2007). *Matematikte üstün yetenekli öğrencileri belirlemede bir model* (Tez No. 200003) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.

- Common Core State Standards Initiative (CCSSI) (2010). *Common core state standards for mathematics*. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices and The Council of Chief State School Officers. <http://www.corestandards.org/Math/>
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Dağlıoğlu, H. E. (2002). *Anaokuluna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar arasından matematik alanında üstün yetenekli olanların belirlenmesi* (Tez No. 118239) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Davaslıgil, Ü. (1995). Üstün çocuklar ve eğitimleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 43, 21-27.
- Deringöl, Y., & Davaslıgil, Ü. (2019). Farklılaştırılmış matematik programının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin akademik benliklerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 159-177.
- Dinamit, D. (2020). *Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel ispat yapma süreçlerinin incelenmesi* (Tez No. 636332) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Dönmez, İ., & İdin, Ş. (2017). Türkiye’de fen bilimleri eğitimi alanında üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 4(2), 57-74.
- Durmaz, B. (2014). *Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenme düzeyleri* (Tez No. 382053) [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Ergut, G. (2019). *Felsefi sorgulama ile birleştirilmiş matematik etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin soru sorma becerilerine etkisi* (Tez No. 608969) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- European Commission/ EACEA/Eurydice. (2018). *Avrupa’da öğretmenlik kariyeri: Erişim, devamlılık ve destek. Eurydice report*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/home>
- Flynn, J. R. (2007). *What Is Intelligence? Beyond the Flynn Effect*. Cambridge University Press.
- Gagne, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DGMT as a developmental theory1. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Garlick, D. (2002). Understanding the nature of the general factor of intelligence: The role of individual differences in neural plasticity as an explanatory mechanism. *Psychological Review*, 109(1), 116-136. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.109.1.116>
- Genç, M. A. (2016). Üstün yetenekli bireylere yönelik eğitim uygulamaları. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 49-66.
- Goleman, D. (2005). *Introduction to the tenth anniversary edition. In Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Güçin, G., & Oruç, Ş. (2015). Türkiye’de üstün yetenekliler ve üstün zekâlılar alanında yapılmış akademik çalışmaların çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 113-135. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.05095>

- Gürel, R. (2011). *İlköğretim ikinci kademedeki okuyan üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ve bunların kaynakları* (Tez No. 288280) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Hızlı, E. (2013). *Üstün zekalı ve yetenekli çocukların matematik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 328582) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- İnanır, Ş. N. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilerin orantısız akıl yürütme becerilerinin incelenmesi* (Tez No. 582917) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori, & C. Teddie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Sage Publishing.
- Karataş, Y. D. (2013). *Farklılaştırılmış matematik öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerde erişkiye, yaratıcılığa, tutuma ve akademik benliğe etkisi* (Tez No. 370186) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Kieran, C. (1992). The learning and teaching of school algebra. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 390-419). Macmillan Publishing.
- Koçak, S. S. (2020). *Üstün yetenekli çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik geliştirilen psiko-eğitim programının etkisi* (Tez No. 620180) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Kök, B. (2012). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi* (Tez No. 314714) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis. An introduction to its methodology* (3rd Ed.). Sage Publishing.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar kongresi önsözü*. İçinde M. R. Şirin., A. Kulaksızoğlu., & A. E. Bilgili (Eds.), *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı* (ss. 7-8). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Marland, S. P., Jr. (1972). *Education of the gifted and talented: Vol. 1. Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education*. Office of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED056243>
- Metin, N. (1999). *Üstün yetenekli çocuklar. Öz-Aşama Matbaacılık*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Sage Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1991). *Birinci özel eğitim konseyi. Raporlar-Görüşmeler*. MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi (2016). *Tebliğler Dergisi*, Kasım 2016 79/2710. <http://tebligler.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). *Dünya eğitimine yön verenler I*. (M. Safran, B. Ata, H. Köksal, T. Öztürk, Çev.). MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://oygm.meb.gov.tr>

- Nacar, S. (2015). *2005-2014 yılları arasında üstün yeteneklilerin matematik eğitimi üzerine yapılan çalışmalar* (Tez No. 426399) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- National Association for Gifted Children (NAGC). (2008). *Science, technology, engineering, and mathematics: Our nation's renewable resources*. <http://www.nagc.org>
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. Reston, VA: NCTM. <https://www.nctm.org>
- National Research Council (NRC) (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13215>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. <http://www.oecd.org/education/>
- Önal, N. T., & Büyük, U. (2020). Üstün zekalı olmak. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 153-174. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.701743>
- Özçelik, T. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış matematik dersi öğretim programının etkililiği* (Tez No. 484072) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Özenç, M., & Özenç, E. (2013). Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 13-28.
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 113-132.
- Özyaprak, M., & Davaslıgil, Ü. (2015). Üstün zekalı ve yetenekliler için farklılaştırılmış matematik programının matematik tutumuna etkisi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 26-47.
- Özyaprak, M. (2016). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için matematik müfredatının farklılaştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 115-128.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2003). Research related to the schoolwide enrichment triad model. *Gifted Education International*, 18(1), 15-39. <https://doi.org/10.1177/026142940301800104>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (üyep) ve sosyal geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 213-229.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*. Vize Yayıncılık.
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2007). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing.
- Saracel, N., & Aksoy, I. (2020). Toplum 5.0: Süper akıllı toplum. *Social Sciences Research Journal*, 9(2), 26-34.

- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sousa, D. A. (Ed.). (2007). *How the special needs brain learns* (2nd Ed.). [Kindle Version]. Corwin Press. <https://books.google.com.tr>
- Sözbilir, M., Kutu, H., & Yaşar, M. D. (2012). *Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of papers published*. In J. Dillon & D. Jorde (Eds.), *The World of Science Education: Handbook of Research in Europe* (pp.341-374). Sense Publishers.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1030>
- Stenberg, R. J. (2000). Giftedness as developing expertise. In K. A. Heler, F. J. Mönks, R. J. Stenberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*, (pp. 55-66). Elsevier.
- Taş, N. (2018). *Farklılaştırılmış bilgisayar destekli matematik etkinliklerinin üstün yeteneklilerin bilgi işlemsel düşünme öz-yeterlikleri ve matematiğe yönelik tutuma etkisi* (Tez No.512614) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Taşkın, D. (2016). *Üstün yetenekli tanısı konulmuş ve konulmamış öğrencilerin matematikte yaratıcılıklarının incelenmesi: Bir özel durum çalışması* (Tez No. 448308) [Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Türk, T. (2018). *Ortaokul matematik dersi öğretim programının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi açısından öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 537637) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- URL-1: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- VanTassel-Baska, J. (1997). *What matters in curriculum for gifted learners: Reflections on theory, research, and practice*. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 126-135). Allyn and Bacon.
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. Basic Books.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerine göre problem kurma süreçlerinin incelenmesi* (Tez No. 569372) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

## EXTENDED SUMMARY

### Introduction

It is an undeniable fact that gifted/talented individuals have high hopes in shaping the future of countries. Therefore, these individuals are an important value and treasure for their society. Because scientific and economic activities, informatics and information systems, technological advances, artistic works, and many other fields develop thanks to their driving force. Especially in the last thirty years, with the increase in the need for qualified manpower, efforts to provide talented students with more qualified education have gained momentum in many countries (Önal & Büyük, 2020). The fact that the futures of nations are closely related to the improving capabilities of the individuals they have has added more momentum to this process (MoNE, 2019). When the studies conducted on gifted/talented students in the field of mathematics education in our country are examined in general, it is seen that teaching practices are predominant as well as the studies on identifying these students (Akay, 2018; Altıntaş, 2014; Battal-Karaduman, 2012; Budak, 2007; Dağlıoğlu, 2002; Karataş, 2013; Kök, 2012; Özçelik,

2017; Özyaprak, 2016; Özyaprak & Davaslıgil, 2015; Taş, 2018). In Turkey, the increasing number of postgraduate theses studies on gifted/talented students in mathematics education and the presence of a limited number of studies in the literature examining the content of these theses emphasize the importance of research. Also, the continuity of such studies in terms of determining what the changes of studies carried out in this field have been over the years and how they have shown a trend reveals the necessity of the study. In this context, the study aims to examine the postgraduate theses on gifted and talented students in mathematics education in Turkey from both thematic and methodological points of view.

### **Method**

Within the scope of this research, postgraduate theses conducted until November 2020 on gifted/talented students in the field of mathematics education were considered systemically from a thematic and methodological point of view. In this way, it was tried to determine the trends of the studies carried out in this field. In the study which was considered based on a qualitative understanding the postgraduate theses were examined and described by document analysis.

### **Findings**

According to the findings, it was determined that postgraduate theses were combined under four different themes. These themes are in the form of studies to identify gifted/talented students, educational activities carried out for gifted/talented students, studies to address gifted/talented students in the context of different variables, and evaluation studies centered on gifted/talented students. In the thesis studies, most of the studies on the cognitive features of gifted students (38) were investigated. These studies are followed by studies that focus on effective characteristics (12) and success levels (11) of gifted students. Study subjects of theses; covers seven different learning areas that include numbers and operations/algebra, algebra, geometry and measurement, data processing, probability, and skills to gain problem-solving skills within the scope of the early education program. It was determined that algebraic expressions and identities (11), and equality and equation (10) were mostly discussed in thesis studies. When the distribution of theses was examined, it was determined that there was not a balanced distribution of master's (31) and doctoral (22) studies. When the approaches of the theses were examined, it was determined that they were grouped under three categories: quantitative, qualitative, and mixed methods. 54.54% of the studies carried out are quantitative, 23.64% are qualitative and 21.82% are mixed approaches. Most of the theses have been studied with middle school students (32). When the distribution of theses according to data collection tools was examined, it was determined that the most preferred data collection tool was a semi-structured interview (19). When the distribution of postgraduate theses according to the data explanations was examined, the maximum mean, standard deviation (25), frequency, percentage, and chart (12), and graphic representation (10) were used.

### **Discussion, Conclusion and Suggestions**

In this study, postgraduate theses on gifted/talented students in mathematics education in Turkey were analyzed both thematic and methodological. When the purpose and sub-problem sentences of the postgraduate theses made for gifted/talented students in mathematics education were analyzed, it was determined that the cognitive features of the students were examined with the help of variables such as problem-solving, reasoning, metacognitive, scientific process, creativity, critical, reflective, critical, procedural and spatial thinking skills. Undoubtedly, one of the main reasons for this situation is to better understand the cognitive features of gifted/talented individuals. But the fact that most studies have focused on this theme limits the study of gifted/talented individuals from a holistic point of view. It is known that it is important to support gifted and talented individuals emotionally (Goleman, 2005). In Turkey, it was determined that a smaller number of studies were carried out on themes covering detection and evaluation studies on gifted students in mathematics education. Accordingly, it was determined that the studies aimed at developing models, tests, and approaches for the teaching of gifted/talented individuals, creating a progressive system, including teacher opinions,

determining needs and problems, and studying textbooks were not sufficient. One of the remarkable findings of the study is that the number of studies with application content included within the theme of educational activities is not at a sufficient level. This finding also coincides with the statement that practical studies are not done at adequately in our country (Ayvacı & Bebek, 2019; Koçak, 2020).

Another finding in the analysis of theses is that there is more work in the field of algebra learning. The fact that the field of learning algebra includes an intense mental activity and the doorway to abstract thinking may have led researchers to these issues. Because algebra learning area is defined as a computational tool that symbolizes equation solutions and shows numerical relations and properties (Kieran, 1992). It has been observed that quantitative approaches predominate in most of these studies. In this respect, it is recommended to increase the diversity of the aims and subject areas of the studies. The fact that the mixed method was used less frequently in theses indicates that such studies should differ in terms of approaches. The mixed research method helps researchers to obtain multiple data by providing the opportunity to use different methods, strategies, and approaches (Johnson & Turner, 2003). When the literature was examined, it was determined that quantitative approaches were used more in the majority of the studies conducted for gifted/talented individuals (Ayvacı & Bebek, 2019; Dönmez & İdin, 2017; Özenç & Özenç, 2013). Especially middle school students are often involved in these studies. Most studies were conducted with middle school students, while the least studies were conducted with primary and pre-school students. In this regard, it is recommended that researchers who will work in this field include as many stakeholders as possible in their work. It is known that many factors have important effects on their learning when considering the general characteristics of gifted and talented individuals (Brulles et al., 2010; Gagne, 2004; NAGC, 2008; Renzulli, 2012; Sak, 2014; Sternberg, 1997; VanTassel-Baska, 1997; Winner, 1996). On the other hand, when the data analysis explanations of postgraduate theses are analyzed, it was determined that quantitative descriptive and quantitative predictive analysis were used more.

#### Ek-1: Araştırmada İncelenen Lisansüstü Tezlere Ait Bilgiler

No	Tez Adı	Yazar	Yılı
1	Anaokuluna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar arasında matematik alanında üstün yetenekli olanların belirlenmesi <sup>a</sup>	Hacer Elif Dağlıoğlu	2002
2	Matematikte üstün yetenekli öğrencileri belirlemede bir model <sup>a</sup>	İbrahim Budak	2007
3	Raven'in ilerleyen matrisler plus testinin 12-13 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışmalarına göre üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerinin karşılaştırılması <sup>b</sup>	Ayşin Kaplan	2008
4	Raven spm plus testi 5.5-6.5 yaş geçerlik, güvenilirlik ve ön norm çalışmalarına göre üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin erken matematik yeteneklerinin karşılaştırılması <sup>b</sup>	Evrin Kurt	2008
5	Purdue modeline dayalı matematik etkinliği ile öğretimin üstün yetenekli öğrencilerin başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi <sup>b</sup>	Esra Altıntaş	2009
6	Üstün yetenekli ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için matematik programına yönelik ihtiyaç analizi <sup>b</sup>	Berna Aygün	2010
7	İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözmeye yönelik erişim düzeylerinin ve kritik düşünme becerilerinin belirlenmesi <sup>a</sup>	Burak Karabey	2010
8	İlköğretim ikinci kademe okuyan üstün yetenekli olan ve olmayan öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri ve bunların kaynakları <sup>b</sup>	Ramazan Gürel	2011
9	Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi <sup>a</sup>	Başak Kök	2012
10	İlköğretim 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi ile matematik dersinde üstün zekalı öğrencilere yönelik uygulamaların değerlendirilmesi <sup>a</sup>	Ezlam Susam	2012
11	Üstün yetenekli ortaöğretim öğrencilerinin matematiksel problem çözme durumlarındaki öz düzenleme davranışları <sup>a</sup>	Gönül Yazgan Sağ	2012
12	İlköğretim 5. sınıf üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcı düşünme, uzamsal yetenek düzeyi ve erişime etkisi <sup>a</sup>	Gülşah Batdal Karaduman	2012
13	Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin erişim, tutum ve yaratıcılığa etkisi <sup>a</sup>	Melodi Özyaprak	2012
14	Üstün zekalı ve yetenekli çocukların matematik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi <sup>b</sup>	Emine Hızlı	2013



15	Üstün ve normal zekâ düzeyindeki öğrencilerin matematikte öz-düzenleyici öğrenmeleri ve motivasyonel inançları <sup>b</sup>	Nilgün Kirişçi	2013
16	Sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematikte üstün zekalı öğrencilere yönelik algıları <sup>b</sup>	Sumeyra Tütüncü	2013
17	Farklılaştırılmış matematik öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerde erişiyeye, yaratıcılığa, tutuma ve akademik benliğe etkisi <sup>a</sup>	Yasemin D. Karataş	2013
18	Üstün yetenekli öğrencilerin matematik yaratıcılıklarını açıklamaya yönelik bir model geliştirilmesi <sup>a</sup>	Savaş Akgül	2014
19	Farklılaştırılmış problem çözme öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin matematik problemlerini çözmelerine, tutumlarına ve yaratıcı düşüncelerine etkileri <sup>a</sup>	Eşref Akkaş	2014
20	Matematik alanında üstün yetenekli ve zekalı öğrencilerin bazı değişkenler açısından veri madenciliği ile belirlenmesi <sup>b</sup>	Esra Aksoy	2014
21	9. sınıf üstün zekalı öğrencilerin geometri problem çözme stratejileri ve Van Hiele geometri düşünme düzeyleri ile ilişkilendirilmesi <sup>b</sup>	Mustafa Z. Aydoğdu	2014
22	Üstün zekalı öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması <sup>a</sup>	Esra Altıntaş	2014
23	Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenme düzeyleri <sup>a</sup>	Burcu Durmaz	2014
24	Fen ve matematik entegrasyonu ile hazırlanan etkinliklerin üstün yetenekli ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerilerine etkisi <sup>a</sup>	Ahsen Seda Kılıç	2015
25	Matematiği GeoGebra ile öğretmenin limit ve süreklilik konularının kavramsal anlaşılmasına olan etkisi: Üstün zekalı ve yetenekli Türk öğrencileri örneği <sup>b</sup>	Mustafa Aydos	2015
26	Üstün zekalı ve normal zekalı ortaokul öğrencilerinin problem çözme yaklaşımlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi <sup>b</sup>	Nihat Koçyiğit	2015
27	2005-2014 yılları arasında üstün yeteneklilerin matematik eğitimi üzerine yapılan çalışmalar <sup>b</sup>	Sema Nacar	2015
28	Beşinci ve altıncı sınıf matematikte üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış etkinliklerin tasarlanması ve geliştirilmesi <sup>a</sup>	Duygu Özdemir	2016
29	Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin algılanan problem çözme becerilerinin üstbilişsel farkındalıkları ve eleştirel düşünme eğilimleri açısından incelenmesi <sup>b</sup>	Murat Boran	2016
30	Üstün yetenekli öğrencilerin BİLSEM ve matematik kavramına ait metaforik algılarının incelenmesi <sup>b</sup>	İsmail Satmaz	2016
31	Proje temelli yaklaşıma dayalı erken müdahale programının üstün yetenekli çocukların problem çözme becerisine etkisi <sup>a</sup>	Ahmet Bildiren	2016
32	Üstün yetenekli tanısı konulmuş ve konulmamış öğrencilerin matematikte yaratıcılıklarının incelenmesi: Bir özel durum çalışması <sup>a</sup>	Duygu Taşkın	2016
33	Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel yaratıcılıklarının matematiksel modelleme etkinlikleri sürecinde değerlendirilmesi <sup>a</sup>	Şeyma Şengil Akar	2017
34	Üstün yetenekli ve normal öğrencilerin matematiksel örüntü başarılarının incelenmesi <sup>b</sup>	Şükran Dayan	2017
35	Üstün yetenekli öğrencilere yönelik geliştirilen farklılaştırılmış matematik dersi öğretim programının etkililiği <sup>a</sup>	Tünay Özçelik	2017
36	Üstün/özel yetenekli öğrencilerin geometri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi <sup>b</sup>	Tuğçe M. Sağır Gürlevik	2017
37	Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin uzamsal akıl yürütme becerilerinin astronomi konularına yönelik kavramsal anlayışları ve akademik başarıları ile ilişkisinin incelenmesi <sup>a</sup>	Pelin Ertekin	2017
38	Farklılaştırılmış bilgisayar destekli matematik etkinliklerinin üstün yeteneklilerin bilgi işlemsel düşünme öz-yeterlikleri ve matematiğe yönelik tutuma etkisi <sup>a</sup>	Nurullah Taş	2018
39	Matematik öğretmenlerinin üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutum ve öz yeterliklerinin incelenmesi <sup>b</sup>	Yelda Şişman	2018
40	Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel üretkenlik düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi <sup>b</sup>	Fatime Yavuz Açıl	2018
41	Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılacak matematik temelli STEM etkinliklerinin geliştirilmesi <sup>b</sup>	Mustafa Akay	2018
42	Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin proje tabanlı temel robotik eğitim süreçlerindeki yaratıcı, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin davranışlarının ve görüşlerinin incelenmesi <sup>b</sup>	Biray Kırkan	2018
43	İlkokula devam eden üstün yetenekli çocukların problem çözme becerilerine eğitimin etkisinin incelenmesi <sup>a</sup>	Rıdvan Karabulut	2018
44	Ortaokul matematik dersi öğretim programının üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi açısından öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi <sup>b</sup>	Tuğba Türk	2018
45	Üstün zekalı ve normal zekalı ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünme yeteneklerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi <sup>b</sup>	Dinçkan Harput	2019
46	Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerine göre problem kurma süreçlerinin incelenmesi <sup>b</sup>	Kâmil Yılmaz	2019
47	Üstün yetenekli öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerilerinin incelenmesi <sup>b</sup>	Şeyma N. İnandır	2019
48	Matematikte üstün yetenekli Türk öğrencilerin rutin olmayan problem çözme süreçleri <sup>b</sup>	Damla Ö. Ünal	2019

---

49	Felsefi sorgulama ile birleştirilmiş matematik etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin soru sorma becerilerine etkisi <sup>b</sup>	Gülünay Ergut	2019
50	Üstün yetenekli tanısı konulmuş ve tanı konulmamış öğrencilerin farklı ortamlarda matematiksel düşünme süreçlerinin incelenmesi <sup>b</sup>	Yavuz İsa Aygün	2019
51	Üstün yetenekli öğrencilerin matematik dersine karşı tutum ve özyeterlilik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi <sup>b</sup>	Dilek Kocaoğlu	2020
52	Matematikte üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin matematik öğretmenlerine ilişkin algılarının incelenmesi <sup>b</sup>	Yasemin Saka Kılıç	2020
53	Üstün yetenekli öğrencilerin matematiksel ispat yapma süreçlerinin incelenmesi <sup>b</sup>	Duygu Dinamit	2020

---

a: Doktora b: Yüksek Lisans



## Öğretmenlerin Sosyal Adalet Liderliği ile Mesleki Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ahmet YALÇIN<sup>1\*</sup>, Esra KARABAĞ KÖSE<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin sosyal adalet liderlikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan çalışmada, *Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği* ve *Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kırıkkale’de görev yapan 793 ortaokul ve lise öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeyleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiler pozitif yönde ve anlamlı bulunmuştur. Ayrıca çoklu regresyon analizi sonuçları, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeylerinin mesleki motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Adalet, Liderlik, Öğretmen Motivasyonu.

## Examination of the Relations Between Teachers’ Social Justice Leadership and Professional Motivations

### Abstract

The purpose of this research is to examine the relationships between teachers' social justice leadership and their motivation. Teacher Social Justice Leadership Scale and Teacher Professional Motivation Scale were used in the research designed in relational survey model. The sample of the study consisted of 793 secondary and high school teachers determined by convenient sampling. It has been determined that there is a positive and significant relationship between teachers' social justice leadership levels and their motivation. In addition, according to the multiple regression results, it was concluded that teachers' social justice leadership behaviors were an important predictor of motivation.

**Key Words:** Social Justice, Leadership, Teacher Motivation.

\* Çalışma, birinci yazarın yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlanmış olup, 5-6 Kasım 2021 tarihlerinde, 15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1\*</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ahmetyalcin1216@gmail.com, ORCID NO: 000-0002-8821-0704

<sup>2</sup> Doç.Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, esrakarabag@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1367-7793

## Giriş

Bir arada yaşama ihtiyacı bağlamında gelişen sosyalleşme, belli bir düzen ve normu gerektirmektedir (Küçükçene ve Aydoğan, 2018). Düzen ve normun oluşturulma sürecinde ve bu sürecin devamlılığının sağlanmasında adalet-adaletsizlik, eşitlik-eşitsizlik kavramlar önem taşımaktadır. İnsanın var olduğu günden bugüne kadar mücadelesinin verildiği ve düzen için temel bir gereklilik olan bu kavramlar, bir kişinin diğerine borçlu olduğu doğal bir görevin yerine getirilmesini savunmaktadır (Topakkaya, 2009).

Adalet kavramı, insanların sosyal yaşamlarında ihtiyaçlarını karşılamak için elde ettikleri kazançların eşitlik ve doğruluk anlayışıyla teslim edilmesini içermektedir (Atalay, 2005, s. 7). Hak edene hakkının teslim edilmesi olarak da tanımlanan adalet kavramı, toplumsal alanda sıkça vurgulanan bir kavramdır (Bozkurt, 2018). Antikçağ' dan başlayarak çok sayıda filozofun tartıştığı adalet kavramıyla ilgili Platon'un teorileri ve Aristoteles'in çalışmaları ayrı bir önem taşımaktadır. Adaletin sosyal yönünün önemini tartışan teoriler, günümüzdeki sosyal adalet anlayışının temellerini oluşturmuştur (Griffiths, 1998). Sosyal adalet kavramı, teoloji, felsefe, psikoloji, antropoloji, hukuk, ekonomi, sosyoloji gibi birden çok disiplinin, konusunu oluşturan, farklı tanımlarla açıklanan, farklı perspektiften bakılarak değerlendirilen bir kavramdır (Arar, Beycioğlu ve Oplatka, 2016). Diğer bir ifadeyle hangi disiplin içinde ele alınıyorsa o doğrultuda bir bakış açısı geliştirilerek sosyal adalet kavramı tanımlanmaktadır. Tanımların ortak özellikleri, sosyal adaletin eşitlikçi, dayanışmacı yönüne vurgu yapmakta, insan haklarını ön plana çıkararak insan onurunu yüceltmektedir (Gürkan, 2008, s. 77). Bentham ve Mill'in faydacı ilkelerinden, Locke' un sosyal sözleşme fikirlerinden ve Kant'ın kategorik emredici fikirlerinden yararlanan Filozof John Rawls (1972, s. 3), sosyal adalet kavramını "Her insan, bir bütün olarak toplumun refahının bile geçersiz kılamayacağı adalete dayanan bir dokunulmazlığa sahiptir. Bu nedenle adalet, bazılarının özgürlük kaybının başkaları tarafından paylaşılan daha büyük bir iyilik tarafından düzeltilmesini reddeder" şeklinde açıklamıştır. Rawls' un ifade ettiği sosyal adaletin özünde hümanist yaklaşımca bir soyutlama dikkat çekmektedir. Bell (2007) sosyal adalet kavramını, kaynakların eşit dağıtımı, toplumdaki bireylerin kendisini güvende ve emniyette hissetmesi, karara katılması ve diğer bireylere karşı sorumluluk duygusunu hissetmesi olarak tanımlamıştır. Chiu ve Walker'a (2007) göre sosyal adalet, toplumun dışına itilmiş, dezavantajlı konumdaki kişiler için fırsatlar geliştirerek eşitlik sağlamaktadır. Bu açıklamada dezavantajlı ya da toplumdaki dışlananların açıklamasında cinsiyet, ırk, kültür, sosyal sınıf, engellilik gibi unsurların yarattığı eşitsizliğin sosyal adaletle giderileceği ifade edilmektedir (Arar vd., 2016). Dolayısıyla sosyal adaletin amacı, tüm bireylerin topluma tam ve eşit katılımını sağlamaktır. Bu bağlamda sosyal adaletin odak noktasının toplum olduğu, toplumcu bakış açısı ile ihtiyaçların belirlenmesi ve eksikliklerin tespit edilerek bireyler arasındaki eşitsizliğin en az seviyeye taşınması gerektiği bilinmelidir (Yıldırım, 2021).

Sosyal adaletin eğitim alanında da eşitlik, demokrasi, adalet ve çok kültürlülük gibi kavramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Tomul'a (2010) göre, eğitim ortamında sosyal adalet, farklılıkların eğitime yansımalarından kaynaklanan sorunları ortadan kaldırmayı veya en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim çalışmaları, hem küreselleşen dünyaya uyum sağlamada hem de küreselleşme ile birlikte ortaya çıkan sosyal, politik ve ekonomik süreçlerden kaynaklanan eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında ve problem çözmede eğitim liderlerine önemli sorumluluklar yüklemektedir (Örücü ve Şimşek, 2011). Eğitim alanındaki mevcut sorunların ve adaletsizlikten kaynaklanan uygulamaların ortadan kaldırılması için çok boyutlu çözümler sunulmalıdır.

Eğitimde sosyal adalet liderliği, bulunduğu yerin kültürüne yabancı olma, cinsiyet, engellilik ve farklı dil konuşma gibi farklılıklarla diğerlerine göre dezavantajlı sayılan bireylerle ilgili davranış yönünü belirleyen ve farklılıklara saygı duyulması, eksik olan özelliklerin tamamlanması için fırsat sunulması, dezavantajlı öğrenciyi sosyal ortamlara dahil ederek sosyal yönünün güçlendirilmesini sağlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Theocharis, 2007). Bu nedenle liderlerin sadece öğrenci başarısına odaklanması, yüksek akademik seviyelerde okuma, yazma ve sayma bilen ancak akademik

becerilerini toplumdaki adaletsizliklere karşı mücadele etmek için kullanmayan öğrenciler yetiştirmesi yeterli değildir. Eğitim liderlerinin, öğrenciler arasında eşitsizlikler hakkında farkındalık yaratması ve öğrencileri arasındaki başarı farkını kapatmak için politikalar geliştirmesi gerekir (Yıldırım, 2021). Bu nedenle eğitim liderlerinin, sosyal adalet tanımının gereklerini yerine getirmesi beklenmektedir (Grant ve Sleeter, 2007). Bunun yanında, eğitim liderlerinden sosyal adalet anlayışını öğrencide oluşturarak öğrenciye; demokrasi, eşitlik, adil davranış, farklılıklara saygı becerilerini edindirmesi de gerekmektedir (Furman ve Shields, 2003).

Eğitim araştırmaları, hem küreselleşen dünyaya uyum sağlamada hem de küreselleşme bağlamında yer alan sosyal, politik ve ekonomik süreçlerle bağlantılı olarak ortaya çıkan eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında ve sorunların çözümünde eğitim liderlerine önemli sorumluluklar yüklemektedir (Örücü ve Şimşek, 2011). Özellikle dezavantajlı bölgelerde öğretmenlerin öğrencilere yönelik davranışlarının onların okula bağlılıklarını ve okul yaşam kalitelerini artırdığı (Karabağ-Köse, 2019) göz önünde bulundurulursa öğretmenin süreçteki rolü daha iyi anlaşılmaktadır. Öğretmenin eğitimde fırsat eşitliğine inanması, ayrımcılıktan uzak davranış sergilemesi gerekir (Hackman ve Rauscher, 2010, s. 114-123).

Öğretmenlerin sosyal adalet liderlik davranışları, öğrencilerin sosyal adalet kavramsallaştırmasını anlamaları ve bu kavramsallaştırma bağlamında yaşantılarını düzenlemeleri, beklenen becerileri sergilemeleri yönünden önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin bu beceriye sahip olması ve becerilerini eğitime yansıtarak sosyal adalet anlayışının gelişmesine hizmet etmesi gerekmektedir (Koçak ve Bostancı, 2019). Sosyal adalet liderliğinde; sosyal adaleti kavram olarak öğretmek, öğrencilere olumlu model olmak, etkin vatandaş ilkelerine göre eğitim vermek, bireysel farklılıklara dikkat ederek eğitim vermek, sosyal adaletsizliklerden bahsetmek (somut örnekler oluşturmak), ekonomik eşitsizliği göz önünde bulundurmak, baskıcı olmamak, farklı kimliklere saygı duymak, devletin sosyal açıdan görev ve sorumluluklarıyla ilgili bilgi vermek, güvenilir ve adaletli ölçme değerlendirme yapmak, eşit davranmak, çevreye karşı duyarlı olmak (Bursa, 2015, s. 138) rollerinin öğretmen tarafından yerine getirilmesi, bireyin sosyal adalete yönelik elde edeceği kazanımı doğrudan etkilemektedir.

Öğretmenler sosyal adalet liderliğinde üzerine düşen davranışları gerçekleştirmek için itici bir güce ihtiyaç duymaktadır. Bu itici güç; bireyde öğrenme, bir şey yapma, harekete geçme isteğinin uyanması (Okçu, 2015, s. 121); bireylerin belirlenmiş olan hedeflere kendi istek ve arzularıyla harekete geçme süreci (Çetindere, 2019, s. 3) olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin yapmak istedikleriyle ilgili hedefe odaklanması, harekete geçmesi, hareketi devam ettirmesi, davranışları olumlu yönde kanalize etmesi için itici güce bir diğer deyişle motivasyona ihtiyaçları vardır (Kaplan, 2007).

İlgili alan yazın tarandığında, öğretmenlerin güdülenmesini sağlamadan öğrencilerin güdülenmesinin mümkün olmayacağı (Viau, 2015, s. 71), akademik başarının artırılmasında motivasyonun önemli bir değişken olduğu (Güney, 2012, s. 318), eğitimde istedik davranış değişikliği oluşturma sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için motivasyonun önemli bir rol üstlendiği (Demir, 2018, s. 22), öğretmenlerin yaptıkları eğitim hizmetine bağlılıklarının motivasyonla sağlandığı (Hoy ve Miskel, 2010, s. 190), öğretmen motivasyonunun öğrencilerle iletişim tarzını etkilediği, öğretmenlerin verimliliklerini ve etkililiklerini arttırmalarında motivasyonun güç kaynağı olduğu (Reeve ve Su, 2014, s. 349) görülmektedir. Bununla birlikte, sosyal adalet liderliği ile ilgili çalışmalara bakıldığında da sosyal adalet liderliğiyle öğrencilere; olayları eleştirel bakış açısıyla değerlendirme, demokratik tutumların gelişmesi, topluma karşı duyarlı olma becerilerinin kazandırıldığı (Henderson, 2009), sosyal adalet davranışlarının sınıf içine yansıtılmasıyla öğrencilerde cesaret, risk alma, açık görüşlülük, olaylara çok yönlü bakma isteklerinin pozitif olarak geliştiği (Koçak ve Bostancı, 2019; Philpott, 2009), sosyal adaletin eğitimde uygulanmasıyla etkinlik ve verimlilik sağlandığı (Karabağ-Köse, 2019; Töremen ve Tan, 2010), eğitim anlayışının merkezinde sosyal adalet anlayışının olmasının zorunluluk olduğu (Bates, 2005), eğitim liderlerinin en önemli işlevlerinin sosyal adalet liderliğini işe koşmaları olduğu (Theoharis, 2007), yerleşik eşitsizlikler bataklığından sosyal adalet anlayışıyla

çıkabileceği (McKenzie vd., 2008), eğitim alanındaki mevcut sorunların adalet anlayışıyla çözülebileceği (Alpaslan ve Kartal, 2020) anlaşılmıştır. Bu bağlamda eğitim liderleri olarak öğretmenlerin eğitimden beklenen etkin hizmeti yerine getirmek, eşitlik, adalet, hak, farklılıklara saygı duyma becerileri edinmiş bireyler yetiştirmek için sosyal adalet anlayışını öğrencilere kazandırması gerekir. Bu süreçte hedefe odaklanmak, harekete geçmek, hareketi devam ettirmek ve başarılı çıktılar elde etmek için önemli bir güç kaynağı olan motivasyonu da göz ardı etmemesi önem arz etmektedir.

Bu çerçevede araştırmanın amacı, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ve mesleki motivasyonları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeyleri ile mesleki motivasyonları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeyleri mesleki motivasyonlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## Yöntem

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde resmi okullarda görev yapmakta olan 2376 lise ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçkisiz olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Seçkisiz olmayan örneklem yönteminde araştırmacı, araştırmanın amacını ortaya koymaya yönelik gereksinim duyduğu büyüklükteki gruba ulaşıncaya kadar en ulaşılabilir olandan başlayarak oluşturulan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2014).

Araştırmada ortaokul ve lisede görevli öğretmenlere 1000 anket dağıtılmış ancak 800 öğretmenden geri dönüş olmuştur. Anketlerin geri dönüş oranı %80'dir. Bu ölçekler içerisinde analiz için uygun olmayanlar çıkarılmış ve 793 veri analize tabi tutulmuştur.

Araştırmaya katılan 793 öğretmenin 387'si erkek (%48,8), 406'sı kadın (%51,2); bulunduğu okula göre 375'i (%47,3) ortaokul, 223'ü (%28,1) mesleki teknik Anadolu lisesi, 156'sı Anadolu lisesi (%19,7), 39'u diğer liselerdir; 301'i (%38) 1-10 yıl, 286'sı (%36,1) 10-20 yıl, 180'i (%22,7) 20-30 yıl, 26'si (%3,3) 30'dan fazla yıllık kıdeme sahiptir; mevcut kurumda çalışma süresi olarak 717'si (%90,4) 1-10 yıl arasında, 61'i (%7,7) 10-20, 14'ü (%1,8), 1'i (%0,1) 30'dan fazla çalışma süresi bulunmaktadır; katılımcıların branşına göre 268'i (%33,8) sosyal ve diğer bilimler, 217'si (%27,4) dil ve edebiyat, 308'i (%38,8) fen, mesleki ve teknik branşında görev yapmakta; okulun başarı durumuna göre 9'u (%1,1) çok kötü, 60'ı (%7,6) kötü, 362'si (%45,6) orta, 295'i (%37,2) iyi, 67'si (%8,4) çok iyi dereceye sahip okullarda görev yapmaktadır.

### Ölçme Araçları

#### Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği

Araştırma öğretmenlerin sosyal adalet liderlik düzeylerinin ölçülmesi için Karabağ Köse ve Köse (2019) tarafından geliştirilen Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, etkileşimsel adalet, sosyal içerme ve kapsayıcı öğretim olmak üzere üç boyut ve 27 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlarla ilgili Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Karabağ-Köse ve Köse (2019) tarafından tespit edilen uyum değerleri;  $\chi^2/sd=2.54$ ; RMR=.07; RMSEA=.06 (90% CI for RMSEA=.057-.068); GFI=.83; AGFI=.84; CFI=.91; NFI=.85 şeklindedir. Mevcut çalışmanın örneklem grubu için ölçeğin üç faktörlü yapısının uygunluğunu belirlemek üzere yapılan DFA'ya göre uyum değerleri;  $\chi^2/sd=6,065$ ; NFI=.90; CFI=.92; GFI=.90; AGFI=.87; RMSEA=.080] test edilen modelin uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan faktör analizine göre araştırma için belirlenen boyutlar; Etkileşimsel Adalet,

Sosyal İçerme ve Kapsayıcı Öğretim boyutudur. Sosyal adalet liderliği ölçeğinin etkileşimsel adalet boyutunda Cronbach's Alpha Katsayısı .90, kapsayıcı öğretim boyutunda .83 ve sosyal içerme boyutta .75 olarak hesaplanmıştır.

### Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği

Araştırmanın bir diğer temel değişkenini oluşturan öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Karabağ Köse vd. (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Mevcut çalışma kapsamında gerçekleştirilen faktör analizinde, varyansın ulaşılabilen en yüksek açıklama yüzdesi %63,3 olup bazı maddeler birden fazla faktöre yüklendiklerinden analiz dışı bırakılarak analize devam edilmiş olup ölçeğin mevcut çalışma örneklemini için 5 faktör altında dağıldığı görülmüştür ( $p=0,01<0,05$ ). Bu beş faktör ise ortak özelliklerine göre tutum ve davranış, mesleki dinamikler, fiziki imkanlar, sosyoekonomik durum ve mesleki gelişim olarak adlandırılmıştır. DFA sonucunda uyum değerleri [ $X^2/sd=5,444$ ; NFI=.87; CFI=.89; GFI=.88; AGFI=.85; RMSEA=.075] test edilen modelin kabul edilebilir bir uyumu olduğunu göstermektedir. Öğretmen motivasyonu ölçeği alt boyutlarında bakılan alfa katsayıları mesleki gelişim boyutu hariç tüm boyutlarda yüksek çıkmıştır. Tutum ve davranış boyutunda .90, mesleğin dinamikleri boyutunda .89, fiziki imkan boyutunda .80, sosyoekonomik durum boyutunda .78, mesleki gelişim boyutunda .59 olarak hesaplanmıştır. Son boyutta güvenilirliğin görece düşük çıkmasının nedeni madde sayısının az olmasıyla ilgilidir. Bununla birlikte güvenilirlik düzeyleri daha ileri analizler için kabul edilebilir bulunmuştur (Özdamar, 1999).

### Verilerin Analizi

Araştırma verileri gözden geçirilerek hatalı girişler düzeltilmiştir. Eksik veri girişleri için ilgili faktörlerdeki maddelerin ortalamasına ulaşarak atama yapılmıştır. Araştırmada verilerin analizi SPSS ve Amos programları yardımıyla yapılmıştır. Ölçme araçlarının yapısal uyumunu değerlendirmek üzere  $X^2/sd$ ; NFI; CFI; GFI; AGFI; RMSEA değerleri incelenmiştir (Karagöz, 2016) Verilerin değerlendirmesi ise %95 güven aralığında ve  $p<0,05$  anlamlılık düzeyinde yapılmıştır. Verilerin tanımlanmasında frekans ve yüzde analizi yapılmış olup kavramlar arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson Korelasyon Analizi ile Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır.

### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, veri analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmaktadır. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeyleri ile motivasyon düzeylerine ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	$\bar{X}$	SS
Liderlik Ölçeği	4,30	0,49
Etkileşimsel Adalet	4,34	0,53
Kapsayıcı Öğretim	4,40	0,53
Sosyal İçerme	4,15	0,70
Öğretmen Motivasyon Ölçeği	3,78	0,54
Tutum ve Davranış	4,11	0,62
Mesleğin Dinamikleri	4,38	0,51
Fiziki İmkân	3,95	0,68
Sosyoekonomik	3,25	0,91
Mesleki gelişim	4,08	0,72

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeylerine ilişkin algılarının ( $\bar{x}=4.30$ ) mesleki motivasyon düzeylerine ( $\bar{x}=3.78$ ) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal

adalet liderliği düzeyleri alt boyutlara göre incelendiğinde sosyal içermenin görece daha düşük olduğu görülmektedir. Mesleki motivasyonun alt boyutları incelendiğinde ise en yüksek düzeye sahip olan faktör mesleğin dinamikleri ( $\bar{x}$ =4.38), en düşük ortalama puana sahip faktör ise sosyoekonomik durum ( $\bar{x}$ =3.25) olmuştur.

Araştırmanın temel değişkenlerini oluşturan öğretmenlerin sosyal adalet liderlikleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkilere dair bulgular, alt boyutlar arasındaki ilişkileri de içerecek şekilde Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmen Sosyal Adalet Liderliği ve Öğretmen Mesleki Motivasyonu Arasındaki İlişkiler

	1	1a	1b	1c	2	2a	2b	2c	2d	2e
<b>1. Sosyal Adalet Liderliği</b>	1									
1a. Etkileşimsel Adalet	.818*	1								
1b. Kapsayıcı Öğretim	.822*	.653*	1							
1c. Sosyal İçerme	.818*	.458*	.473*	1						
<b>2. Öğretmen Motivasyonu</b>	.370*	.359*	.342*	.245*	1					
2a. Tutum ve Davranış	.448*	.445*	.415*	.287*	.765*	1				
2b. Mesleki Dinamikler	.876*	.686*	.944*	.591*	.344*	.423*	1			
2c. Fiziki İmkân	.282*	.262*	.250*	.195*	.610*	.478*	.261*	1		
2d. Sosyoekonomik Mot.	.158*	.171*	.128*	.101*	.652*	.331*	.121*	.361*	1	
2e. Mesleki Gelişim	.266*	.265*	.232*	.188*	.529*	.434*	.233*	.269*	.253*	1

\*  $p < .01$

Tablo 3'te verilen değişkenler arası korelasyon değerleri incelendiğinde, öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeyleri ile mesleki motivasyon düzeyleri arasında tüm alt ölçekler dahil olmak üzere pozitif yönlü anlamlı bir ilişki söz konusudur. En yüksek korelasyon, *mesleğin dinamikleri ve kapsayıcı öğretim* alt boyutlarında ( $r=0,94$ ) belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin herkese yönelik ayırım yapmadan, adaletle eğitim ve öğretim yapmasının, işlerini sevmelerini sağladığı ve görevlerinde bir itici güç oluşturduğunu söylemek mümkündür. Araştırmada, motivasyon üzerindeki yordayıcı etkisini değerlendirmek üzere bağımsız değişken olarak tanımlanan Sosyal Adalet Liderliği ölçeğinin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde ( $r^2 < .07$ ) bir çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmektedir. Buna göre, "Öğretmenlerin sosyal adalet liderlik davranış düzeyleri motivasyon düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?" sorusuna yanıt aramak amacıyla doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiş ve sosyal adalet liderliği alt boyutları olan etkileşimsel adalet, kapsayıcı öğretim ve sosyal içerme boyutlarının, öğretmen motivasyonu ve alt boyutları üzerindeki etkisi incelenmiştir. İnceleme sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Değişkenler Arası Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	T	p
Motivasyon Toplam	Sabit	1.76	0.16	-	11.06	0.00
	Etkileşimsel Adalet	0.29	0.05	0.29	6.32	0.00
	Kapsayıcı Öğretim	0.13	0.05	0.12	2.71	0.01
	Sosyal İçerme	0.05	0.03	0.06	1.63	0.10
		R=0.175	R <sup>2</sup> =0.172			
		F=55.9	p=0.0001			
Tutum ve Davranış	Sabit	1.34	0.17		7.76	0.00
	Etkileşimsel Adalet	0.40	0.05	0.35	7.98	0.00



	Kapsayıcı Öğretim	0.18	0.05	0.16	3.54	0.00
	Sosyal İçerme	0.06	0.03	0.07	1.83	0.07
		R=0.5	R <sup>2</sup> =0.25			
		F=89.0	p=0.0001			
Mesleki Dinamikler	Sabit	0.07	0.05		1.58	0.11
	Etkileşimsel Adalet	0.09	0.01	0.09	7.00	0.00
	Kapsayıcı Öğretim	0.77	0.01	0.80	58.56	0.00
	Sosyal İçerme	0.12	0.01	0.16	14.36	0.00
		R=0.96	R <sup>2</sup> =0.92			
	F=33.4	p=0.0001				
Fiziki İmkânlar	Sabit	2.25	0.21		10.60	0.00
	Etkileşimsel Adalet	0.22	0.06	0.17	3.63	0.00
	Kapsayıcı Öğretim	0.10	0.06	0.08	1.64	0.10
	Sosyal İçerme	0.06	0.04	0.07	1.65	0.10
		R=0.27	R <sup>2</sup> =0.07			
	F=21.8	p=0.0001				
Sosyoekonomik Motivasyon	Sabit	1.92	0.29		6.63	0.00
	Etkileşimsel Adalet	0.26	0.08	0.15	3.10	0.00
	Kapsayıcı Öğretim	0.02	0.08	0.01	0.22	0.83
	Sosyal İçerme	0.03	0.05	0.02	0.53	0.60
		R=0.17	R <sup>2</sup> =0.02			
	F=8.01	p=0.0001				

Tablo 4 incelendiğinde, regresyon değerleri, *etkileşimsel adalet* ve *kapsayıcı öğretim* değişkenlerinin *öğretmen mesleki motivasyonu* üzerinde etkisinin istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunu ortaya koymaktadır. ( $p < 0,001 < 0,05$ ) Motivasyon değişkeni üzerinde etkileşimsel adalet ve kapsayıcı liderliğin pozitif yönde olumlu bir etkisi varken, sosyal içerme alt boyutunun anlamlı düzeyde bir etkisi bulunmamıştır ( $p < 0,05$ ). Analiz sonucunda öğretmen motivasyonu değişkeninin bu iki liderlik alt boyutu ile %17'sinin açıklanabildiği görülmektedir. Etkileşimsel adalet liderliğindeki 1 birimlik artışın motivasyon üzerinde 0,29 birimlik bir artışa sebep olurken bu değişim, kapsayıcılıkta 0,13 birim olarak gerçekleşmektedir. Motivasyon ölçeğinin alt boyutları incelenirken, tutum ve davranış üzerinde sabit ile birlikte 3 alt boyutun da olumlu yönde etkili olduğu gözlenmektedir ve bu değişkenler ile ölçeğin %25'inin açıklanabildiği görülmektedir. Tutum ve davranış üzerindeki en yüksek etki 0,40 ile etkileşimsel adalet liderlik boyutu olurken sosyal içerme değişkeninde meydana gelecek bir birimlik değişiklikte sadece 0,06'lık bir artışla en düşük etkiye sahip alt boyuttur. Mesleğin dinamikleri üzerinde liderlik ölçeğinin alt boyutlarının tümünün anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve bu değişkenler ile neredeyse tamamının açıklanabileceği görülmüştür. Kendisinde bir birimlik bir artışın tutum ve davranış üzerine 0,77 birimlik en yüksek artışa neden olacak alt boyutun kapsayıcı öğretim olduğu, etkileşimsel adalet liderliğinin ise mesleğin dinamikleri üzerine en düşük artışa neden olacağı görülmektedir. Ölçeğin *fiziki imkan* ve *sosyoekonomik* boyutlarının ikisinin birlikte sabit katsayı ve etkileşimsel adalet liderlik etkisi altında pozitif yönde değiştikleri görülmektedir. İki alt ölçeğin açıklanma yüzdeleri, bu iki değişken ile %10'un altında kalırken etkileşimsel adalet liderliğinde

meydana gelecek 1 birimlik bir artışın fiziki imkan motivasyonunda 0,22'lik; sosyoekonomik motivasyonda ise 0,26 birimlik bir artışa neden olmaktadır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği düzeyleri ile mesleki motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile gerçekleştirilen bu araştırmanın temel bulguları değerlendirildiğinde öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ölçeği alt boyutlarında *kapsayıcı öğretim* boyutunun diğer alt boyutlardan daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu; *sosyal içermeye* boyutunun ise görece daha düşük ortalamada olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kapsayıcı öğretim boyutunda yüksek puan almaları, onların öğretim süreçlerine dezavantajlı ya da özel ihtiyaçları olan tüm öğrencileri adil bir biçimde dahil etme konusunda kendileri ile ilgili değerlendirmelerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sosyal adalet eğitimi ile ilgili rollerinin de bu algıyı desteklediği söylenebilir. Öğretmenlerin; yargılayıcı olmaması, öğrencilerine olumlu model olması, bireysel farklara dikkat etmesi, öğrencilerin ekonomik durumlarını gözetmesi, baskıcı olmaması, farklı kimliklere saygı göstermesi, öğrencilere eşit davranması, ayrımcılık yapmaması, farklı düşüncelere saygı göstermesi gibi sosyal adalet eğitimi bağlamındaki sorumluluklarının (Bursa, 2015) onların mesleki tutumları üzerinde de etkili olması beklenen bir sonuçtur.

Sosyal adalet liderliği davranışlarında sosyal içermeye alt boyutunun diğer boyutlara göre görece daha düşük olması, özellikle bu boyutun okul dışı faktörlerle ilişkili olması (Karabağ-Köse ve Köse, 2019) bakımından dikkat çekicidir. Benzer şekilde araştırmanın mesleki motivasyonla ilgili bulguları da okul dışı faktörler arasında yer alan sosyoekonomik faktörlerin diğer faktörlere göre daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, öğretmenlerin sosyal adalet liderliğinde sosyoekonomik düzeye katkı sağlayamadığı (Polat, 2007) ve yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerin yoksul ailelere kıyasla 21 kat daha fazla eğitim harcaması yaptığını gösteren araştırma sonuçları (Önder ve Güçlü, 2014) paralelinde değerlendirildiğinde daha anlaşılır hale gelmektedir. Buna göre, kaynağı önemli ölçüde okul dışında olmakla birlikte eğitim sürecine doğrudan etki potansiyeli taşıyan sosyoekonomik eşitsizliklerin (Egeli ve Hayrulloğlu, 2014; ERG, 2017) öğretmen algılarında belirleyici olduğu söylenebilir. Dolayısıyla sosyoekonomik eşitsizliklerin giderilmesine yönelik olarak öğretmenlerin süreç yönetimi bağlamında desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırma değişkenleri arasındaki korelasyonların pozitif yönde ve anlamlı olduğu belirlenmiştir. Mesleki motivasyonun, sosyal adalet liderliği tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları ise tüm alt boyutlar için anlamlı bulunmuştur. Sosyal adalet liderliğinin özellikle motivasyonun mesleki dinamikler alt boyutu ile ilgili açıklama gücü çok yüksektir. Mesleki dinamikler alt boyutunu sırası ile tutum ve davranışlar, fiziki imkanlar ve sosyoekonomik motivasyon alt boyutları izlemektedir. Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile öğrenci motivasyonu arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir (Güler, 2021). Genel olarak sosyal adalet liderliği alanyazını da örgütsel adalet ve çalışan motivasyonu arasındaki olumlu ilişkilere dikkat çekmektedir (Argon, 2010; İren, 2015; Perdecı, 2015; Sökmen vd. 2013). Genel olarak örgütsel adaletin ve sosyal adaletin çalışanlar ya da öğrenciler üzerindeki etkilerine odaklanan mevcut alanyazın, adil yaklaşımın hiyerarşik olarak yukarıdan aşağıya doğru motivasyonu artırıcı bir etki oluşturabildiğini göstermektedir. Sosyal adalet liderliğinin öğretmenin kendi motivasyonuna etkisine odaklanan mevcut çalışma ise bu yaklaşımın sadece öğrenciler üzerinde değil, öğretmenin kendi mesleki motivasyonu üzerinde de olumlu etkileri olduğuna işaret etmektedir. Buna göre, sosyal adalet liderliğinin sadece öğrenciler üzerindeki etkileri bakımından değil öğretmenin kendi mesleki motivasyonunun sürdürülebilirliği bakımından da araştırmacı, uygulamacı ve politika geliştiriciler tarafından dikkate alınması önerilmektedir.

Covid-19 salgını döneminde yoğun bir biçimde uzaktan eğitime geçilmesi öğrenci öğretmen etkileşimlerinin dinamiklerini de farklılaştırmıştır. Bu bağlamda mevcut araştırma sonuçlarının farklılaşan bu dinamiklerden etkilenmiş olması araştırmanın temel bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Yine uygulama süreçlerinde çevrimiçi anket toplanması da bir başka sınırlılıktır. Bu sınırlılıklar çerçevesinde yukarıdaki çıkarım ve önerilere ek olarak; sosyal adalet liderliği ile mesleki motivasyon arasındaki ilişkilerin inceleneceği nitel çalışmalarla konunun daha derinlemesine tartışılması, sosyal

adalet liderliği, öğretmen motivasyonu ve öğrenci motivasyonu arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilere odaklanan daha ileri araştırmalar yürütülmesi önerilebilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı**

Bu çalışma, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 09.06 .2020 tarihli 02 oturum nolu kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Araştırmaya 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Beyanı**

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## **Kaynakça**

- Akman, Y. (2017). Öğretmenlerin algılarına göre iş motivasyonu ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 55-67
- Aksel, N., & Elma, C. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.
- Alparıslan, E. (2019). *İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde sosyal adalete ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alpaslan, E., & Kartal, S. (2020). İlkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitimde sosyal adalete ilişkin görüşleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(10), 14-31.
- Arar, K., Beycioğlu, K., & Oplatka, I. (2016). A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: Meanings, actions and contexts. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-15.
- Argon, T. (2010). Akademisyenlerin performans değerlendirme, motivasyon ve örgütsel adalet ile ilgili görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 133-180.
- Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişki, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 26-43.
- Bates R. (2005). *Educational administration and social justice*. Australia, pp.6-11.
- Bell, L. A. (2007). *Theoretical foundation for social justice education*. In: Teaching for Diversity and Social Justice, (pp.4).
- Bozkurt, B. (2017). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması, *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3), 71-73.
- Bursa, S. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal adalet algı ve deneyimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel Desenler: Öntest-sontest Kontrol Gruplu Desen ve SPSS Uygulamalı Veri Analizi*. Ankara: Pegem Yayınları
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2017). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Chiu, M.M., & Walker A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools: addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 724-739
- Çetindere, E. D. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çevik, A., & Köse, A. (2017). Öğretmenlerin okul kültürü algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 996-1014.
- Demir Sarier, M. (2020). *Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile iş yaşam dengesi ve motivasyonları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, S. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonunun incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dereli, E., & Acat, M. B. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenliği bölümü öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve sorunları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 173-187.
- Egeli, H., Hayrulloğlu, B. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde eğitim harcamalarının analizi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 51(593), 93-108.
- ERG (2017). Türkiye’de Eğitime Ayrılan Kaynaklar. [http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/turkiyede-egitime-ayrilan-kaynaklar/\(15.07.2021\)](http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/turkiyede-egitime-ayrilan-kaynaklar/(15.07.2021)).
- Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonları, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-15.
- Furman, G.C., & Shields, C.M. (2005) How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools? In W.A. Firestone & C. Riehl (Eds.) *A new agenda for research in educational leadership*. (pp. 119-137). Teachers College Press.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2007). *Doing multicultural education for achievement and equity*. Routledge.
- Griffiths, M. (1998). Towards a theoretical framework for understanding social justice in educational practice. *Educational Philosophy and Theory*, 30(2), 175-192
- Güler, Ö. (2021). *Öğretmenlerin sosyal adalet liderliği ile öğrenci motivasyonu arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi) Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güney, S. (2012). *Örgütsel davranış*. Nobel yayınları.
- Gürkan, Ü. (2008). *Sosyal adalet. Adalet kavramı*, Türkiye Felsefe Kurumu Derneği Yayınları.
- Hackman, H. W., & Rauscher, L. (2010). A pathway to access for all: exploring the connections between universal instructional design and social justice education. *Equity & Excellence in Education*, 37(2), 114-123.
- Henderson, M. A. (2009). *We all make a difference: Social justice education through service-learning and critical literacy*: Indiana University Press.
- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama*. (S. Turan, Çev.), Nobel Yayın Dağıtım.

- İren, S. (2015). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Tuzla örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karabağ-Köse, E., Karataş, E., Küçükçene, M. ve Taş, A. (2020). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması: çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479-498
- Karabağ-Köse, E. (2019) Dezavantajlı bölge okullarında öğrenim gören risk altındaki öğrencilerin okul bağlılıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 44(199).
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Küçük, E. (2010). Yönetici denetimi algısının öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeyine etkisi: bir path analizi çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 417-437.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Kaya, A., Balay, R., & Göçen, A. (2012). Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin bilme, uygulama ve eğitim ihtiyacı düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1303-5134.
- Koçak, S. ve Bostancı, A.B. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(3), 915-942.
- Köse, E. K., & Köse, M. F. (2019). Sosyal adalet lideri olarak öğretmen: bir ölçek geliştirme çalışması. 14. *Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Özetleri*, 2-4 Mayıs 2019, İzmir.
- Küçükçene, M., & Aydoğan, İ. (2018). Eğitim yönetiminde adaletin önemi ve gerekliliği üzerine bir inceleme. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 641-664.
- McKenzie, K., Christman, D., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C., Dantley, M., González, M. L., Cambron-McCabe, N., & Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- Okçu, O. E. (2015). Eğitimde dönüşümün öğretmen motivasyonu üzerine etkileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önder, E., & Güçlü, Z. (2014). İlköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik çözüm önerileri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 109-132.
- Örücü, D., & Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 167-197.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitapevi
- Perdeci, O. (2015). *Örgütsel Adalet, örgütsel bağlılık ve motivasyon arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Philpott, R. J. (2009). *Exploring new teachers' understandings and practice of social justice education*. (Doctoral dissertation). Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/56373573.pdf>
- Polat, S. (2007). *Eğitim politikalarının sosyal adalet açısından sonuçları konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rawls, J. (1972). *A Theory of Justice*, Harvard university Pres.

- Reeve, J., & Su, Y.-L. (2014). *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory - teacher motivation*. (P. E. Nathan, Ed.). <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199794911.001.0001>
- Sağdıç, A. (2018). *Okullarda sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarı, M., Canoğulları, E. ve Yıldız, E. (2018). Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile mesleki motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 387-409.
- Sökmen, A., Bilsel, M.A., & Erbil, C. (2013). Örgütsel adaletin çalışan motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisi: bankacılık sektöründe bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 43-62.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Tomul, E. (2010). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Topakkaya, A. (2009). Sosyal adalet kavramı sadece bir ideal midir?. *Erciyes Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Töremen, F., & Tan, Ç. (2010). Eğitim örgütlerinde adalet: Kavramsal bir çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 58-70.
- Turhan, M. (2007). *Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki sosyal adalet üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon, okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme*. (Y. Budak, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vural, K. (2020). *Öğretmenlerin sosyal adalete dayalı uygulama süreçlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, E. (2021). *Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliğinin Öğretmen Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(1), 579-616.
- Yüksel, Y.M. (2020). *Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## **Examination of the Relations Between Teachers' Social Justice Leadership and Professional Motivations**

### **Introduction**

Humans, who are social beings, need a normative order established with certain rules in order to live together. This order requires people to be given the value they deserve, to prevent injustice, to care about equality and to act with an egalitarian approach (Küçükçene and Aydoğan, 2018). Therefore, the dynamics of the process mentioned as order; Justice is expressed with the conceptualization of equality and inequality. Until today, the dynamics of justice, equality and inequality have been conveyed by disciplines whose subject is human,

and it has been argued that people should follow the path of justice by producing theories (Bozkurt, 2018). For this reason, the content of justice has shifted from individual to social and theories have begun to be built on social justice.

The concept of social justice is defined by the Philosopher John Rawls, based on the philosophy of Locke and Kant (1972, s. 3): "Every human being has an immunity based on justice that even the welfare of society as a whole cannot override. For this reason, justice denies that the loss of freedom of some is corrected by a greater good shared by others." Bell (2007, s. 4), expressing his view on the concept of social justice in detail, developed a definition as follows: "Equal distribution of resources in society means that all individuals to feel physically and psychologically safe, secure, and at peace, and thus, each individual's full and equal participation in democratic decision-making processes, and a sense of responsibility towards other people and societies. In both definitions, while emphasizing the inviolability of justice, an equal share is also mentioned. It is understood that the equality of justice and the concept of social justice are prioritized. This situation is tried to be applied to the general society in accordance with the social state understanding in state policies. Turkey is also a country with a social state understanding and develops policies in this direction. However, in order to determine the social justice gaps in the country, it is necessary to learn what the perceptions of the teachers, who basically serve the purpose of raising people, are about social justice and what kind of practices they do. Teachers are expected to develop behavior in the context of social justice in order to raise individuals who are equipped with the necessary equipment of the information and communication age, give importance to empathy in their social relations, adopt a pro-justice decision in their behavior and act in line with ethical rules, and have an egalitarian approach. Therefore, it is important to learn their knowledge and attitudes towards the subject and to determine their social justice behavior levels. In addition, in the research that focuses on whether the motivation variable is effective on teachers' social justice behaviors, the motivation of teachers is determined and the relationship between social justice behaviors and motivation is examined. As a matter of fact, the frequency of social justice leadership behaviors is closely related to the support of the behaviors. Motivation is a variable that affects the frequency of positive behaviors. Therefore, the aim of the research is to determine the relationship between teachers' social justice leadership levels and teacher motivation.

## **Method**

Since the aim of the study was to examine the relationship between two variables, the relational survey model was used. In the 2020-2021 academic year, 793 teachers were reached out of 2376 teachers working in secondary and high schools in Kırıkkale province and district centers, and the relationship between these teachers' social justice leadership levels and teacher motivation levels was tried to be determined. "Teacher Social Justice Leadership Scale" and "Teacher Motivation Level Scale" were used to collect the data of the study. Validity and reliability analyzes of the measurement tools were made and it was decided that they could be used within the scope of the research. In the analysis of the data; descriptive statistics, correlation and multiple linear regression analyzes were performed.

## **Findings and Discussion**

Having a higher average than people who have a high comprehensive perspective in social perspective at the point of evaluation with younger students for the purpose of education in the subjects of social justice university education of teachers; social inclusion is relatively low. Positive to positive to include all broadly, those who score high on the inclusive dimension of teachers, are disadvantaged or special by measured measures. This social setting may also express this perception of their respective roles in the setting. your teachers; Judgmental perceiver is able to perceive the trustworthiness model and the evaluation, to observe the trusting model, to perceive in the same way, without respecting the perceptive predictions, to be perceived according to the model suitable for the evaluation according to the predictions, without respecting the evaluations of the same quality, respecting their evaluations according to the examination is an expected result that will have an effect on their attitudes.

It is noteworthy that the social inclusion sub-dimension in social justice leadership behaviors is relatively lower than the other dimensions, and this dimension is especially related 192on on-school factors (Karabağ-Köse & Köse, 2019). Similarly, the findings of the research on occupational motivation reveal that socioeconomic factors, which are among the out-of-school factors, are lower than other factors. The findings become more understandable when evaluated in parallel with the results of the research (Önder & Güçlü, 2014) showing that teachers cannot contribute to the socioeconomic level under the leadership of social justice (Polat, 2007) and families with high socioeconomic levels spend 21 times more on education compared to poor families. Accordingly, it can be said that socioeconomic inequalities (Egeli & Hayrullahoğlu, 2014; ERG, 2017) that have the potential to directly affect the education process, although their source is significantly outside the school, are determinative in teacher perceptions. Therefore, it can be said that teachers should be supported in the context of process management in order to eliminate socioeconomic inequalities.

It was determined that the correlations between the research variables were positive and significant. The regression analysis results regarding the prediction of occupational motivation by social justice leadership were found to be significant for all sub-dimensions. Social justice leadership has a very high explanatory power, especially regarding the professional dynamics sub-dimension of motivation. Occupational dynamics sub-dimension is followed by attitudes and behaviors, physical opportunities and socio-economic motivation sub-dimensions, respectively. There is also a positive and significant relationship between teachers' social justice leadership and student motivation (Özgür, 2021). In general, the literature on social justice leadership draws attention to the positive relationships between organizational justice and employee motivation (Argon, 2010; İren, 2015; Perdecı, 2015; Sökmen et al. 2013). The current literature, which generally focuses on the effects of organizational justice and social justice on employees or students, shows that the just approach can create a hierarchical top-down motivation-increasing effect. The current study, which focuses on the effect of social justice leadership on the teacher's own motivation, indicates that this approach has positive effects not only on the students but also on the teacher's own professional motivation. Accordingly, it is suggested that social justice leadership should be considered by researchers, practitioners and policy developers not only in terms of its effects on students but also in terms of the sustainability of the teacher's own professional motivation.

The intense transition to distance education during the Covid-19 epidemic has also differentiated the dynamics of student-teacher interactions. In this context, the fact that the



current research results are affected by these differentiating dynamics constitutes a fundamental limitation of the research. Another limitation of the implementation processes is the collection of online surveys. Within the framework of these limitations, in addition to the above inferences and suggestions; The main suggestions are as follows: It can be suggested to discuss the subject in more depth with qualitative studies that will examine the relationships between social justice leadership and professional motivation, and to conduct further research focusing on the direct and indirect relationships between social justice leadership, teacher motivation and student motivation.



## Türk Parlamentolarının Yasama Dönemi Sıra Numaralarında Yaşanan Kesintiler ve Meclis'te Yaşanan Yasama Dönemi Tartışmaları

Ahmet Ali GAZEL<sup>1\*</sup>

Öz

Osmanlı Devleti'nde I. Meşrutiyet olarak adlandırılan 1877-1878 yıllarında parlamento iki yasama dönemi olarak faaliyette bulunmuş ve parlamento 1878 yılında süresiz olarak tatil edilmiştir. Bu tatil yaklaşık 30 yıl sürmüştür ve yeni meclis ancak 1908 yılında açılabilmiştir. 1908'de açılan Mecliste daha önceki dönemler dikkate alınarak yasama dönemi sıra numarası üçten değil, tekrar birden başlatılmıştır. Dolayısıyla yasama dönemleri arasındaki irtibat ve devamlılık koparılmıştır. Benzer uygulama Cumhuriyet Dönemi'nde de görülmüştür. 23 Nisan 1920'de açılan Meclis tabii olarak Birinci Yasama Dönemi olarak faaliyete başlamış ve 27 Mayıs 1960'a kadar on bir meclis yasama faaliyetinde bulunmuştur. 27 Mayıs askeri darbesi sonrası açılan Meclis ise 12. Yasama dönemi olarak devam etmek yerine yasama dönemini tekrar birden başlatmıştır. 12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrası açılan TBMM de aynı uygulamayı tekrarlayarak yasama dönemi sıra numarasını tekrar baştan başlatmıştır. 1961 ve 1983 yıllarında yapılan uygulamaların doğru olmadığı ancak 1984 yılında fark edilebilmiştir. Belirtilen yılda yapılan değişiklikle 1920'de açılan Birinci Meclis dikkate alınarak 1983 yılında yasama faaliyetine başlayan Meclisin yasama dönemi sıra numarası 17 olarak kabul edilmiştir. Sonuç olarak, 1984 yılında alınan kararlar, en azından Cumhuriyet Dönemi'nde, yasama dönemi sıra numarası TBMM'nin kurumsal ve tarihi devamlılığını gösterecek şekilde 1920 yılında açılan ilk meclis dikkate alınarak yeniden düzenlenmiştir. TBMM, hâlen 27. Yasama dönemi olarak faaliyettedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yasama Dönemi, Meclis-i Mebusan, TBMM

## Interruptions in the Legislative Sequence Numbers of the Turkish Parliaments and the Debates of the Legislative Period in the Assembly

Abstract

The parliament operated as two legislative periods in the years 1877-1878, which was called the First Constitutional Monarchy in the Ottoman Empire. Parliament was suspended indefinitely in 1878. This holiday lasted about 30 years. The new parliament could only be opened in 1908. In the Assembly, which was opened in 1908, taking into account the previous periods, the sequence number of the legislative period was restarted not from three, but at once. Therefore, the connection and continuity between the legislative periods has been broken. Similar practice has been observed in the Republic period as well. The Assembly, which was opened on April 23, 1920, naturally started its activities as the first legislative period. Eleven councils were legislative until 27 May 1960. The Assembly, which was opened after the military coup on May 27, is the twelfth. Instead of continuing as a legislative period, it has restarted the legislative period suddenly. The Turkish Grand National Assembly, which was opened after the military coup of September 12, 1980, repeated the same practice and restarted the legislative period sequence number from the beginning. It was only realized in 1984 that the practices made in 1961 and 1983 were wrong. With the amendment made in the specified year, taking into account the first Assembly opened in 1920, the legislative period sequence number of the Assembly, which started its legislative activity in 1983, was accepted as 17. As a result, with the decision taken in 1984, at least the wrong practices made in the Republican

<sup>1\*</sup>Corresponding Author: Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye, [agazel@aku.edu.tr](mailto:agazel@aku.edu.tr)

period were reversed. The sequence number of the legislative period was rearranged, taking into account the first parliament opened in 1920, to show the institutional and historical continuity of the TGNA. The Turkish Grand National Assembly is still operating as the 27th legislative period.

**Key Words:** Legislative Period, Assembly of Deputies, Grand National Assembly of Turkey

## Giriş

Yasama meclisleri halk tarafından belirli bir müddet için seçilen temsilcilerden oluşur. Bu müddet ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilmektedir. Parlamentoların seçim dönemleri de ülkelerin siyasi tercihlerine göre değişmekle beraber genellikle 4 veya 5 yıldır. Parlamento önceden belirlenen bu süreler içinde faaliyet gösterirler ki bu süreye “yasama dönemi” veya “seçim dönemi” (Karamustafaoglu, 1982; 98) denilmektedir. Yasama dönemi iki kıstasa göre belirlenmektedir. Bu kıstasların birincisi iki genel seçim arasındaki süredir. İkincisi ise belirlenmiş yıl sayısıdır (Bilir, 2008; 191-200). Doktrinde ise dönem “Yasama Meclisinin, genel seçimleri müteakip ilk toplandığı tarihten görevinin nihayet bulduğu zamana kadar geçen devre” olarak tanımlanmıştır (Bakırcı, 2000; 74).

Türkiye’de 1876, 1921, 1924, 1961 ve 1982 Anayasalarında yasama dönemleri yıl olarak açıkça belirtilmiştir. 1921 Anayasası’na göre seçim dönemi 2 yıldır. 1876, 1924 ve 1961 anayasalarında ise 4 yıldır. 1982 Anayasası’nın ilk şeklinde 5 yıl olarak belirlenmişken, 2007 yılında 4 yıla düşürülmüştür. 2016 yılındaki değişiklikte tekrar 5 yıla çıkartılmıştır ve hâlen de 5 yıldır. TBMM İçtüzüğü’nde ise yasama dönemi “Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin iki milletvekili genel seçimi arasındaki süre” olarak tanımlanmış ve bu sürenin “Anayasa uyarınca uzatılmadığı veya seçimler yenilenmediği takdirde, beş yıl” olduğu belirtilmiştir (<https://www.tbmm.gov.tr/docs/ictuzuk.pdf>).

### 1- Osmanlı Devri Yasama Dönemleri

Türkiye’de ilk parlamento 1877 yılında açılmıştır. Parlamentonun açılmasına giden süreç Türkiye’nin ilk anayasası olan Kanun-ı Esasi’nin hazırlık aşamasında başlamıştır. Nihayet 23 Aralık 1876 tarihinde Kanun-ı Esasi ilan edilmiştir. Kanun-ı Esasi’nin 66. maddesinde mebus seçimlerinin gizli oy ilkesine göre yapılacağı belirtilmiş, diğer kurallarının ise “kanun-ı mahsus” ile tayin edileceği ifade edilmiştir (Kili-Gözübüyük, 2000; 50). Ancak parlamento açılma süreci biraz farklı işlemiş ve daha anayasa ilan edilmeden meclisin nasıl olacağına ve seçimlerin nasıl yapılacağına dair çalışmalar başlatılmıştır. Onun için Osmanlı Devleti’nde yapılan ilk genel seçimlerdeki uygulamalar Kanun-ı Esasi’nin bazı maddeleriyle çelişmiştir.

Sultan II. Abdülhamit tahtta çıktıktan kısa bir süre sonra anayasayı hazırlamak üzere özel bir komisyon kurmuştur. Komisyon anayasa hazırlıklarını yaparken bu sürecin uzun süreceği dikkate alınarak, aynı zamanda seçimin nasıl yapılacağıyla ilgili çalışmalara da başlamış ve bunun için “Talimat-ı Muvakkate”<sup>1</sup> adıyla 7 maddelik geçici bir yönetmelik yayımlamıştır. Bu geçici yönetmelik Vükela Meclisi’nde görüşüldükten sonra Padişah tarafından 28 Ekim 1876’da onaylanmış ve uygulanmak üzere vilayetlere gönderilmiştir.

Talimat-ı Muvakkate (Geçici Yönetmelik) hükümleri sadece 1876 yılı seçimleri için geçerli olacaktır.<sup>2</sup> Talimat-ı Muvakkate’nin birçok maddesi yaklaşık iki ay sonra, 23 Aralık 1876’da ilan edilen, Kanun-ı Esasi’nin maddeleriyle çelişmiştir. Örneğin Kanun-ı Esasi her elli bin erkek nüfus için bir mebus seçileceğini belirtirken yönetmelikte nüfus dikkate alınmaksızın bütün ülke için en az 130 olması istenmiştir. Kanun-ı Esasi’de seçimin bir veya iki dereceli olması konusunda bir hüküm yokken geçici

<sup>1</sup> Tam adı “Meclis-i Mebusan Azasının Suret-i İntihab ve Tayinine Dair Talimat-ı Muvakkate” dir. Talimatname için bkz. Bekir Sıtkı Baykal, “Birinci Meşrutiyete Dair Belgeler”, *Belleten*, Cilt XXIV, Sayı 96, 1960, s. 609-612.

<sup>2</sup> Bazı hukukçulara göre bu talimatname sadece bir seçim kanunu değil, aynı zamanda bir anayasa metni değerindedir. Zira Talimatname Kanun-ı Esasi’den önce tasdik edildiği gibi bir anayasada yer alan hükümleri de ihtiva etmektedir. Hüseyin Nail Kubalı, *Türk Esas Teşkilat Hukuku Dersleri*, İstanbul 1960, s. 86.

yönetmelik iki dereceli olmasını kabul etmiştir. Yine Anayasada seçilme yaşı 30 iken yönetmelikte 25'tir (Armağan, 1967; 52).

Neticede belirtilen geçici yönetmeliğe göre seçimler yapılmış ve 19 Mart 1877 tarihinde Dolmabahçe Sarayı'nda Meclisin açılış töreni yapılmıştır. Talimat-ı Muvakkate'ye göre bu ilk Meclisin görev süresi üç aydır. Ancak bu süre on gün uzatılmış ve Meclis son toplantısını 28 Haziran 1878 tarihinde gerçekleştirmiştir (Meclis-i Meb'usan Zabıt Ceridesi 1293=1877, 1939; 400). Birinci Meclis'in dağılmasından hemen sonra seçim hazırlıklarına başlanmıştır. Fakat hâlâ elde mevcut bir seçim kanunu bulunmamaktadır.<sup>3</sup> Zira Meclis tarafından kabul edilen seçim kanunu Padişah tarafından onaylanmamıştır. Bunun üzerine konu 24 Ağustos 1877 tarihinde toplanan Vükela Meclisi'nde görüşülmüştür. Vükela Meclisi, "vakit ve maslahat'ın bir zarureti olarak" Talimat-ı Muvakkate'nin seçimle ilgili hükümlerinin bir defalık daha uygulanmasına karar vermiş ve bu doğrultuda çıkan irade vilayetlere gönderilmiştir. İstanbul'da ayrı bir yönetmeliğe göre yapılacak seçim için hazırlanan beyanname de 27 Eylül 1877'de Devlet Basımevi'nde basılmıştır. Neticede yapılan seçimde 106 mebus seçilmiş ve nihayet Meclis 13 Aralık 1877 tarihinde açılmıştır (Meclis-i Meb'usan 1293=1877, 1954; 5).

13 Aralık 1877'de açılan Meclis, açılmasından iki ay sonra Padişah tarafından tatil edilmiştir. 13 Şubat 1877 tarihinde Sultan II. Abdülhamit, Kanun-ı Esasi'nin 7. maddesindeki yetkisini kullanarak Meclis-i Mebusan'ı süresiz tatil etmiştir. Tatil iradesi 14 Şubat 1878 tarihinde Meclis'te okunmuş ve mebuslar dağılmıştır (Meclis-i Meb'usan 1293=1877, 1954; 406). Sultan II. Abdülhamit mebusları tekrar toplantıya çağırmadığı için Meclis bir daha toplanamamıştır. Bu durum Meşrutiyet taraftarlarının 30 yıl sürecek bir mücadele içine girmelerine neden olmuştur. Neticede Balkanlarda gelişen olaylar üzerine Sultan II. Abdülhamit 23 Temmuz 1908'de meclisin tekrar açılacağını ilan etmiştir (İkdam, 11 Temmuz 1324).

17 Aralık 1908 tarihinde ilk parlamentonun açılması ile İkinci Meşrutiyet Devri Birinci Yasama Dönemi başlamıştır (Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre: 1, İctima Senesi: 1, İnikat: 1, I; 2). 1908-1912 dönemi Meclisi dört toplantı yılı (yasama yılı) devam etmiş ve 18 Ocak 1912 tarihinde feshedilmiştir. Meclisin belirtilen tarihte feshinden sonra 1912 seçimleri yapılmış ve yeni yasama dönemi 18 Nisan 1912'de başlamıştır. Ancak bu yasama dönemi bir toplantı yılı devam edebilmiştir. 18 Nisan 1912 tarihinde başlayan dönem, 5 Ağustos 1912'de Meclisin feshiyle sona ermiştir. 1912 Meclisinin feshinden sonra Balkan Savaşlarından dolayı uzun bir müddet seçimler yapılamamıştır. 1914 yılında yapılan seçimler sonrası Meclis 14 Mayıs 1914 tarihinde toplanmış ve 1918 yılına kadar yasama faaliyetinde bulunmuştur.<sup>4</sup> 1914 Meclisi 21 Aralık 1918 tarihinde feshedilmiştir (Gazel, 2007: 4-5).

Osmanlı Devleti'nin parlamenter hayatının son yasama Dönemi 1919 yılında yapılan seçimler sonrası 12 Ocak 1920 tarihinde başlamıştır. Ancak bu dönem fazla sürmemiştir. İşgal kuvvetlerinin İstanbul'a girmesinden dolayı mebuslar, 18 Mart 1920 tarihinde Meclis görüşmelerini erteleme kararı almış ve Mebusan Meclisi bir daha açılmamıştır. 11 Nisan 1920 tarihinde de feshedilmiştir (Goloğlu, 1970; 315). Böylece, Osmanlı Devleti'nin parlamenter hayatı da fiilen sona ermiştir. Osmanlı Devleti'nde, 1877 yılında 3 ay devam eden Birinci Meclis dışında, hiçbir Meclis normal süresini tamamlayamamıştır.

Yukarıda da belirtildiği gibi Osmanlı Devleti'nde ilk parlamento 19 Mart 1877 yılında açılmış ve sadece o dönemdeki seçimlerde uygulanmak üzere çıkarılan Talimat-ı Muvakkate'ye göre belirlenen üç aylık süresini doldurduğu için de 28 Haziran 1877 tarihinde dağılmıştır. Bu üç aylık yasama devresi Osmanlı Parlamento tarihindeki Birinci Yasama Dönemi'ni oluşturmuştur.<sup>5</sup> Bu yasama döneminin

<sup>3</sup> Kanun-ı Esasi'nin 119. maddesine göre ilk seçimlerde kullanılan Talimat-ı Muvakkate'nin geçerliliği ilk meclisin yasama müddetini bitmesine kadardı. Kili-Gözübüyük, *age.*, s. 55.

<sup>4</sup> 1914-1918 Meclisi hakkında geniş bilgi için bkz. Sibel Yazıcı, Osmanlı Meclis-i Mebusanı ve Faaliyetleri 1908-1914, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. 2018 Afyonkarahisar.

<sup>5</sup> Yasama döneminin 3 ay içinde bitmesi Kanun-ı Esasi'ye aykırıdır. Zira Kanun-ı Esasi'de yasama döneminin 4 sene olduğu net bir şekilde ifade edilmiştir. Ancak anayasadan önce seçimler için hazırlanan Talimat-ı Muvakkate meclis için üç aylık süre öngördüğü için bu sürenin bitiminde meclis dağılmıştır. Talimat-ı Muvakkate'nin

bitmesinden sonra hemen seçim çalışmalarına başlanmış ve 13 Aralık 1877 tarihinde İkinci Yasama Dönemi başlamıştır. Ancak bu Meclis de üç ay görev yapabilmiş ve 13 Şubat 1878 tarihinde Padişah tarafından süresiz olarak tatil edilmiştir (Baykal, 1960; 635-636). Padişah, tekrar toplantıya çağırmadığı için belirtilen tarihten sonra Meclis bir daha toplanamamıştır.

23 Temmuz 1908'de padişahın meclisin tekrar açılacağını ilan etmesi üzerine yapılan seçimler sonucunda 17 Aralık 1908 tarihinde yeni Meclis yasama görevine başlamıştır. Ancak 1908'de açılan bu Meclis, 1877-1878 yıllarındaki iki yasama dönemini yok sayarak yasama dönemi sıra numarasını tekrar birden başlatmıştır. I. Meşrutiyet Dönemi'nde iki meclisin yasama faaliyetinde bulunduğu göz önüne alınırsa, 1908'deki Meclisin 3. Yasama Dönemi şeklinde devam etmesi gerekirdi. Ancak buna dikkat edilmemiş ve 1908 Meclisinden sonra 1912'de açılan Meclis 2. Yasama Dönemi, 1914'de açılan Meclis ise 3. Yasama Dönemi olarak devam etmiştir. 1920'de açılan Meclis ise 4. Yasama Dönemini teşkil etmiş ve bu dönem Osmanlı'nın son yasama dönemi olmuştur. Meclis-i Mebusan'ın yasama dönemleri özetle şöyledir (Ezherli, 1992; 169-171):

### Birinci Meşrutiyet Dönemi

Yasama Dönemi	Başlangıç Tarihi	Bitiş Tarihi
I. Dönem	19.03.1877	28.06.1877
II. Dönem	13.12.1877	14.02.1878

### İkinci Meşrutiyet Dönemi

Yasama Dönemi	Başlangıç Tarihi	Bitiş Tarihi
I. Dönem	17.12.1908	18.01.1912
II. Dönem	18.04.1912	05.08.1912
III. Dönem	14.05.1914	21.12.1918
IV. Dönem	12.01.1920	11.04.1920

Üçüncü Yasama Dönemi'nde (1914-1918) Karahisar-ı Sahip Mebusu Rıza Paşa yasama dönemi sıralamasındaki işin yanlışlığına dikkat çekmiştir (Yazıcı, 2018: 40). Tartışma yasama dönemi ve yasama yılı kavramlarının kullanımı meselesinden çıkmıştır. 21 Aralık 1914 tarihinde Padişahın Üçüncü Yasama Dönemi'nin Birinci Yasama Yılı konuşmasına Meclisin cevabı için Arıza-i Cevabiye Encümeni'nce hazırlanan mazbata<sup>6</sup> görüşülürken Meclis Başkanı, mazbatanın "Şevketmeab ve Hilafetpenah Efendimiz Hazretleri! Bir ay tecilden sonra Meclis-i Milli'nin Birinci Devre-i İçtimaiyye-i adiyyesini avni Hakla küşad muvaffakiyeti Şehriyarilerinden dolayı Meclisimiz Hakipayı Şahanelerine arzı teşekkürat ve tebrikat eyler" şeklindeki birinci fıkrasını okuyunca Rıza Paşa, "Bir ay tehirden sonra

anayasal değere sahip olduğu yönündeki görüşleri de (Kubalı, 1960; 86) dikkate alacak olursak bu üç aylık toplantıyı bir yasama dönemi saymamız gerekmektedir.

<sup>6</sup> Kanun-ı Esasi'nin 45. maddesine göre Osmanlı Parlamentosu, padişah veyahut ona vekâleten sadrazamın, vükela ve Ayan ve Mebusan üyelerinin de hazır bulunduğu bir toplantıda açılıyordu. Bunun yanında padişah, bir önceki sene içinde devletin dâhili ve harici durumu, harici münasebetleri ve bir sonraki sene alınması gereken tedbir ve teşebbüslere dair bir açış konuşması yapıyordu. Meclis-i Mebusan ve Meclis-i Ayan'da ise bir komisyon kurularak padişahın nutkuna cevap arızası hazırlanıyordu. Meclis-i Mebusan İçtüzüğü'nün 3. maddesinin son fıkrasına göre, cevap arızasının açış konuşmasından sonraki beş gün içinde padişaha takdim edilmesine ihtimam gösterilmeliydi.

Meclis-i Milli'nin birinci devre-i içtimaiyye-i adiyyesi" ibaresindeki bir kelimenin tashih edilmesini istemiştir. Rıza Paşa, "devre-i içtimaiye" tabirinin doğru olmadığını bunu yerine "sene-i içtimaiye" tabirinin kullanılmasını teklif etmiştir: "Malumu ihsanınız "devre" teselsül eden devre-i içtimaiyyeye ait bir fıkradır. Nasıl ki, bunun yukarısında sureti matbuasında devre-i intihabiyye üç, devre-i içtimaiye bir denilmiş. Hâlbuki sene-i içtimaiye mahdut ve muayyendir. Kanun-ı Esasi'de deniyor ki: "Mebusların müddet-i memuriyeti dört senedir". Orada sene tabiri kullanıldığı için, burada birinci devre-i içtimaiye yerine, birinci sene-i içtimaiye denilmelidir. Çünkü sene-i içtimaiyenin, tabii burada mahzuf olan bir devre-i intihabiyyesi olması lazım gelir" (MMZC, Devre: 3, İçtima Senesi: 1, İnikad: 3, I; 21).

Rıza Paşa bu teklifini dile getirdikten sonra yasama dönemleri silsilesinin bozulmuş olmasına dikkat çekmiştir. Bunu da "ananat-ı tarihiyeyi ruhlandırılım" gerekçesiyle açıklamıştır. Rıza Paşa mevcut dönemin 1877 Meclisi dikkate alınmadan "üçüncü devre-i intihabiye" şeklinde yani üçüncü yasama dönemi olarak adlandırılmasının yanlış olduğunu söylemiştir. 1877 yılında açılan Meclis Birinci Yasama Dönemini oluşturduğu için 1908'de açılan Meclisin ikinci yasama dönemi, 1912'de açılan meclisin üçüncü yasama dönemi ve mevcut dönemin de dördüncü yasama dönemi olarak adlandırılması gerektiğini belirtmiştir. Daha sonra Arizay-ı Cevabiye Mazbatası'ndaki ibarenin "Meclis-i Milli'nin dördüncü devre-i intihabiyesinin birinci sene-i içtimaiyye-i adiyyesi" şeklinde değiştirilmesini teklif etmiştir:

"Bendenizce burada gösterilen üçüncü devre-i intihabiye sureti yanlıştır. Niçin? Bir devre-i intihabiyye dört sene-i içtimaiyeden mürekkep olmasına nazaran, bir devre-i intihabiyye de bir celse olsa, birinci sene-i içtimaiyye bir gün devam eder. Ferdası gün, hasbelicap tatil olunur; fakat o devre-i intihabiye bir devre teşkil eder, ister bir gün ve bir defa içtima etsin, yine teselsül eder. Bu nokta-i nazardan doksan üç senesi, bilintihap vuku bulan içtima, bir devre-i intihabiyyedir. Çünkü o birinci doksan üç devre-i intihabiyesinin vücuda getirdiği Kanun-ı Esasi ile elyevm amel ediyoruz, onları tatbik ediyoruz. O vakit teşekkül eden Meclis-i Ayan ve Meclis-i Mebusan'ın her gün küşadına muntazır idik. Kanun-ı Esasi her sene salnamelerimize derç olunuyordu. O vakit tayin olunan Ayandan berhayat bulunanlar; yani bin üç yüz yirmi dört içtimaina kadar maaş aldılar<sup>7</sup> ve aynı zamanda o intihaptan bakiye kalan Ayan intihap edilmeksizin doksan üç senesi Ayanı olmak üzere Meclis-i Ayan'a dâhil oldular. Demek ki birinci devre-i içtimaiyye kanun ve tarih nokta-i nazarından doksan üç tarihinde mevcuttur. Binaenaleyh, ananat-ı tarihiyyemizi muhafaza etmek nokta-i nazarından doksan üç devre-i intihabiyyesi birinci, ondan sonra bin üç yüz yirmi dört devre-i intihabiyyesi ikinci, bin üç yüz yirmi sekiz devre-i intihabiyyesi üçüncü, bu devre-i intihabiyye de dördüncüdür. Binaenaleyh, burada Meclis-i Millinin dördüncü devre-i intihabiyyesinin birinci sene-i içtimaiyyeyi adiyyesi suretinde tadil edilmesini teklif ederim" (Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre: 3, İçtima Senesi: 1, İnikad: 3, I; 21).

İstanbul Mebusu Hacı Şefik Bey, "sene" tabirini doğru bulmakla beraber yasama döneminin 1877 Meclisi'nden başlamasını doğru bulmadığını söylemiştir:

"Paşa Hazretlerinin ilk sözleri doğru ve muvafık ise de bu tadadın doksan üç tarihinden bedini bendeniz muvafık göremiyorum. Vakıa, Ayandan bulunanlar, maaşlarını aldılar, lakin bunların bu maaşları almaları, ne Kanun-ı Esasi'ye, ne de başka bir kanuna müstenittir. O zaman adeta Mebusan lağvedildi. Şimdi biz kalkıp da, birçok seneler muattal olan bir şeyi bunun içine sokarsak, ileride buna bir çığır açmış oluruz. Bunun için bendeniz doksan üçten bahsetmeyi hiç de muvafık görmüyorum; yalnız "sene" sözünü ben de kabul ederim" (Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre: 3, İçtima Senesi: 1, İnikad: 3, I; 21).

Şefik Bey'in bu itirazı üzerine Rıza Paşa, konunun siyasi olmaktan ziyade "tarihi ve kanuni" bir mesele olduğunu ve itiraza yer olmadığını söylemiştir. Rıza Paşa daha sonra 1877 Meclisi'nin bir kanun

<sup>7</sup> 13 Şubat 1878 Meclisin tatilinden sonra 11 yeni Ayan üyesi atanmıştır. Ahmet Oğuz, *Birinci Meşrutiyet Kanun-ı Esasi ve Meclis-i Mebusan*, İstanbul 2010, s. 135; 1294 ve 1295 Devlet Salnamelerinde hem Ayan hem de Mebusan üyelerinin adları yazılmıştır. 1296 yılından itibaren sadece Ayan Meclisi üyelerinin adları yazılmıştır. Ahmet Oğuz, *age.*, s. 250.

çerçevesinde yapılan seçimle oluştuğunu, hâlâ onların kanunlarının yürürlükte bulunduğunu, devam edip etmemesinin ayrı bir konu olduğunu, ancak bu dönemin bir yasama dönemi sayılması gerektiğini, bu durumun her yerde kabul edilmiş bir kaide olduğunu söylemiştir:

“O vakit, içtima eden Meclis-i Mebusan bir kanun dairesi intihap olundu. Kanuni bir Meclis-i Milli küşad edildi ama devam etmiş, etmemiş o başka. O halde, geçen 1328 (1912) senesinde intihap olunan mebuslar buraya geldi, teşehhüt miktarı oturdular.<sup>8</sup> Hasbelicap fesholundu gitti. Efendim, bu intihap yapıldı mı? Yapıldı. Meclisi Mebusan küşad olundu mu? Olundu. Bu bir devredir. Ben yalnız bunun, bu devrelerin teselsül etmesi kaidesini söylüyorum, bu her yerde kabul edilmiş bir şeydir. Eğer biz, birinci devreye 1324 senesinden başlarsak, doksan üç devre-i intihabiyesini sıfıra çıkarmış olacağız; fakat elyevm onların kanuniyle amel ediyoruz” (MMZC, Devre: 3, İçtima Senesi: 1, İnikad: 3, I; 22).

Rıza Paşa'nın bu savunması üzerine araya giren Halep Mebusu Artin Boşgezenyan Efendi aslında konunun özünü belirtmiştir. Artin Efendi kendileri için Meşrutiyetin “10 Temmuz'da” (23 Temmuz) başladığını ondan öncesini dikkate almaya gerek olmadığını savunmuştur: “Efendim, biz Meşrutiyeti 10 Temmuzda doğmuş biliriz, ondan öteyi tanımıyoruz. Ondan evvelini hiç aramayız. Binaenaleyh, Meşrutiyet 10 Temmuzdan ibtidar etmiştir” (MMZC, Devre: 3, İçtima Senesi: 1, İnikad: 3, I; 22; Yazıcı, 2018: 41).

Bu tartışmalardan sonra Meclis Başkanı, Rıza Paşa'nın mevcut yasama döneminin (devre-i intihabiye) Dördüncü Yasama Dönemi (Dördüncü Devre) olarak kabul edilmesi yönündeki teklifini kabul edenlerin el kaldırmamasını istemiştir. Ancak Rıza Paşa, “sene-i içtimaiye”nin oya sunulmasını istemiştir. Kısaca “birinci devre” yerine “birinci sene-i içtimaiye” denmesini teklif etmiştir.

Konya Mebusu Şeref Bey, “devre-i içtimaiye” tabirinin doğru olduğunu belirterek Rıza Paşa'nın önerisine karşı çıkmıştır:

“Devre-i içtimaiye tabiri pek doğrudur efendim. Çünkü Fransızcada sesyon (Cession) kelimesine mukabil olmak üzere alınmıştır. Her sene zarfında kaç ay alelade surette içtima etmişse, ona (cession legisiative) deniyor ki bize devre-i teşriyye manasınadır. Sene-i içtimaiye demekte bir mana yoktur. Meclis bir sene olarak içtima etmez. Sene zarfında kanunun tayin ettiği altı ay veya dört ay olmak üzere içtima eder ki, bu müddet bir devre-i içtimaiyedir. Binaenaleyh bu tabir gayet ilmi ve doğru olarak vazedilmiştir”.

Rıza Paşa, ısrar etmemekle beraber “sene-i içtimaiye” denmesinin daha doğru olacağını söylemiştir:

“Şimdi böyle kabul edersek, bakınız ne kadar yanlış olur. Bir kere eski zabıtları ele alın. Mesela 1324 içtima bir devre-i intihabiyedir. Sonra ikinci ve bu üçüncü devre-i intihabiyedir. Ve bu sene üçüncü devre-i intihabiyenin birinci sene-i içtimaiyesidir. Eğer bu sene üçüncü devre-i intihabiyenin birinci devre-i içtimaiyesidir dersek, telaffuzda sıklet olur. Kanun-ı Esasi, sene olarak kabul ediyor. Sene denirse ne olur; fakat siz bilirsiniz. Bendeniz ısrar etmiyorum; fakat zannediyorum ki, sene-i içtimaiye demek daha muvafaktır”.

İstanbul Mebusu Kirkor Zöhrap Efendi de hukuki bir terim olduğu için devre tabirinin değişmeyeceğini savunmuştur: “Efendim, devre tabiri değişmez. Bu bir tabir-i hukukidir. Devre demek şu kadar müddetin heyeti mecmuasıdır. Sene, tabir-i amla bütün seneye mahsustur. Devre-i içtimaiye tabiri, hukuk-ı esasiyenin kabul ettiği bir tabir-i hukukidir; bu, tağyir kabul etmez” (Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre: 3, İçtima Senesi: 1, İnikad: 3, I; 22).

Tartışmalar sonunda Meclis Başkanı, Zöhrap Efendi ile Şeref Bey'in bir kanuni müddete delalet ettiği için “devre-i içtimaiye” tabirinin değişmesini istemediklerini belirttikten sonra tabirin “sene-i içtimaiye” şeklinde düzeltilmesini oya sunmuş, ancak kabul edilmemiştir (Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre: 3, İçtima Senesi: 1, İnikad: 3, I; 22). Neticede, “devre-i içtimaiye” tabirinin yerine “sene-

<sup>8</sup> 1912 Meclisi 3 ay kadar devam etmiştir.

i içtimaiye" denilmesi kabul edilmediği gibi yasama dönemi silsilesinin 1877'de başlaması da kabul edilmemiştir. Bu kararlar, Türk Parlamento Tarihi'nin devamlılığını ve köklülüğünü gösterecek önemli göstergelerden biri olan yasama dönemi sıra numarasındaki değişiklik gerçekleştirilememiştir.

Rıza Paşa'nın bu teklifinin takdire değer olduğunu vurgulamakla beraber eksik olduğu da belirtilmelidir. Zira Rıza Paşa 1877'deki Birinci Meclisi atlayarak sadece İkinci Meclisi dikkate alarak bir sıralama oluşturmuştur. Hâlbuki 1877'de iki seçim yapılmış ve iki Meclis toplanmıştır. Her ne kadar Birinci Meclisin süresi Kanun-ı Esasi ile çelişse de, sonuçta meşru bir irade tarafından yayımlanan yönetmeliğe göre yapılan seçimle toplanmış bir meclistir. Hatta bazı uzmanlara göre yönetmelik anayasal değere sahiptir (Kubalı, 1960; 86). Talimat-ı Muvakkate'de belirtilen üç aylık süre bitince de Meclis dağılmıştır. Dolayısıyla 1877'de iki meclisin olduğu göz önüne alınacak olursa 1908 açılan Meclisin üçüncü, 1912'de açılan Meclisin dördüncü, 1914'te açılan Meclisin beşinci, 1920'de açılan Meclisin ise Altıncı Yasama Dönemini teşkil etmesi gerekmektedir. Ancak sıra numarası devam ettirilmediği için bu devamlılık sağlanamamıştır.

## 2- Cumhuriyet Devri Yasama Dönemleri

Osmanlı Devleti döneminde yaşanan yasama dönemi sıra numaralarının kesintiye uğraması, iki defa olmak üzere, Cumhuriyet Dönemi'nde de yaşanmıştır. TBMM'nin ilk yasama dönemi 23 Nisan 1920 tarihinde Birinci Meclisin açılmasıyla başlamış ve yasama dönemleri 27 Mayıs 1960 tarihine kadar kesintisiz devam etmiştir. Belirtilen tarihte 11. Yasama Dönemi sona ermiştir (İba, 2004; 45). 27 Mayıs Askeri Müdahalesinden sonra kabul edilen 1961 Anayasası çift meclisli bir parlamento kabul etmiş ve parlamento, Millet Meclisi ve Cumhuriyet Senatosu'ndan oluşmuştur (Gözler, 2011; 187).

1961 Anayasası yürürlüğe girdikten sonra 15 Ekim 1961 tarihinde genel seçimler yapılmış ve 25 Ekim 1961 tarihinde Meclis açılmıştır. 1961 yılında açılan Millet Meclisi daha önceki sıra numaralarını dikkate alarak, 12. Yasama Dönemi olarak devam etmek yerine yasama dönemi sıra numarasını yeniden birden başlatmıştır. 1961 Anayasası zamanında Millet Meclisi 5 yasama döneminde faaliyet göstermiştir. 1. Dönem 25 Ekim 1961-10 Ekim 1965, 2. Dönem 11 Ekim 1965-12 Ekim 1969, 3. Dönem 13 Ekim 1969-14 Ekim 1969, 4. Dönem 15 Ekim 1973-5 Haziran 1977, 5. Dönem ise 6 Haziran 1977-12 Eylül 1980 tarihleri arasındadır (İba, 2004; 45). Beşinci Yasama Dönemi devam ederken 12 Eylül 1980 tarihinde askeri darbe olmuştur. Darbeyle 1961 Anayasası askıya alınmış, parlamento ise kapatılmıştır. Yeni bir anayasa hazırlamak için Kurucu Meclis Kurulmuştur. Kurucu Meclis tarafından hazırlanan 1982 Anayasası 20 Ekim 1983 tarihli *Resmi Gazete*'de yayımlanarak (Resmi Gazete, 17844; 20 Ekim 1983) yürürlüğe girmiş ve 6 Kasım'da yapılan seçimler sonrası 24 Kasım 1983 tarihinde TBMM açılmıştır (TBMM Tutanak Dergisi, 24.11.1983: 2) 1961'de yapılan uygulama bu dönemde de devam ettirilmiş ve yasama dönemi sıra numarası yine birden başlatılmıştır.

Yasama dönemi sıra numarasındaki kesintiler 1984 yılında düzeltilmiştir. TBMM'nin 2 Mart 1984 tarihindeki 41. Birleşiminde Meclis Başkanlığı Genel Kurula bir öneri sunmuştur. Öneride, daha önceki yasama dönemlerinin sıra numaralarını değiştirmemek kaydıyla mevcut yasama döneminin 17. Dönem olarak adlandırılması ve daha sonraki dönemlerin de buna göre devam ettirilmesi teklif edilmiştir. Zira 1920-1960 arasındaki 11 yasama dönemi ile 1961-1980 arasındaki 5 yasama dönemi toplanınca 16 yasama dönemi yapıyor, 1983'te başlayan dönem 17. Yasama Dönemi oluyordu. Başkanlığın önerisi şöyledir:

"Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kuruluna

Türkiye Büyük Millet Meclisinin bu Yasama Dönemi 1. Dönem olarak açılmış ve bu güne kadar da bu şekilde anılmış ve kayıtlara geçmiştir.

Durum Başkanlık Divanımızda görüşülmüş ve şu görüşler oybirliği ile tespit edilmiştir:

Türkiye Cumhuriyeti Devletinin kalbi ve beyni mesabesinde bulunan Parlamentosunun, 1920'de Atatürk'ün kurduğu Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin ilk döneminden başlayarak, aynı ruh, aynı ilkeler ve aynı anlamla kesintisiz olarak devam ettiği aksi düşünülemez bir gerçektir. Bu



nedenle, Türkiye Büyük Millet Meclisi dönemleri numaralarının kesintisiz bugüne kadar teselsül ettirilmesi gerekir.

Sadece takvim bakımından kesinti yaratan ara dönemleri de Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin özü, mana ve mahiyetini değiştirmek değil, daha kuvvetli kılmak, parlamenter rejimi kökleştirmek amacına matuftur.

Esasen, bu Dönem, dönem başlamadan önce kendiliğinden 1'inci Dönem şeklinde adlandırılmış, bilahare bu hususta yetkili organ olan Türkiye Büyük Millet Meclisi'nce bir karar verilmemiştir. Bu nedenle dönem sıra numarasının, Türkiye Büyük Millet Meclisi'nce belirlenmesi gerekir.

Keyfiyet Başkanlıkça Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulunun onayına sunulmalıdır.

Aynı görüşler Danışma Kurulu tarafından da paylaşılmış ve benimsenmiştir.

Başkanlığımız önerisi:

Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin, resmî kayıtlara ve tutanaklara geçmiş olan bundan evvelki yasama dönemlerinin sıra numaralarını değiştirmemek kaydıyla, bu Yasama Döneminin 17nci Dönem olarak alınması ve bundan sonraki yasama dönemlerinin de buna göre teselsül ettirilmesi hususu Genel Kurulun onayına sunulur. Necmettin Karaduman, Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanı".

Meclis Başkanı Necmettin Karaduman, TBMM Başkanlığının önerisini oya sunmuş ve öneri kabul edilmiştir (TBMM Tutanak Dergisi, 2.3.1984, 41. Birleşim, III; 5-6).<sup>9</sup> Neticede TBMM'nin 23 Nisan 1920'den günümüze kadar devam eden yasama dönemleri şöyle oluşmuştur ([https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/tutanak\\_dergisi\\_pdfler.meclis\\_donemleri](https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/tutanak_dergisi_pdfler.meclis_donemleri)):<sup>10</sup>

Yasama Dönemi	Başlangıç Tarihi	Bitiş Tarihi
I. Dönem	23.04.1920	16.04.1923
II. Dönem	11.08.1923	26.06.1927
III. Dönem	01.11.1927	26.03.1931
IV. Dönem	04.05.1931	23.12.1934
V. Dönem	01.03.1935	27.01.1939
VI. Dönem	03.04.1939	15.01.1943
VII. Dönem	08.03.1943	14.06.1946
VIII. Dönem	05.08.1946	24.03.1950

<sup>9</sup> TBMM'nin yasama dönemlerinin devam etmesini sağlayan kararını takdir etmekle beraber, "Sadece takvim bakımından kesinti yaratan ara dönemleri de Türkiye Büyük Millet Meclisinin özü, mana ve mahiyetini değiştirmek değil, daha kuvvetli kılmak, parlamenter rejimi kökleştirmek amacına matuftur" şeklindeki görüşüne katılmak mümkün değildir. Zira ara dönemlerinde bütün kurum ve kurullar askıya alınmış, Meclisin kapısına da kilit vurulmuştur. Ara dönemler parlamenterizme katkı vermediği gibi, Türkiye'de parlamentonun gelişim ve kurumsallaşma sürecini kesintiye uğratmıştır. Şeref İba, *100 Soruda Parlamento*, Ankara 2004, 44.

<sup>10</sup> Yasama dönemleri için ayrıca bkz. Şeref İba, *Türkiye'de Meclis Başkanlığı ve Başkanlık Divanı*, Ankara 2011, s. 296; Erol Tuncer, *Osmanlı'dan Günümüze Seçimler 1877-1999*, Ankara 2002, 284-286.

IX. Dönem	22.05.1950	12.03.1954
X. Dönem	14.05.1954	11.09.1957
XI. Dönem	01.11.1957	25.05.1960
XII. Dönem (1. Dönem)	25.10.1961	10.10.1965
XIII. Dönem (2. Dönem)	11.10.1965	12.10.1969
XIV. Dönem (3. Dönem)	13.10.1969	14.10.1973
XV. Dönem (4. Dönem)	15.10.1973	05.06.1977
XVI. Dönem (5. Dönem)	06.06.1977	12.09.1980
XVII. Dönem (17. Dönem)	24.11.1983	16.10.1987
18. Dönem	14.12.1987	01.09.1991
19. Dönem	14.11.1991	04.12.1995
20. Dönem	08.01.1996	25.03.1999
21. Dönem	02.05.1999	01.10.2002
22. Dönem	14.11.2002	03.06.2007
23. Dönem	23.07.2007	23.04.2011
24. Dönem	28.06.2011	23.04.2015
25. Dönem	23.06.2015	01.10.2015
26. Dönem	17.11.2015	16.05.2018
27. Dönem	07.07.2018	-

TBMM tarafından 1984 yılında yasama dönemi silsilesinin 1920'den itibaren başlanarak kesintisiz olarak devam ettirilmesi yönünde alınan karar oldukça isabetli olmuştur. Bu karar Türk Parlamentolarının tarihi geçmişini ve kurumsallığını göstermesi açısından oldukça önemlidir. Zira birçok kurum, köklülüğünü, kurumsallığını ve geleneğini göstermek için kuruluşunu ve tarihini geçmişe götürmek isterken TBMM'nin tarihi geçmişinin önemli göstergelerinden biri olan yasama dönem sırasını her kesintide yeniden başlatması doğru değildi. Konu açısından İstanbul Üniversitesi bu durumun en güzel örneklerinden biridir. Üniversite internet sitesinde, "Geçmişi 1453'e dayanan, Türkiye'nin en köklü markalarından İstanbul Üniversitesi'nin tarihi, aynı zamanda Türkiye'deki bilimsel eğitimin ve gelişimin tarihidir" denilerek tanıtılmakta ve üniversitenin kuruluşu İstanbul'un fethine kadar götürülmektedir (<http://www.istanbul.edu.tr/tr/content/universitemiz/tarihce>). Bunun yanında 2021 yılı itibarıyla Polis teşkilatı 176, Jandarma 181, Mülkiye (Siyasal Bilgiler) 162, İstanbul Tıp Fakültesi 194, Tapu Kadastro 141, Danıştay ve Yargıtay 153, PTT 181, Heybeliada Deniz Lisesi 248, Kara Harp Okulu 187, TCDD 165, Zabıta Teşkilatı 195, İtfaiye Teşkilatı 307, Sayıştay 156, Kızılay 153,

Öğretmen Okulları 173. yıldönümlerini kutlamakta<sup>11</sup> ve her kurum bu geçmişleriyle gurur duyduklarını ifade etmektedirler.

Yasama dönemlerinin süreklilik içinde sırasıyla gitmesi gerekirken hem Osmanlı hem Cumhuriyet devrinde her yasama dönemi kesintisinden sonra yeniden baştan başlatılmasının farklı nedenleri olabilir. 2 Mart 1984 tarihinde TBMM Başkanlığının önerisinde belirtildiği gibi, hukuki bir zorunluluk olmadığı için, “dönem başlamadan önce kendiliğinden 1. Dönem şeklinde adlandırılmış” olabilirler. Bununla birlikte, hukuki bir netlik olmadığı için, belirli bir süre devam eden kesintiden sonra toplanan meclisin yasama döneminin yeniden başlayacağını düşünülmesi olmasından kaynaklanmış olabilir. Nitekim 1878’de Meclis-i Mebusan’ın tatile girmesinden yeni Meclis ancak 30 yıl sonra toplanabilmiştir. 27 Mayıs 1960 Askeri Darbesi sonucu kapatılan Meclis yaklaşık bir buçuk sene, 12 Eylül 1980 Askeri Darbesiyle kapatılan Meclis ise üç yıl sonra yasama faaliyetine başlayabilmiştir.

Bir diğer nedeni ise yeni bir dönemin başladığını gösterebilmek için bilinçli bir şekilde yapılmış olabileceğidir. Osmanlı Parlamentosunda yapılan bazı konuşmalarda bu neden net olarak ifade edilmese de, eski dönemle bağ kurulmak istenmediği açık bir şekilde görülmektedir. 1878’de Meclisin tatil edilmesinden sonra meclisin yeniden toplanması için uzun bir mücadele veren İttihatçılar, bunu başardıktan sonra bu yeni dönemi “10 Temmuz Meşrutiyeti” olarak adlandırmışlar ve bu yeni döneme yeni bir yasama dönemi ile başlamak istemişlerdir. Halep Mebusu Artin Boşgezenyan Efendi Mecliste bunu net bir şekilde ifade etmiştir. 1908’de açılan Meclisin İkinci Yasama Dönemi olarak devam etmesine dair önerge verilince Artin Efendi “Efendim, biz Meşrutiyeti 10 Temmuzda doğmuş biliriz, ondan öteyi tanımayız. Ondan evvelini hiç aramayız. Binaenaleyh, Meşrutiyet 10 Temmuzdan ibtidar etmiştir” demiştir.<sup>12</sup> Artin Efendi açıkça eski ile bağların kopararak yeni bir başlangıç yapıldığını beyan etmiştir. İstanbul Mebusu Hacı Şefik Bey de Birinci Meşrutiyet Döneminde Mebusan Meclisi’nin adeta lağvedildiğini ve uzun süre açılmadığına vurgu yaptıktan “birçok seneler muattal olan bir şeyi bunun içine sokarsak, ileride buna bir çağır açmış oluruz” diyerek sıra numarasının Birinci Meşrutiyet Dönemindeki Meclislerden başlamasını doğru bulmadığını ifade etmiştir (Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre: 3, İçtima Senesi: 1, İnikad: 3, I; 21). Şefik Bey bu ifadeleriyle, 1908’de yeni bir dönemin başladığı görüşüne destek verirken sıra numarası vasıtasıyla daha önceki Meclislerle irtibat kurulmasına karşı çıkmaktadır.

Hem 1877’de açılan hem de 1908 sonrası açılan Meclisler döneminde aynı anayasa (Kanun-ı Esasi) yürürlüktedir. Dolayısıyla Osmanlı dönemindeki bu uygulamanın hukuki olarak hiçbir dayanağı, mantığı ve açıklaması yoktur. Dolayısıyla uygulamanın yeni dönem vurgusu yapabilmek için siyasi bir tercih olarak yapılmış olduğu daha belirgin gibidir.

Cumhuriyet dönemine gelince, 1961 yılındaki uygulamada anayasa ve sistem değişikliğinin önemli rol oynadığı ifade edilebilir. Zira 1961 Anayasası 1924 Anayasasından farklı olarak, çift meclisli bir sistem öngörmüştür. TBMM, Cumhuriyet Senatosu ve Millet Meclisinden oluşmuştur. Cumhuriyet Senatosu ilk defa açıldığı için doğal olarak birinci yasama döneminden başlamıştır. Büyük ihtimal, Cumhuriyet Senatosu ile Millet Meclisi arasında bir karışıklığa sebebiyet vermemek için, Millet Meclisi’nin yasama dönemi sıra numarası da aynı Cumhuriyet Senatosu gibi birden başlatılmıştır.

1983’teki uygulamaya gelince, 1984 yılında TBMM Başkanlık Divanı tarafından Genel Kurul’a sunulan öneride belirtildiğine göre, 1983’te başlayan yasama dönemi “dönem başlamadan önce kendiliğinden” 1’inci Dönem şeklinde adlandırılmıştır (TBMM Tutanak Dergisi, 2.3.1984, 41. Birleşim, III; 5-6).

## Sonuç

<sup>11</sup> Belirtilen kurumların kuruluş tarihleri için bkz. Vahdettin Engin, *Osmanlıdan Cumhuriyete Tarihi Devamlılık*, İstanbul 2016, 145-146.

<sup>12</sup> Benzer bir açıklamayı 27 Mayıs ihtilalinden sonra Ankara senatörü Hıfzı Oğuz Bekata da yapmıştır. Bekata, 26 Ekim 1961 Cumhuriyet Senatosu’nun açılışında “bir devri arkada bıraktık. Yeni bir devri yeni bir zihniyetle açıyoruz” demiştir. *Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi*, I. Birleşim, 26 Ekim 1961, I, s. 3.

Osmanlı Devleti'nde 1877-1920 yılları arasında toplam olarak altı meclis yasama faaliyetinde bulunmuştur. Yani altı yasama dönemi bulunmaktadır. Ancak 1908'de açılan Mecliste, yasama dönemi sıra numarası 1877-1878 yıllarında açılan meclisler dikkate alınarak üçten devam ettirilmemiş ve yeniden birden başlatılmıştır. Dolayısıyla yasama dönemleri sıra silsilesi bozulmuştur. Bu duruma göre Osmanlı Devleti döneminde 1877-1878 yıllarında iki yasama dönemi, 1908-1920 yılları arasında ise dört yasama dönemi bulunmaktadır.

Benzeri bir uygulama Cumhuriyet Döneminde de görülmüştür. 23 Nisan 1920'de açılan TBMM tabii olarak Birinci Yasama Dönemi olarak faaliyete başlamış ve 27 Mayıs 1960'a kadar on bir meclis yasama faaliyetinde bulunmuştur. 27 Mayıs Askeri Darbesi sonrası açılan Meclis ise 12. Yasama Dönemi olarak devam etmek yerine yasama dönemi sıra numarasını tekrar birden başlatmıştır. 12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrası açılan TBMM'de de aynı uygulama tekrarlanarak yasama dönemi sıra numarası yine birden başlatılmıştır.

Yasama dönemlerinin kesintiye uğramadan sıra numarasına uygun olarak devam etmesi gerekirken kesintiye uğrayarak baştan başlatılmasının birkaç farklı nedeni olabilir. Bunlardan ilki, hukuki bir netlik olmadığı için, belirli bir süre devam eden kesintiden sonra toplanan meclisin yasama dönemi sıra numarasının yeniden başlatılması gerektiğinin düşünülmüş olması olabilir. Nitekim 1878'de Meclis-i Mebusan'ın tatile girmesinden sonra yeni Meclis ancak 30 yıl sonra toplanabilmiştir. 27 Mayıs 1960 Askeri Darbesi sonucu kapatılan Meclis yaklaşık bir buçuk sene, 12 Eylül 1980 Askeri Darbesiyle kapatılan Meclis ise üç yıl sonra yasama faaliyetine başlayabilmiştir.

Yasama dönemi sıra numaralarının yeniden başlatılmasının bir diğer nedeni ise yeni bir iktidarla yeni bir dönemin başladığını vurgulayabilmek için bilinçli bir şekilde yapılmış olma ihtimalidir. Osmanlı Parlamentosunda yapılan bazı konuşmalarda bu neden net olarak ifade edilmese de, eski dönemle bağ kurulmak istenmediği açık bir şekilde belirtilmiştir. 1878'de Meclisin tatil edilmesinden sonra meclisin yeniden toplanması için uzun bir mücadele veren İttihatçılar, bunu başardıktan sonra bu yeni dönemi "10 Temmuz Meşrutiyeti" olarak adlandırmışlar ve bu yeni dönemde açılan ilk meclisin yasama dönemi sıra numarasını da birden başlatmışlardır. Halep Mebusu Artin Boşgezenyan Efendi Mecliste bunu net bir şekilde ifade etmiştir. 1908'de açılan Meclisin yasama dönemi sıra numarasının iki olarak kabul edilmesine dair bir önerge verilince Artin Efendi "Efendim, biz Meşrutiyeti 10 Temmuzda doğmuş biliriz, ondan öteyi tanımıyoruz. Ondan evvelini hiç aramayız. Binaenaleyh, Meşrutiyet "10" Temmuzdan ibtidar etmiştir" demiştir. İstanbul Mebusu Hacı Şefik Bey de Birinci Meşrutiyet Döneminde Mebusan Meclisi'nin adeta lağvedildiğini ve uzun süre açılmadığına vurgu yaptıktan "birçok seneler muattal olan bir şeyi bunun içine sokarsak, ileride buna bir çığır açmış oluruz" diyerek sıra numarasının Birinci Meşrutiyet Dönemindeki Meclislerden başlamasını doğru bulmadığını ifade etmiştir. Şefik Bey bu ifadeleriyle, 1908'de yeni bir dönemin başladığı görüşüne destek verirken sıra numarası vasıtasıyla daha önceki Meclislerle irtibat kurulmasına karşı çıkmaktadır.

Hem 1877'de açılan hem de 1908 sonrası açılan Meclisler döneminde aynı anayasa (Kanun-ı Esasi) yürürlükteydi. Dolayısıyla Osmanlı dönemindeki bu uygulamanın hukuki olarak hiçbir dayanağı, mantığı ve açıklaması yoktur. Dolayısıyla uygulamanın yeni dönem vurgusu yapabilmek için siyasi bir tercih olarak yapılmış olduğu belirgin gibidir.

1961 ve 1983 yıllarındaki uygulamalarla yaşanan kesintilerin doğru olmadığı ancak 1984 yılında fark edilebilmiştir. Belirtilen yılda "Türkiye Cumhuriyeti Devletinin kalbi ve beyni mesabesinde bulunan Parlamentosunun, 1920'de Atatürk'ün kurduğu Türkiye Büyük Millet Meclisinin ilk döneminden başlayarak, aynı ruh, aynı ilkeler ve aynı anlamla kesintisiz olarak devam ettiği aksi düşünülemeyecek bir gerçek" olduğu ifade edildikten sonra TBMM yasama dönemleri numaralarının kesintisiz olarak devam ettirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu önergenin kabul edilmesiyle 1983'te açılan Meclisin 17. Yasama dönemi olarak faaliyetine devam etmesi kabul edilmiştir. Cumhuriyet Döneminde yasama dönemi numaralarındaki kesintiler bu şekilde halledilmiştir.

Meclisin faaliyetlerinin belirli bir süre kesintiye uğramasından veya bir anayasa değişikliğinden sonra yasama dönemleri sıra numaralarının kaldığı yerden devam etmesine dair hukuki bir zorunluluk

ve kural olmamakla birlikte, Türkiye’de parlamento geleneğinin geçmişini ve kurumsal gücünü göstermesi açısından yasama sıra numaralarının silsile olarak devam etmesi önemlidir. Bu açıdan konu hukuki olmaktan ziyade tarihi ve “ananevi” bir meseledir. Nitekim Rıza Paşa da 1914 yılında Mecliste yaptığı konuşmada, bu konunun tarihi bir mesele olduğunu, sıra numarasının silsile olarak devam ettirilmesiyle tarihi geleneğin muhafaza edileceğini ve “ananevi tarihiye”nin “ruhlandırılacağını” belirterek konunun tarihi geçmiş açısından önemini aslında çok net ifade etmiştir. Türkiye’de her kurum kendi geçmişini oldukça eskiye götürmek için gayret sarf ederken parlamentonun tarihi geçmişini ortaya koyacak olan göstergelerden biri olan yasama dönemi sıra numarasını silsile olarak devam ettirmemesi doğru bir tutum değildir. Nitekim uygulamanın doğru olmadığı TBMM tarafından 1984 yılında fark edilmiş ve gerekli düzeltme yapılmıştır. TBMM hâlen 27. Yasama dönemi olarak faaliyettedir. Bu düzeltme olmasıydı TBMM bugün 11. Yasama Döneminde olacaktı.

### Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Yazar, çalışma için etik kurul iznine gerek duyulmadığını beyan etmiştir.

### Kaynakça

- Armağan, S. (1967). Türkiye’de Parlamento Seçimleri. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, 3/4, 50.
- Bakırcı, F. (2000), *TBMM’nin Çalışma Yöntemi*, Ankara.
- Baykal, B. S. (1960), Birinci Meşrutiyete Dair Belgeler. *Bellekten*, XXIV (96), 609-612.
- Bilir, F. (2008), Yasama Dönemi ve Yasama Dönemi ile İlgili Sorunlar. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 77, 191-200.
- Cumhuriyet Senatosu Tutanak Dergisi*
- Engin, V. (2016), *Osmanlıdan Cumhuriyete Tarihi Devamlılık*, İstanbul.
- Ezherli, İ. (1992), *Türkiye Büyük Millet Meclisi (1920-1992) ve Osmanlı Meclisi Mebusanı (1877-1920)*, Ankara.
- Gazel, A. A. (2007), *Osmanlı Meclis-i Mebusan’ında Parlamentar Denetim 1908-1920*, Konya.
- Goloğlu, M. (1970), *Üçüncü Meşrutiyet 1920*, Ankara.
- Gözler, K. (2011), *Anayasa Hukukuna Giriş*, Bursa.
- [https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/tutanak\\_dergisi\\_pdfler.meclis\\_donemleri](https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/tutanak_dergisi_pdfler.meclis_donemleri)
- <https://www.tbmm.gov.tr/docs/ictuzuk.pdf>
- İba, Şeref, (2004), *100 Soruda Parlamento*, Ankara.
- İba, Şeref, (2011), *Türkiye’de Meclis Başkanlığı ve Başkanlık Divanı*, Ankara.
- Karamustafaoğlu, Tuncer, (1982), *Yasama Meclislerini Fesih Hakkı*, Ankara.
- Kili-Suna; Gözübüyük-A. Şeref, (2000), *Türk Anayasa SMetinleri*, İstanbul.
- Kubalı, Hüseyin Nail, (1960), *Türk Esas Teşkilat Hukuku Dersleri*, İstanbul.
- Kurucu Meclis Tutanak Dergisi*
- Meclis-i Meb’usan 1293=1877*, Hazırlayan: Hakkı Tarık Us, II, İstanbul 1954.
- Meclis-i Meb’usan Zabıt Ceridesi (1293=1877)*, Toplayan: Hakkı Tarık Us, I, İstanbul 1939.
- Meclis-i Mebusan Zabıt Ceridesi*.

*Milli Birlik Komitesi Genel Kurul Toplantısı*

Oğuz, A. (2010), *Birinci Meşrutiyet Kanun-ı Esasi ve Meclis-i Mebusan*, İstanbul.

*Resmi Gazete*, 17844; 20 Ekim 1983.

Şencan, Hüdai, (2017), *Çatışmacı Parlamentarizmden Melez Bir Çözüme: Fransa'da Yarı Başkanlık Sistemi. Karşılaştırmalı Hükümet Sistemleri Yarı Başkanlık Sistemi içinde.* (s. 25-95). Ankara.

*TBMM Tutanak Dergisi*

Tuncer, E. (2002), *Osmanlı'dan Günümüze Seçimler 1877-1999*, Ankara.

Yazıcı, S. (2018), *Osmanlı Meclis-i Mebusanı ve Faaliyetleri 1908-1914, Yayınlanmamış Doktora Tezi.* Afyonkarahisar.



## Akıl ve Zekâ Oyunlarının Öğrencilere Katkıları: Öğitmenlerin Görüşleri

Bekir KUL<sup>1\*</sup>, Sezgin KEL<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî kurumlarda görev yapan akıl ve zekâ oyunları eğitmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere katkıları hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Tarama modelinde yürütülen çalışmaya amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 317 akıl zekâ oyunları eğitmeni katılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından mahallî olarak düzenlenen zekâ oyunları 1 ve 2 kursuna katılan öğretmenler ve idareciler; ortaokullarda seçmeli zekâ oyunları dersine giren öğretmenler; okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan ve halk eğitim merkezleri aracılığı zekâ oyunları ile ilgili kurs açan öğretmenler oluşturmaktadır. Analiz sonuçlarına göre akıl ve zekâ oyunları eğitmenlerinin zekâ oyunlarının öğrencilere katkısı ile ilgili görüşleri cinsiyet, yaş ve görevleri bakımından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak kıdem değişkeninde gruplar arası farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca akıl ve zekâ oyunları eğitmenlerine göre; akıl ve zekâ oyunları matematik dersine karşı tutum, üst düzey düşünme becerileri, öğrenci başarısı ile matematiksel beceriler üzerinde pozitif yönde etkilidir. Son olarak katılımcılar; akıl ve zekâ eğitimi alan öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları, üst düzey düşünme becerileri, başarıları ile matematiksel becerilerinin birbirleriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Akıl-zekâ oyunları, akıl yürütme, problem çözme becerisi, düşünme becerisi

## The Contribution of Mind and Intelligence Games to Students: Views of Instructors

### Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of mind and intelligence games trainers working in official institutions affiliated to the Ministry of National Education about the contribution of mind and intelligence games to students. 317 mind games trainers, who were determined by the purposeful sampling method, participated in the study carried out in the survey model. Teachers and administrators who participated in the intelligence games 1 and 2 courses organized locally by the Ministry of National Education; teachers who teach elective intelligence games in secondary schools; pre-school, primary, secondary and high school and teachers who open courses on intelligence games through public education centers. According to the results of the analysis, the opinions of the mind and intelligence games instructors about the contribution of the mind games to the students do not show a significant difference in terms of gender, age and duties. However, it was determined that there were differences between the groups in the seniority variable. In addition, according to mind and intelligence games trainers; Mind and intelligence games have a positive effect on attitudes towards mathematics, high-level thinking skills, student success and mathematical skills. Finally, the participants stated that the attitudes, higher-order thinking skills, achievements and mathematical skills of the students who received mind and intelligence education were positively related to each other.

**Key Words:** Mind-intelligence games, reasoning, problem solving skill, thinking skill

<sup>1\*</sup>**Corresponding Author:** Dr. MEB Uzmani, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, bekirkul@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-6687-717X

<sup>2</sup>Müdür Yardımcısı, Isparta Şehit Ali Yılmaz Borsa İstanbul İlkokulu, Türkiye, sezginkelsezgin@gmail.com, ORCID:0000-0002-0721-7208

## Giriş

Toplumsal gelişme ve kalkınmanın ön koşulu nitelikli insan gücü, nitelikli insan gücünün temel kaynağı ise nitelikli eğitimidir (Güneş ve Demirtaş, 2002). Eğitim sistemimiz bilim ve teknolojideki gelişmeler ışığında sürekli değişime uğramaktadır. Son dönemde değişime uyum sağlamak ve dünya ile sürdürülebilir rekabet gücü oluşturabilmek için düşünce, hayal gücü ve yaratıcılık gibi becerileri kullanarak bilişsel yeterliliklerin ve kapasitenin oluşturulması gerekliliği ön plana çıkmıştır. Bu gelişmelerle birlikte öğrencilerin bilgiye ulaşma sürecinde aktif bir şekilde yer alması, öğrenmenin öznesi konumuna gelmesi fikri oldukça yaygındır. Yapılandırıcılık eğitim anlayışının benimsenmesi ile birlikte ezberci ve kalıplara dayalı klasik öğrenme sistemi bir kenara bırakılarak; öğrenmede öğrenciyi merkeze alarak, öğrencinin düzeyine uygun öğrenme yöntem-teknikleriyle araştırmaya ve isteyerek öğrenmeye olanak sağlayan, öğrenme sürecinde öğrenenin etkin rol aldığı, öğrencinin öğrenmeye ulaşmada birincil aktör olduğu, öğretmenin öğretim sürecinde öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırması açısından rehber, kılavuz ve yardımcı olduğu bir noktaya gelinmiştir.

21. yy dünyası; öğrencilerden güçlü bir dikkat ve algı yeteneği, eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme, problem çözme, sosyal zekâ ve iletişim becerileri talep etmektedir. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştığı problemlere yönelik farklı ve özgün çözüm yolları üretmeleri, hızlı ve doğru karar vermeleri, sebep sonuç bağlantıları oluşturmaları, disiplinler arası ilişkiler kurmaları, eleştirel düşünceleri ve yaşam becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Günümüzde okullarda eğitim öğretim yoluyla öğrenenlerin problem çözme, akıl yürütme ve çok boyutlu düşünme gibi üst düzey yaşam becerilerinin geliştirilmesi sürecinde oldukça çeşitli ve alternatif öğretim yöntem ve yaklaşımlarına başvurulduğu görülmektedir. Hiç şüphesiz ki bu alternatif yaklaşımlardan biri de genel çerçevede oyunlar (Gündüz ve diğerleri., 2017), daha özeldir ise zekâ oyunlarıdır (Adalar ve Yüksel, 2017). Bu gerekçeler bağlamında ülkemiz eğitim sisteminde erken yaşlarda itibaren akıl ve zekâ oyunları öğretiminin önemi giderek artmaya başlamıştır.

Hızla gelişen dünyamızda öğrencilerin gereksinim duydukları analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi, işbirliği, takım çalışması, girişimcilik, sözlü ve yazılı iletişim becerileri, merak, hayal gücü, bilgiye erişme, bilgiyi analiz etmek gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve akademik başarılarının artırılmasında akıl ve zekâ oyunları, eğitim sürecinin en önemli argümanlarından biri haline gelmiştir (Ott ve Pozzi, 2012; Bottino ve diğerleri., 2013). Akıl ve zekâ oyunları ile bu becerileri geliştirmek daha kolay olacaktır. Bu oyunlar, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için bazı düşünme becerileri ve stratejileri ortaya çıkarmalarına yardımcı olmaktadır (Muller ve Pearlmutter, 1985). Ayrıca öğrencilerde bilişsel becerilerin gelişmesine önemli katkılar sunmasının yanında, zamanı etkili, verimli kullanmalarını sağlama ve eğlenceli vakit geçirme alışkanlığı da kazandırılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilerin zihinsel potansiyellerinin farkına varması ve bilişsel becerilerinin geliştirilmesi amacıyla 2013-2014 Eğitim Öğretim yılından itibaren ortaokul kademesinde 5. 6. 7. 8. Sınıflarda Seçmeli Zekâ Oyunları Dersini programa eklemiştir. Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Lise Kademesinde Halk Eğitim Merkezleri aracılığı ile Zekâ Oyunları Eğitim almış Öğretmenler tarafından "Geleneksel Oyunlar ve Zekâ Oyunları" alanında; "Zekâ Oyunları Başlangıç Düzeyi", "Zekâ Oyunları Orta Düzeyi" "Zekâ Oyunları İleri Düzeyi", "Zekâ Oyunları Okul Öncesi" kursu açılmaktadır. Yükseköğretim kurumlarında ise bu dersi ve bu derse ilişkin öğretim programını tanıtmak ve bu dersin öğretimi konusunda öğretmen adaylarını daha yetkin hale getirmek amacıyla lisans ve yüksek lisans düzeyinde seçmeli ders olarak öğretim programlarında yer almaktadır.

Zekâ oyunları dersi; Sözel oyunlar, Hafıza Oyunları, Geometrik ve Mekanik Oyunlar, Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları, Strateji Oyunları ve Zekâ Soruları olmak üzere 6 kategoriden ve öğrencilere basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene giden, aşamalılık gösteren



öğrenme imkânları sunan, farklı yetkinlik düzeylerine uygun olarak bu farklılığı barındıran öğrencilerin aynı sınıfta yer alabileceği basamaklı öğretim yaklaşımı benimsemektedir (MEB, 2013).

İlköğretim Seçmeli Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı 3 basamaktan oluşmaktadır;

1. Basamak (Başlangıç Düzeyi): Oyunların kurallarını öğrenmeyi, temel bilgi ve becerileri kazanmayı, başlangıç düzeyi oyunları oynamayı ve bulmacaları çözmeyi içerir.

2. Basamak (Orta Düzey): Mantıksal çıkarımlarda bulunmayı, bulmacalarda doğru yerden başlamayı, strateji oyunlarında temel stratejileri uygulamayı, orta düzey oyunları oynamayı ve bulmacaları çözmeyi içerir.

3. Basamak (İleri Düzey): Yaratıcı düşünme, analiz etme, özgün stratejiler ortaya koyma, değerlendirme, genelleme yapma gibi üst düzey bilgi ve becerileri içerir. İleri düzey oyunlar oynama, bulmacaları çözüme ve başkalarının deneyimlerinden yararlanma bu basamak içinde yer alır (MEB, 2013).

Özellikle son dönemde yapılandırmacılık, çoklu zekâ kuramı ve oyun temelli öğrenme gibi yaklaşımlara büyük önem verilmesine rağmen bunlarla yakından ilişkili olan akıl ve zekâ oyunları konusunda çok az çalışma yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı öncelikle akıl ve zekâ oyunları konusunda literatüre katkı sağlamak, bunun yanında akıl ve zekâ oyunları etkinliklerinin; öğrenci davranışlarına, öğrencilerin sayısal becerilerinin geliştirilmesine ve eğitim öğretim sürecine katkısını ortaya çıkarmaktır.

21. Yüzyıl; dünya ile rekabet eden liderler yetiştiren, değişen dünyaya uyum sağlayan, öğrendiği bilgileri uygulamaya dönüştüren, analiz, sentez ve değerlendirme yapan, yenilikçi ve üretken özelliklere sahip nitelikli insan kaynağına ihtiyaç duymaktadır. Bu özelliklere sahip olan bireylerde; yaratıcılık ve yenilenme, liderlik ve sorumluluk, iletişim ve işbirliği, üretkenlik ve hesap verebilirlik, bilgi, medya ve teknoloji becerileri, eleştirel, analitik, düşünme ve problem çözme becerilerinin olması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda bu kavramların geliştirilebilir olduğuna dair ulaşılan sonuçlar günümüz bireylerine verilmesi gereken eğitimin özelliklerini de belirlemektedir (Ellis ve Hunt, 1993; Lester, 1994; Verschaffel, Corte ve diğerleri, 1999; NCTM, 2000).

Öğrencilerden davranışlara dönüşmesi beklenen analitik düşünme, eleştirel düşünme, stratejik düşünme becerisi, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve okul başarılarının artırılmasında etkili olan oyun türlerinden biri de akıl ve zekâ oyunlarıdır. Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin zekâ gelişimine olan etkisi üzerinde yapılan farklı araştırmaların ortaya koyduğu üzere bu oyunlar sadece öğrencilerin zekâ gelişimini değil, aynı zamanda öğrencinin düşünsel gelişimini de desteklemektedir. Mackey, Hill, Stone, Bunge (2011) gerçekleştirdikleri araştırmada; 2., 3., 4. sınıf öğrencileri, dersten sonra haftanın iki günü 1 saat 15 dakika olmak üzere farklı zihinsel işleyişler gerektiren kullanıma hazır kutu oyunları ve kart oyunları oynamışlardır. 8 hafta boyunca toplamda 20 saat süren eğitim programı, bilişsel testlerde 13 puanlık bir artış sağladığı dolayısıyla akıl yürütme, işlem hızı gibi bilişsel süreçlerin oyun eğitimiyle değiştirilebilir ve geliştirilebilir olduğunu kanıtlamışlardır. Zekâ oyunları her yaş grubundan bireyin zihinsel becerisini geliştiren, pek çok bilginin eğlenceli bir ortamda öğrenilmesini sağlar. Akıl ve zekâ oyunları; öğrencilerin eğlenirken zekâsını geliştirmesi, zihnini açması, yeni bir şeyler öğrenmesi, beynin farklı bölgelerinin çalışmasını sağlamak için hazırlanmış oyunlardır. Bu oyunlar öğrencilerin sadece yeteneklerin geliştirmekle kalmayıp, kötü alışkanlıklar edinmelerine de engel olur.

Öğrenciler, akıl ve zekâ oyunlarında ilerleme sağladıkça kendilerine olan özgüvenlerinin arttığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Zekâ oyunlarının; öğrencinin motivasyonu artırma

(Rosas ve diğeri, 2003), dikkat ve konsantrasyonu artırma (Garris, ve diğeri, 2002), öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme (Lou, ve diğeri, 2001) gibi davranışa yönelik katkılarında da söz edilebilir. Bu katkı sayesinde öğrencilerin okulda öğretmenini dinlerken ve ders çalışırken konsantre olmasına yardımcı olarak, akademik başarısının artmasına katkı sağlayacaktır.

Akıl ve zekâ oyunlarının bir diğeri önemi ise öğrenciye her zaman daha etkin bir çalışma yöntemi sunmaktır. Her farklı oyunda öğrenci kendisini tanımakta ve akranlarıyla birlikte kendisini değerlendirmeyi öğrenmektedir. Christine Gorss Loh, Parenting Without Borders 'Sınırlar Olmadan Ebeveynlik' adlı çalışmasında çocukları her zaman daha iyisini yapabilecekleri etkinliklere teşvik etmenin önemini anlatmıştır. Ayrıca, bu çalışmada akıl ve zekâ oyunlarının yaygın olarak oynandığı Japonya'da; ailelerin bu oyunlara önem verdiği ve çocuğun yapamadığı ya da kendisini akranlarıyla değerlendirdiği durumlarda onları her zaman daha iyisini yapabilecekleri konusunda yöreklendirdikleri vurgulanmıştır.

Literatürde akıl ve zekâ oyunlarının farklı tanım ve açıklamaları bulunmaktadır. Bunlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Akıl ve Zekâ Oyunları; çağın ihtiyaç duyduğu kalifiye insan gücü oluşturmak için farklı yapıda araç ve gereç kullanarak, bireylerde özgün bakış açısı oluşturan, hızlı ve doğru karar verebilme yetisini geliştiren, yeni ve farklı ürünler ortaya koyma noktasında yaratıcı düşünme becerisini geliştiren, bireyin sosyalleşmesinde etkili olan, vaktini eğlenceli ve öğretici geçirecek teknoloji bağımlılığı azaltılması sürecinde rol oynayan, zihinsel kapasite becerisini artıran her türlü problemin oyunlaştırılmış halidir (MEB, 2013). Akıl ve zekâ oyunları öğrencilerde planlı hareket etme becerisi, sistematik düşünme becerisi, çok yönlü düşünme yeteneği, ezbercilikten uzaklaştırarak araştırma becerisini geliştirmeyi, eğlenerek öğrenmeyi, problemlere karşı çözüm yolu üretme gibi bazı düşünme becerileri ve stratejileri ortaya çıkarmalarını gerektirmektedir (Demirel ve Yılmaz, 2016).

Zekâ oyunları dersinde öğrencilerin zekâ potansiyellerini tanınması ve geliştirmesi, problemler karşısında farklı ve özgün stratejiler geliştirmesi, hızlı ve doğru karar vermesi, sistematik bir düşünce yapısı geliştirmesi, zekâ oyunları kapsamında bireysel, takım halinde ve rekabet ortamında çalışma becerileri geliştirmesi ve problem çözmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2013). Zekâ oyunlarının öğrencilere kazandırdığı beceriler Şekil 1 de gösterilmektedir.

Akıl ve Zekâ Oyunlarını; Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun Ortaokul ve İmam hatip Ortaokulları için hazırlanmış olduğu Seçmeli Zekâ Oyunları Öğretim Programında 6 kategoride sınıflandırılmıştır.

1. Verilen ipuçlarından yola çıkarak ve mantıksal çıkarımlarla adım adım ilerlenebilen, dört işlem becerisini kullanılan, genellikle tek kişi tarafından oynanan oyunlardır. Kâğıt kalem oyunu olarak da adlandırılan Akıl yürütme ve işlem oyunları öğrencilerin sayısal ve işlem becerilerini geliştiren oyun türüdür. Örneğin; sudoku, apartmanlar, kendoku, kakuro, işlem karesi, sayı bulma, kapsül gibi oyunlar akıl yürütme ve işlem oyunları kategorisinde yer almaktadır.

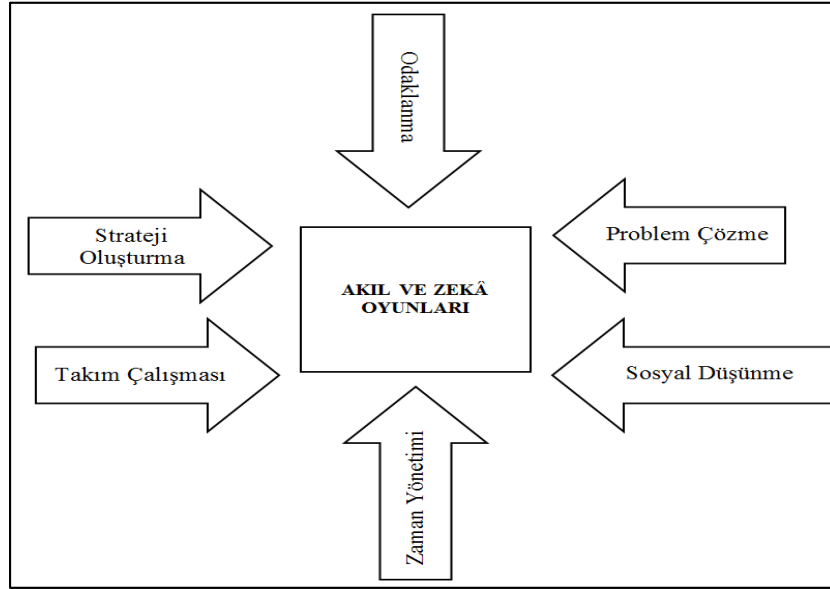
2. Kelime hazinesi ve genel kültür bilgi kapasitesi yolu ile mantıksal çıkarımların yapılarak bireysel veya takım oyunu halinde gerçekleştirilen oyunlardır. Kelime avı, hikâye küpleri, anagramlar, şifre bulma, kelime bulma, sözcük gruplama sözel oyunlar kategorisinde yer almaktadır.

3. Geometrik ve mekanik oyunlar; öğrenci görsel, uzamsal ve geometrik düşünme becerilerini kullanarak oyun araç ve gereçleri ile gerçekleştirdiği oyunlardır. Soma küpleri, jenga, tangram, mikado ve rubik küpü geometrik ve mekanik oyunlar kategorisinde yer almaktadır.

4. Hafıza oyunları, zihinsel bellek yardımı ile bireysel, karşılıklı ya da takım olarak oynanan oyunlardır. Sayı hatırlama, resim hatırlama, eş ve yön bulma oyunları hafıza oyunları kategorisinde yer almaktadır.

5. Strateji Oyunları; iki ya da daha fazla kişi tarafından oynanabilen anlama, analiz etme, yordama, çözüm yolu geliştirme, çözümü deneme, sınama, doğrulama ya da yanlışlama, revize etme gibi üst düzey bilişsel becerileri kullanılarak öğrencilerde stratejik düşünme becerisini geliştiren oyunlardır. Strateji oyunları, bir problem durumundan kazanan olarak çıkmayı, bir görevi (rakipten önce) başarmayı ve bunları sistematik olarak sağlayabilmek için de bir takım bilişsel şemaların kurulmasını zorunlu kılmaktadır. Mangala, reversi, pentago, go, kulami, hedef 5, koridor, tic tac to ve benzeri oyunlar “strateji oyunları” kategorisinde yer almaktadır.

6. Zekâ Soruları; çözümü başlangıçta net olmayan, verilen ipuçları yardımı ile kesin sonuçlara ulaşılabilen, bir veya birden çok kilit fikre dayanan oyunlardır. Örüntü, fener ve köprü, kibrit çöpleri ile eşitlik sağlama, kurt, kuzu ve otun tek sandalla nehrin karşısına geçirilmesi oyunlar zekâ soruları kategorisinde yer alır.



Şekil 1. Zekâ Oyunları Kazanımları

Şekil 1’de görüldüğü gibi zekâ oyunları öğrencilerin 21. yy becerileri arasında yer alan stratejik düşünme, takım üyesi olma ve takım çalışmalarına uyum sağlama, odaklanma, problem çözme, soyut düşünme ve zaman yönetimi gibi temel becerileri kazanmalarına katkı sağlamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilerin farklı oyunlar ve etkinliklerle bilişsel yeterliklerinin, becerilerinin geliştirilmesinde zekâ oyunlarının etkili ve verimli eğitsel bir araç olacağı öngörüsüyle hareket ederek “Seçmeli Zekâ Oyunları Öğretim” programını hazırlamıştır. Esnek tasarıma uygun, katılım ve gelişme esaslı, her sınıfın deneyimine ve koşullarına göre farklı kategorilerde farklı zorluk derecelerinde oyunlar seçerek planlanabilen, her kategori için üç zorluk derecesi tanımlı bir yapıya sahiptir.

Ülkemizde Zekâ Oyunları ile ilgili ilk çalışmalar 2012 yılında başlamıştır. 2013 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından Zekâ Oyunları Öğretim Programının tamamlanması ile Ortaokullarda ve İmam Hatip Ortaokullarında Seçmeli Ders olarak okutulmaya

başlanmıştır. 2016 yılında Seçmeli Zekâ Oyunları Öğretmen Kılavuz Kitabının yazılımı ile bu alana önemli bir fayda sağlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Merkezi Zekâ Oyunları Eğitici Eğitimlerine 2015 yılında Rize Hizmet içi Eğitim Merkezinde, zekâ oyunları kurslarını illerde verebilecek eğitimcileri yetiştirmek amacıyla düzenlemiştir. Bu kursa katılım şartı daha önce zekâ oyunları kursundan herhangi birine katılmış olan öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

İlerleyen süreçte Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından bir plan dâhilinde hazırlanan Yıllık Hizmet içi Eğitim Planı doğrultusunda eğitimleri sürdürmeye devam etmiştir. Merkezi Zekâ Oyunları Eğitici Eğitimini başarı ile tamamlayan öğretmenler çalıştıkları illerde Zekâ Oyunları Eğitici Eğitimi unvanına sahip olarak, mahalli hizmet içi kurslarına katılım sağlayan öğretmenlere “Zekâ Oyunları” dersi ve kursu gerçekleştirecek öğretmenlere bilgi ve beceri kazandırmak amacı ile Zekâ Oyunları-1 (30 saat) ve Zekâ Oyunları-2 (30 saat) kurs eğitimi düzenlemiştir.

Kursu başarı ile tamamlayan öğretmenler zekâ oyunları eğitimi olarak Milli Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen genel amaçlar çerçevesinde, zekâ oyunları dersinde öğrencilerin zekâ potansiyellerini tanınması ve geliştirmesi, akıl yürütme ve işlem becerisi kazandırması hedeflenmektedir. Ayrıca öğrencilerin sistematik düşünce yapısı oluşturması, problemler karşısında farklı ve özgün stratejiler geliştirmesi, problemleri algılama ve değerlendirme kapasitelerinin geliştirilmesi, problemle karşılaştıklarında hızlı ve doğru karar verebilmeleri, üst düzey bilişsel becerileri kazanması amacı ile anasınıfı, ilkökul, ortaokul ve lise kademesinde öğrencilere halk eğitim merkezleri aracılığı ile planlanan kursları düzenlemektedirler.

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü halk eğitim merkezleri aracılığı ile zekâ oyunları alanında çeşitli kurslar planlamıştır. 2017 yılında mangala 1 ve mangala 2 kurs modülünü, 2018 yılında öğretmenler için 44 saatlik zekâ oyunları öğreticiliği kursunu, 40 saatlik go oyunu öğreticiliği kursunu, her yaşa yönelik 80 saatlik zekâ oyunları kurs modülünü, 2019 yılında son güncelleme ile 100 saatlik zekâ oyunları okul öncesi kurs modülünü, 150 saatlik zekâ oyunları başlangıç düzeyi kurs modülünü, 150 saatlik zekâ oyunları orta düzeyi kurs modülünü, 150 saatlik zekâ oyunları ileri düzeyi kurs modülünü planlamıştır.

Eğitim sistemimizde zekâ oyunları öğretimine olan ilginin yaygınlaşarak artması sonucunda; okul öncesi, ilkökul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenler ders dışında, zekâ oyunları başlangıç seviyesi kursunu, ortaokullarda ise seçmeli zekâ oyunları dersinde ve yine ders dışı zaman diliminde zekâ oyunları başlangıç seviyesi kurs eğitimlerini düzenlemektedirler. Ayrıca bu alanla ilgilenen sivil toplum kuruluşlarının sayısında gözle görülebilir oranda artış olması ülkemizde zekâ oyunları kültürünün yaygınlaşmasında önemli bir rol üstlenmektedir.

Dünya Zekâ Oyunları Federasyonu’nun (World Puzzle Federation) Türkiye temsilcisi olan Türk Beyin Takımı, Türk Zekâ Vakfı, Tüm Akıl ve Zekâ Oyunları Federasyonu ve benzeri kuruluşlar bu alanda ilk olarak akla gelen sivil toplum kuruluşlarıdır. Bu kuruluşlar Milli Eğitim Bakanlığı’nun ilgili birimleriyle protokoller imzalayarak işbirliği içerisinde çeşitli faaliyetler yürütmektedirler. Bu kapsamda gerçekleştirilen kongre, konferans ve seminerler, öğretmen eğitimleri, yeni eğitim programlarının geliştirilmesi, ilgili konulardaki kitap-dergi yayınları, akıl ve zekâ oyunları tasarımları, ulusal akıl ve zekâ oyunları turnuva ve yarışmaları, öğrencilerin zekâ potansiyellerinin zihinsel becerilere dönüşmesine yardımcı olmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum kuruluşları tarafından gerçekleştirilen çalışmaların yanında ülkemizde ilgili konularda farklı bakış açıları ve değişkenleri içeren akademik çalışmalar da yapılmıştır. Devecioğlu ve Karadağ tarafından (2014) “Amaç, Beklenti ve Öneriler Bağlamında Zekâ Oyunları Dersinin Değerlendirilmesi” adlı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Betimsel olarak analiz

edilen anket verilerine dayanarak Zekâ Oyunları Dersinin (ZOD) amaçları tanımlanmış ve bu alanda kazanımların artırılmasına ve problemlerin giderilmesine yönelik öneriler sunulmuştur. Ülkemizin beyin gücünün artmasında çok önemli katkıları olacağına inanılan ZOD ile tanımlanacak hedef ve davranışların öğrencilere kazandırılmasının, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeterliklerinin gelişiminde ve gelişmiş insan gücünün oluşturulmasında çok önemli olduğuna, bu nedenle de ZOD dersine gereken önemin verilmesi gerektiğine sonuçlarından söz etmişlerdir. 2019 yılında yapılan ve zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerine yansımalarının incelendiği araştırma sonuçlara göre; zekâ oyunlarının öğrencilerin özgüven, iletişim, empati, düşünme becerileri ve işbirlikçi çalışma gibi becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı, bunu yanında derslere aktif katılımı ve motivasyonu artırdığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin oyunda yenildikleri zaman başarısızlık hissi yaşadıkları ve bununla baş etmeye çalıştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Kula, 2019).

Bu çalışmada ise akıl zekâ oyunlarının öğrencilere olan katkıları konusunda akıl-zekâ oyunları öğretmenlerinin görüşleri ele alınmaktadır. Yerli ve yabancı literatürde konuyla ilgili yapılan çalışmalar da göz önünde bulundurularak aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

H1. Akıl ve zekâ oyunları öğretmenlerinin zekâ oyunlarının öğrencilere katkısı ile ilgili görüşleri cinsiyet, yaş, görev, kıdem ve çalıştıkları okul kademesi değişkenlerine göre farklılık göstermektedir.

H2. Akıl ve zekâ oyunları öğretmenlerine göre; akıl ve zekâ oyunları matematik dersine karşı tutum, üst düzey düşünme becerileri, öğrenci başarısı ile matematiksel beceriler üzerinde pozitif yönde etkilidir.

H3. Akıl ve zekâ oyunları öğretmenlerine göre; akıl ve zekâ eğitimi alan öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları, üst düzey düşünme becerileri, başarıları ile matematiksel becerileri gibi özellikleri birbirleriyle pozitif yönde ilişkilidir.

### Yöntem

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ve içinde bulunduğu koşullarda betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Bu modelde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003). Araştırma sürecinde akademik etik ilke ve sorumluluklara özen gösterilmiştir.

### Örneklem

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini Millî Eğitim Bakanlığı tarafından mahallî olarak düzenlenen zekâ oyunları 1 ve 2 kursuna katılan öğretmenler ve idareciler; ortaokullarda seçmeli zekâ oyunları dersine giren öğretmenler; okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan ve halk eğitim merkezleri aracılığı zekâ oyunları ile ilgili kurs açan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1' de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Erkek	145	45,3
	Kadın	172	53,8
Yaş	25-30	51	15,9
	31-35	63	19,7
	36-40	67	20,9
	41-45	52	16,3

	46+	84	26,3
Görev	Öğretmen	287	89,7
	Okul Yöneticisi	30	9,4
Kıdem	0-5	37	11,6
	6-10	47	14,7
	11-15	70	21,9
	16-20	60	18,8
	21+	103	32,2
Katılımcıların Görev			
Yaptıkları Okul	Anaokulu	7	2,2
	İlkokul	173	54,1
	Ortaokul	107	33,4
	Lise	29	9,1

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçme aracının geliştirilmesinde Ulusoy ve arkadaşlarının (2017) çalışmasından ve ilgili literatürden yararlanılmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde alan uzmanlarına ve ilgili konularda çalışan akademisyenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın pilotlama aşaması Isparta ilinde resmi bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan anket Likert tipinde ve 5 seçenektir. Ölçekteki her bir madde “tamamen katılıyorum (5)”, “çoğunlukla katılıyorum (4)”, “kısmen katılıyorum(3)”, “katılmıyorum (2)” ve “hiç katılmıyorum (1)” biçiminde derecelendirilmiştir.

### Uygulama

Literatür tarama ve anket geliştirme sürecinden sonra öncelikle akıl ve zekâ oyunları il koordinatörlerine ulaşılmıştır. İnternet ortamına taşınan anket il koordinatörleri aracılığı ile zekâ oyunları eğitimlerine ulaştırılmıştır. Anket formu 317 zekâ oyunları eğitmeni tarafından doldurulmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmada anket yoluyla toplanan verilerin analizinde istatistik programlarından yararlanılmıştır. Anketlerin analizinde her madde için 1-5 arası puanlar verilerek ölçme aracından toplanan veriler puanlandırılmıştır. 317 katılımcıdan gelen cevaplar ilişkin frekans ve yüzde, değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca 317 ölçek ile faktör analizi ile güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

### Bulgular

Analizlerde ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı incelenmiştir ( $\alpha$ : 991). Yapı Geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonuçları ve maddelere katılım düzeylerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2' de gösterilmiştir:

**Tablo 2.** Faktör Analizi Sonuçları ve maddelere katılım düzeylerinin ortalama ve standart sapma değerleri

	Değişkenler					Ort.	SS
	Matematik Dersine Karşı Tutum	Üst Düzey Düşünme Becerisi	Öğrenci Başarısı	Matematiksel Beceri			
S22. Matematik kaygısını, korkusunu azaltır.	.762					4.40	.683
S15. Matematiksel kavramlara daha kolay ulaşmayı sağlar.	.760					4.41	.664
S25. Matematikle ilgili ön yargıları giderir. matematiği de sevmelerini sağlar.	.719					4.45	.651
S13. Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeyi sağlar.	.709					4.46	.652
S14. Matematiğin eğlenceli yönünü keşfetmeyi sağlar.	.674					4.54	.600
S12. Matematikte dersinde başarıda artış sağlar.	.668					4.41	.697
S11. Matematik-günlük hayat ilişkisi ile ilgili farkındalık kazandırır.	.638					4.49	.670
S20. Matematiksel iletişimi geliştirir.	.626					4.51	.612
S27. Sabırlı olmayı sağlar.		.726				4.59	.569
S28. Başarma hissini tatmayı sağlar.		.723				4.61	.559
S30. Bilgisayar oyunları, internet. cep telefonu. tablet gibi teknolojik araçlara bağımlılığı azaltmada etkili bir yöntemdir.		.715				4.56	.667
S26. Öğretmenle iletişimi kolaylaştırır.		.612				4.55	.617
S24. Derse katılma isteğini artırır.		.605				4.54	.605
S29. Öğrencilere sempatik geldiğinden olumlu tutum geliştirmeye katkı sağlar.		.574				4.61	.545
S16. Dikkat gelişimi ve odaklanmayı sağlar.		.548				4.69	.494

S23.Özgüveni arttırır.	.532	4.66	.533
S17.Problem çözmeye katkı sağlar (İşlem basamakları. Strateji oluşturma, farklı çözüm yolları geliştirme gibi).	.653	4.65	.514
S8.Zekâyı verimli kullanabilmeyi sağlar, çoklu zekâ kuramının matematiksel-mantıksal zekâ türünü geliştirir.	.638	4.65	.563
S18.Akıl yürütmeye katkı sağlar (Rakibin bir sonraki hamlesini düşünme, farklı açılardan bakma; sebep-sonuç ilişkisi kurma gibi).	.638	4.69	.472
S7.Çok yönlü düşünmeye, farklı açılardan bakmaya, farklı yollar denemeye katkısı olur.	.621	4.74	.454
S19.İlişkilendirme becerisine katkı sağlar.	.621	4.64	.487
S21.Dersi zevkli hale getirir.	.578	4.66	.511
S10.İşlem kabiliyetini geliştirir, sayılar arasındaki ilişkileri fark etmeyi sağlar.	.551	4.64	.538
S9.Hazırbulunuşluk düzeyini arttırır.	.509	4.49	.658
S2.Akıl-zekâ oyunlarının matematik eğitimine katkısı olmaktadır.	.773	4.52	.594
S3.Akıl-zekâ oyunlarının temel matematiksel becerilere (problem çözme, akıl yürütme. matematiksel iletişim, ilişkilendirme) katkısı olmaktadır.	.759	4.64	.524
S4.Akıl-Zekâ oyunlarının öğrencilerin matematikle ilgili özelliklerine (matematik kaygısı, matematiğe yönelik tutum, matematiğe karşı özyeterlik) olumlu katkıları olmaktadır.	.724	4.50	.625
S5.Problem çözme, akıl yürütme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, analiz etme, analitik düşünme, hızlı ve pratik düşünme, çok boyutlu ve soyut düşünme, strateji geliştirme becerilerini geliştirir.	.627	4.69	.487



Faktör analizi sonucunda matematik dersine karşı tutum, üst düzey düşünme becerisi, öğrenci başarısı ve matematiksel beceri olmak üzere 4 boyuta ulaşılmıştır.

### Korelasyon Analizi

Çalışmanın bu bölümünde matematik dersine karşı tutum, üst düzey düşünme becerileri, öğrenci başarısı ile matematiksel beceri değişkenleri arasındaki ilişki korelasyon analiz yapılarak test edilmiştir. Tablo (3)'de korelasyon analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 3.** Korelasyon Analizi

	1	2	3	4
Matematik Dersine Karşı Tutum	1			
Üst Düzey Düşünme Becerileri	.892**	1		
Öğrenci Başarısı	.897**	.951**	1	
Matematiksel Beceri	.884**	.873**	.910**	1

\*\* p<0.01

Pearson Korelasyon analizine göre Matematik Dersine Karşı Tutum, Üst Düzey Düşünme Becerileri, Öğrenci Başarısı ile Matematiksel Beceri değişkenleri arasındaki pozitif yönde ilişki söz konusudur. Buna göre; Matematik Dersine Karşı Tutum ile Üst düzey düşünme becerileri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki (.892); Öğrenci Başarısı arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki (.897) matematiksel beceri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki (.884) vardır. Üst Düzey Düşünme Becerisi ile Öğrenci Başarısı arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki (.951). Matematiksel Beceri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki (.873) vardır. Öğrenci Başarısı ile Matematiksel Beceri arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki (.910) vardır.

Katılımcıların demografik özelliklerine göre değişkenler arasında farklılıkların olup olmadığını belirlemek amacıyla T Testi ve Varyans analizleri yapılmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre değişkenler arası bir farkın olup olmadığı T testi ile sınanmıştır. Analizler sonucunda cinsiyete göre değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Katılımcıların görevlerine (öğretmen veya yönetici) göre değişkenler arası bir farkın olup olmadığı T testi ile sınanmıştır. Analizler sonucunda görev türüne göre değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Katılımcıların yaş gruplarına göre değişkenler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda katılımcıların yaşlarına göre sadece “matematiksel beceri” değişkeninde anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların Yaşlarına Göre “Matematiksel Beceri” Değişkeninde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Katılımcıların Yaşlarına Göre “Matematiksel Beceri” Değişkeninde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Kıdem Grubu	N	X	SS	F	P	Anlamlı Fark
Matematik Beceri	25-30	48	4.53	.44	3.31	0.011	41-45 yaş ile 46 +

31-35	57	4.64	.41	yaş arasında
36-40	54	4.61	.50	
41-45	45	4.38	.59	
46+	72	4.69	.43	

Analiz sonucunda katılımcıların yaşlarına göre sadece “Matematiksel Beceri” değişkeninde anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir. 41-45 ile 46+ yaş grupları arasında anlamlı farklılık belirlenmiştir. 41-45 yaş grubunda madde ortalamalarını değeri en düşük değer olan 4.3833’tür. Bu durum 41-45 yaş aralığındaki öğretmenler diğer yaş gruplarına göre; akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin matematiksel becerileri üzerindeki pozitif etkisinin daha az olduğunu belirtmişlerdir. Matematiksel beceri değişkeni değerlerinde dikkat çekici diğer bir nokta da 25-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalama değerinin ikinci en düşük oran olmasıdır (4.5313). Bu değerlere bakarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre, akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin matematiksel becerileri üzerinde etkisinin daha az olduğunu düşündükleri söylenebilir. Katılımcıların kıdemlerine göre değişkenler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda matematik dersine karşı tutum, üst düzey düşünme becerileri, öğrenci başarısı ve matematiksel beceri değişkenlerinde gruplar arası anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Katılımcıların Kıdemlerine Göre “Matematik Dersine Karşı Tutum” Değişkeninde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Katılımcıların Kıdemlerine Göre “Matematik Dersine Karşı Tutum” Değişkeninde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Kıdem Grubu	N	X	S	F	P	Anlamlı Fark
Matematik Dersine Karşı tutum	0-5	34	4.14	.45	3.28	0.01	0-5 Yıl ile 6-10, 11-15 ile 21+ yıl arasında
	6-10	46	4.56	.62			
	11-15	60	4.52	.49			
	16-20	48	4.44	.66			
	21+	88	4.49	.55			

Katılımcıların kıdemlerine göre “Matematik Dersine Karşı Tutum” değişkeninde anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine göre; 0-5 Yıl ile 6-10. 11-15 ve 21+ yıl grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre, akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları üzerindeki pozitif etkisinin daha az olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Katılımcıların Kıdemlerine Göre “Üst Düzey Düşünme Becerileri” Değişkeninde Anlamlı Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Katılımcıların Kıdemlerine Göre “Üst düzey düşünme becerileri” Değişkeninde Anlamli Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Kıdem Grubu	N	X	SS	F	P	Anlamli Fark
Üst Düzey Düşünme Becerileri	0-5	34	4.33	.45	3.52	0.00	0-5 Yıl ile 6-10, 11-15 ile 21+ yıl arasında
	6-10	46	4.67	.44			
	11-15	60	4.68	.43			
	16-20	48	4.58	.54			
	21+	88	4.61	.47			

Katılımcıların kıdemlerine göre “Üst düzey düşünme becerileri” değişkeninde anlamli bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine göre; 0-5 Yıl ile 6-10, 11-15 ve 21+ yıl arasında anlamli farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri üzerindeki pozitif etkisinin daha az olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Katılımcıların Kıdemlerine Göre “Öğrenci Başarısı” Değişkeninde Anlamli Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Katılımcıların Kıdemlerine Göre “Öğrenci Başarısı” Değişkeninde Anlamli Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Kıdem Grubu	N	X	SS	F	P	Anlamli Fark
Öğrenci Başarısı	0-5	34	4.43	.41	2.76	0.02	0-5 Yıl ile 6-10 ve 11-15 yıl arasında
	6-10	46	4.72	.40			
	11-15	60	4.70	.39			
	16-20	48	4.66	.45			
	21+	88	4.63	.46			

Katılımcıların kıdemlerine göre “Öğrenci Başarısı” değişkeninde anlamli bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine göre; 0-5 Yıl ile 6-10 ve 11-15 yıl arasında anlamli farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin başarısı üzerindeki pozitif etkisinin daha az olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Katılımcıların Kıdemlerine Göre “Matematiksel Beceri” Değişkeninde Anlamli Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Katılımcıların Kıdemlerine Göre “Matematiksel Beceri” Değişkeninde Anlamli Bir Farkın Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Kıdem Grubu	N	X	SS	F	P	Anlamli Fark
Matematiksel Beceri	0-5	34	4.37	.44	2.968	0.020	0-5 Yıl ile 11-15 yıl arasında
	6-10	46	4.66	.42			
	11-15	60	4.67	.43			
	16-20	48	4.50	.59			
	21+	88	4.61	.47			

Katılımcıların kıdemlerine göre “Matematiksel Beceri” değişkeninde anlamli bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizine göre; 0-5 Yıl ile 11-15 yıl arasında anlamli farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin matematiksel becerileri üzerindeki pozitif etkisinin daha az olduğunu düşündükleri söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada resmî eğitim kurumlarında görev yapan akıl ve zekâ oyunları öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere katkıları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların yaptıkları değerlendirmelere göre; akıl ve zekâ oyunları matematik dersine karşı tutum, üst düzey düşünme becerileri, öğrenci başarısı ile matematiksel beceriler üzerinde pozitif yönde etkilidir. Özellikle üst yaş grubunda yer alan ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere katkılarının daha fazla olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bunun yanında farklı seviye eğitim kurumlarında yöneticilik ve öğretmenlik yapan akıl ve zekâ oyunları öğretmenlerinin genel olarak akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere pozitif yönde katkılarının olduğunu düşündükleri ancak bu katkının hangi alanlarda olduğu konusunda belirsizlik yaşadıkları gözlemlenmektedir. Araştırma sonuçları konuyla ilgili gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Güneş ve Yünkül’ün (2021) gerçekleştirdiği çalışmanın bulgularına göre öğretmenler akıl ve zekâ oyunlarını genellikle serbest etkinlikler ve oyun ve fiziki etkinlikler derslerinde oynattıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler akıl ve zekâ oyunlarını en çok matematik derslerinde kullandıklarını ve matematik dersinde de akıl ve zekâ oyunlarından çoğunlukla geometrik cisimler konusunda yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Baş, Kuzu ve Gök (2020) yaptıkları ve bu araştırma ile aynı hedef grubunu kapsayan çalışmada ilkökul çağında üstün zekalı olarak tanımlanan öğrencilerin oynadıkları çeşitli akıl oyunlarının onların analitik düşünme, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, üstün yetenekli öğrencilerin oynadıkları çeşitli akıl oyunları sonucunda analitik düşünme, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin geliştiğini göstermiş bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmüştür. Diğer taraftan analiz ve sentez yeteneği gerektiren yazma becerisinin incelendiği bir araştırmanın sonuçları bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kuzu ve Durna’nın (2020) gerçekleştirdikleri ve Türkçe Dersi Öğretim Programının içerik ve kazanımlarına uygun olarak seçilen Zekâ ve Akıl Oyunlarının yazma sürecine etkisinin incelendiği çalışmada Zekâ ve Akıl Oyunları özellikle yazmaya hazırlık aşamasında etkili olduğu ve Zihin Oyunları ile derslerin işlendiği gruptaki öğrencilerin klasik dersin işlendiği gruptaki öğrencilere göre yazma konusunda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin de ilgi ve dikkatlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmada katılımcıların akıl ve zekâ

oyunlarıyla genel olarak olumlu bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırma sonuçları Sargın ve Taşdemir (2020) tarafından öğretmenlerle yürütülen çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Sargın ve Taşdemir katılımcıların zekâ oyunları dersi öğretimi programı hakkında okul öncesi eğitime ve ilköğretim programına zekâ oyunları dersi ve programının eklenmesi gerektiğini düşündüklerini belirlemiştir. Demirel ve Yılmaz (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada; akıl oyunlarının Matematik ve Türkçe derslerinde kullanılması; geliştirme süreci ve öğretmen-öğrenci görüşleri incelenmiştir. Çalışmada birçok akıl oyunu Türkçe ve Matematik dersi kazanımlarını sağlayacak ya da destek olacak şekilde uyarlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlere göre akıl oyunları uygulamaları öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirmekte, akademik başarılarına olumlu etkisi olmakta ve derse aktif katılımı sağlamakta olduğu tespitlerine varmışlardır.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara bakarak mesleğe yeni başlayan ve meslekî kıdemleri 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerinin diğer kıdem gruplarına göre; akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin matematik dersine karşı tutumları, matematiksel becerileri, üst düzey düşünme becerileri ve genel olarak öğrenci başarısı üzerindeki pozitif etkisinin daha az olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bu gruptaki öğretmen görüşlerinin görece kıdemli öğretmen görüşlerinden farklılaşmasını; öğrencileri gözleme, izleme ve değerlendirme tecrübe ve yaşantılarının daha az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sonuç olarak eğitim kurumlarında akıl ve zekâ oyunlarıyla ilgili olarak yürütülen çalışmalara ve uygulamalara yönelik aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunlarının hangi alanlarda öğrencilere katkı sağladığı konusunda daha net bir anlayış edinmelerine yardımcı olmak amacıyla doğrudan uygulamaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere katkısı konusunda uygulamalı araştırmaların sayısı artırılmalıdır. Bu çalışmalarda farklı okul türleri, kademeleri ve öğrenci grupları örneklem olarak seçilmelidir.
- Öncelikle akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilere olan katkıları hakkında okul yöneticileri, aileler ve öğretmenlere yönelik farkındalık ve bilinçlendirilme çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Bu çalışmalarda akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin gelişimlerine ve akademik başarılarına olan katkısı özellikle vurgulanmalıdır.
- Eğitim programları hazırlanırken; akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin matematiksel becerilerine, matematik dersine, üst düzey düşünme becerilerine ve genel olarak akademik başarılarına olan katkıları göz önünde bulundurulmalı, bu konuda sistemli bir yaklaşım ortaya konulmalıdır.
- Akıl ve zekâ oyunları eğitiminin öğretmenlik mesleğinin başlangıcından itibaren etkin ve verimli olarak uygulanabilmesi için öncelikle eğitim fakültelerinde zorunlu ya da seçmeli ders olarak okutulmalıdır.

### **Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı**

Araştırma sürecinde akademik etik ilke ve sorumluluklara özen gösterilmiştir. Makalenin tüm süreçlerinde UBED 'in araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun olarak hareket edilmiştir "Akıl ve Zekâ Oyunlarının Öğrencilere Katkıları: Öğretmenlerin Görüşleri" makalesi özgün bir araştırma makalesidir. Başka yerde yayımlanmamış ya da yayımlanmak üzere gönderilmemiştir. Makalede yararlanılan kaynaklara etik ilkeler doğrultusunda doğru biçimde atıf yapılmıştır.

### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Beyanı**

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Kaynakça

Bas, O. , Kuzu, O. and Gök, B. (2020). The Effects of Mind Games on Higher Level Thinking Skills in Gifted Students . *Journal of Education and Future* , (17) , 1-13 . DOI: 10.30786/jef.506669

Bottino, R. M., Ott, M. & Tavella, M. (2013). Investigating the Relationship Between School Performance and the Abilities to Play Mind Games. In *European Conference on Games Based Learning*, 62. Academic Conferences International Limited. p. 62-71.

Demirel, T. ve Karakuş Yılmaz, T. (2016). Akıl Oyunlarının Matematik ve Türkçe Derslerinde Kullanılması: Geliştirme Süreci ve Öğretmen-Öğrenci Görüşleri, XVIII. Akademik Bilişim Konferansı, Aydın, Türkiye.

Devecioğlu. Y. ve Karadağ. Z. (2014). Amaç. Beklenti ve Öneriler Bağlamında Zekâ Oyunları Dersinin Değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (1). s.41-61.

Ellis. H. C.. Hunt. R. R. (1993). *Fundamentals of cognitive psychology*. Mc Graw Hill.

Garris. R.. Ahlers. R.. & Driskell. J. (2002). Games, motivation and learning: A research and practice model, 33(4). 441-467.

Gündüz, M., Aktepe, V., Uzunoğlu, H. ve Gündüz, D. D. (2017). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Eğitsel Oyunlar Yoluyla Kazandırılan Değerler. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-70., doi: 10.21666/Muefd.303856

Güneş. H. ve Demirtaş. H. (2002). Üçüncü Bin Yılda Üniversiteler ve Toplumsal Kalkınma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Sayı: 7 (0), 33-44.

Güneş, D. ve Yünkül, E. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Akıl ve Zekâ Oyunlarının İlkokulda Kullanımına Yönelik Değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* , (5) , 784-803

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (Scientific Research Methods ). Ankara: Nobel Yayınları.

Kula, S. S. (2020). Zekâ Oyunlarının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerine Yansımaları: Bir Eylem Araştırması . *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (225) , 253-282 .

Kuzu, T. S. and Durna, C. (2020). The Effect of Intelligence and Mind Games on Secondary School Students' Writing Success, *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, v19 n3 p70-79 Jul 2020

Lester. F. K. (1994). Musing about mathematical problem solving researchs: 1970-1994. *Journal for Research in Mathematics Education*. Sayı: 25(6), 660-675.

Lou. Y.. Abrami. P.. & D'Apollonia. S. (2001). Small group and individual learning with technology: a meta-analysis. *Review of Educational Research*. 71(3). 449-521.

Mackey. A. P..Hill. S. S.. Stone. S. I.. & Bunge. S. A. (2011). Differential effects of reasoning and speed training in children. *Developmental Science*. 14(3). 582-590.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi (5, 6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Muller. A. A.. & Pearlmutter. M. (1985). Preschool children's problem-solving interactions at computers and jigsaw puzzles. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 6(2). 173-186.

Ott. M.. & Pozzi. F. (2012). Digital games as creativity enablers for children. *Behaviour & Information Technology*. 31(10). 1011-1019.

Rosas. R.. Nussbaum. M.. Cumsille. P.. Marianov. V.. Correa. M.. Flores. P.. & Salinas. M. (2003). Beyond Nintendo: design and assessment of educational video games for first and second grade students. *Computer & Education*. 40(1). 71-94.

Sargın, M. ve Taşdemir, M. (2020). Seçmeli Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi (Bir Durum Çalışması) . *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* , 19 (75) , 1444-1460 . DOI: 10.17755/esosder.653817

Ulusoy. Ç. A.. Saygı. E.. ve Umay. A. (2017). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Zekâ Oyunları Dersi ile İlgili Görüşleri Views of Elementary Mathematics Teachers about Mental Games Course. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32(2). 280-294.

Verschaffel. L.. De Corte. E.. Lasure. S.. Van Vaerenbergh. G.. Boagerts. H.. & Ratincky. E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking & Learning*. 1(3). 195-229. doi: 10.1207/s15327833mtl0103\_2

### EXTENDED SUMMARY

In the 21st century, there is a greater need for qualified human resources with innovative and productive features, who train leaders who compete with the world, adapt to the changing world, transform what they have learned into practice, analyze, synthesize and evaluate. Among individuals with these characteristics; creativity and innovation, leadership and responsibility, communication and cooperation, productivity and accountability, knowledge, media and technology skills, critical, analytical, thinking and problem solving skills come forward. Mind and intelligence games are an important teaching technique in terms of making the teaching process more efficient for both students and teachers and reaching the targeted gains. If evaluated from the point of view of the learner, intelligence games save the lesson from monotony, increase the attention, concentration and motivation level of the student, directly address all development areas, contribute to permanent learning as well as providing the student with the opportunity to learn by doing and experiencing, offering important opportunities such as learning while having fun and having fun while learning. Thus, it is an important teaching technique that increases the course processing time. If evaluated in terms of the teacher, intelligence games offer important opportunities such as easily addressing different intelligence areas of students with different game types, evaluating individual differences, actively involving the student in the lesson, and teaching by having fun with the students in the teaching process. Intelligence games can be defined as activities offered so that individuals can realize their own potential, make quick and correct decisions, produce unique solutions to problems, and most importantly, constantly renew themselves.

### Method

Survey model was used in this study. Survey models are approaches that aim to describe a past or present situation as it exists and in its current conditions. In this model, the event, individual

or object that is the subject of the research is tried to be defined in its own conditions and as it is. Purposive sampling method was used in the study. The sample of this research is teachers and administrators who participated in intelligence games 1 and 2 courses organized locally by the Ministry of National Education. It consists of teachers who work at pre-school, primary, secondary and high school levels and open courses on intelligence games through public education centers. The study of Ulusoy et al. (2017) and the relevant literature were used in the development of the measurement tool used in the research. In the development of data collection tools, interviews were held with field experts and academicians working on related subjects. The piloting phase of the study was carried out in an official primary school in the province of Isparta. The questionnaire used in the study is Likert type and has 5 options. Each item in the scale was graded as "strongly agree (5)", "mostly agree (4)", "partially agree (3)", "disagree (2)" and "strongly disagree (1)". After the literature review and questionnaire development process, first of all, the provincial coordinators of mind and intelligence games were reached. The questionnaire, which was transferred to the internet environment, was delivered to the mind games trainers through the provincial coordinators. The questionnaire was filled by 317 intelligence games trainers.

### Findings and Discussion

As a result of factor analysis, 4 dimensions were reached: attitude towards mathematics lesson, high-level thinking skills, student achievement and mathematical skills. According to Pearson Correlation analysis, there is a positive relationship between attitudes towards mathematics, high-level thinking skills, student achievement and mathematical skill variables. According to this; A strong positive correlation between Attitudes Towards Mathematics Lesson and Higher Level Thinking Skills (.892); There is a strong positive relationship between Student Achievement (.897) and a strong positive relationship (.884) between mathematical skills. A strong positive correlation between High Level Thinking Skill and Student Achievement (.951). There is a strong positive correlation (.873) between Mathematical Skills. There is a strong positive correlation (.910) between Student Success and Mathematical Skills. In order to determine whether there are differences between the variables according to the demographic characteristics of the participants, T-Test and Variance analyzes were performed. As a result of the analysis, no significant difference was found between the groups according to gender and task type. In addition, it was observed that there was a significant difference only in the "mathematical skill" variable according to the age of the participants. Trainers between the ages of 41-45 compared to other age groups; stated that the positive effect of mind and intelligence games on students' mathematical skills is less.

Another remarkable point in the values of the mathematical skills variable is that the average value of the answers given by the instructors in the 25-30 age range is the second lowest rate (4.53). By looking at these values, it can be said that the educators who have just started their profession think that the effect of mind and intelligence games on the mathematical skills of the students is less compared to other age groups.

In addition, as a result of the analysis, it was seen that there were significant differences between the groups in the variables of attitude towards mathematics lesson, high-level thinking skills, student achievement and mathematical skills. According to the one-way analysis of variance conducted to determine whether there is a significant difference in the "Attitude Towards Mathematics Lesson" variable according to the seniority of the participants, it can be said that the instructors who have just started their profession think that the positive effect of mind and intelligence games on students' attitudes towards mathematics lesson is less than other age groups.

According to the one-way analysis of variance carried out to determine whether there is a significant difference in the "high-level thinking skills" variable according to the seniority of the



participants, it can be said that the new instructors think that the positive effect of mind and intelligence games on the higher-order thinking skills of the students is less than the other age groups. Finally, according to the results of the research, it can be said that the new instructors think that the positive effect of mind and intelligence games on the success of the students is less than the other age groups. According to the evaluations of the participants; Mind and intelligence games have a positive effect on attitudes towards mathematics, high-level thinking skills, student success and mathematical skills. It is seen that especially the instructors who are in the upper age group and have more seniority think that mind and intelligence games contribute more to the students.

In addition, it is observed that mind and intelligence games trainers, who work as administrators and teachers at different educational institutions, generally think that mind and intelligence games have positive contributions to students, but they are uncertain about the areas in which this contribution is. The results of the research coincide with the results of the studies carried out on the subject. By looking at the findings obtained from the research results, compared to the other seniority groups of the trainers who are new to the profession and whose professional seniority is between 0-5 years; It was determined that they thought that mind and intelligence games had less positive effects on students' attitudes towards mathematics lesson, mathematical skills, higher-order thinking skills and overall student success. The fact that the views of the instructors in this group differ from those of the relatively senior instructors; It is thought that it is due to the fact that they have less experience and experience of observing, monitoring and evaluating students.

As a result, the following suggestions can be listed for the studies and practices carried out on mind and intelligence games in educational institutions:

- In order to help trainers gain a clearer understanding of the areas in which mind and intelligence games contribute to students, direct practice studies should be carried out.
- The number of applied studies on the contribution of mind games to students should be increased. In these studies, different school types, grades and student groups should be selected as samples.
- First of all, awareness-raising activities should be carried out for school administrators, families and teachers about the contribution of mind and intelligence games to students. In these studies, the contribution of mind games to the development and academic success of students should be especially emphasized.



## Sınıf Öğretmenlerinin Covid-19 Pandemi Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitime İlişkin Deneyimleri

İsa URHANOĞLU<sup>1\*</sup>, Hakan Bayırlı<sup>2</sup>, Uğurtaş ASLAN<sup>3</sup>

Öz

Covid-19 pandemisi sürecinde mecburi yürütülen uzaktan eğitim, eğitime dair birçok inancı ve pratiği değiştirmiştir. Bu değişim sürecinin en önemli paydaşlarından birisi öğretmenler olmuştur. Bu çalışmanın amacı pandemi sürecinde zorunlu yapılan uzaktan eğitime dair sınıf öğretmenlerinin deneyimlerini keşfetmektir. Araştırma temel nitel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Katılımcılar uygun örneklem ile belirlenen 45 sınıf öğretmenidir. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları sınıf öğretmenlerinin ilkökul için EBA içeriklerini ve ders saatlerini yetersiz bulduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra araştırma sonuçları velilerin ilgili olması durumunda öğrencilerin hem derslere katılımlarının arttığı hem de ödev ve sorumluluklarını daha çok yerine getirdiklerini göstermiştir. Sınıf öğretmenleri bilgiye erişim kolaylığı sağlamasını uzaktan eğitimin en önemli avantajı olarak görürken; fırsat eşitsizliklerini, kontrol ve takip zorluğu, sağlıklı iletişim kuramamayı ve dikkat dağınıklığını ise en önemli dezavantajları olarak ifade etmiştir. Araştırma bulguları ışığında öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliklerin hızla giderilmesi için gereken çalışmaların öğretmenler, idareciler ve bakanlık yetkilileri tarafından yürütülmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Pandemi Süreci, Sınıf Öğretmenlerin Görüşleri

## Primary School Teachers' Experiences on Distance Education during the Covid-19 Pandemic Process

Abstract

Compulsory distance education during the Covid-19 pandemic has changed many beliefs and practices about education. One of the most important stakeholders of this change process has been teachers. The aim of this study was to discover the experiences of primary school teachers regarding compulsory distance education during the pandemic process. The research was conducted with a basic qualitative research design. Participants were 45 primary school teachers determined with convenience sampling. Semi-structured interview form was used as data collection tool. Research results showed that primary school teachers found EBA contents and course hours for primary school insufficient. In addition, the results of the research showed that if the parents were interested, the students both increased their participation in the online lessons and fulfilled their homework and responsibilities more. While primary school teachers saw easy access to information as the most important advantage of distance education; they expressed inequality of opportunity, difficulty in controlling and following, inability to communicate properly and distraction as its most important disadvantages. In the light of the findings of the research, it can be suggested that the necessary attempts should be carried out by teachers, administrators and ministry officials in order to eliminate the inequalities of opportunity among students.

**KeyWords:** Distance Learning, Pandemic Process, Views Of Primary School Teachers

\* 19 Haziran 2021 tarihinde Uluslararası Kendin Yap Atölyeleri Sempozyumunda Bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1\*</sup>Corresponding Author: Okul Müdürü, Atatürk İlkokulu, Afyonkarahisar, Türkiye, urhan.isa@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7205-9103

<sup>2</sup>Arş. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, Afyonkarahisar, Türkiye, hbayirli@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8415-5418

<sup>3</sup>Öğretmen, Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu, Afyonkarahisar, Türkiye, ugur-aslan-01@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7126-6477

## Giriş

Koronavirüs ilk kez 1960 yılında görülmüştür. Yeni koronavirüs (SARS-CoV 2) ise Çin Halk Cumhuriyeti devletinin Hubei Eyaleti'nin, Wuhan kentinde solunum yolu belirtileri (ateş, öksürük, nefes darlığı) gösteren bir grup hastada yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir virüsdür (T.C Sağlık Bakanlığı, 2020). Dünyada çok hızla yayılan bu virüs sebebiyle, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 11 Mart 2020 tarihinde "Pandemi" ilan etmiştir (WHO, 2020). Pandemi kelimesi eski Yunan'da "insanların tamamı" olarak ifade edilmektedir. Dünyanın tüm sınırlarını aşarak, her yeri etkisi altına alan enfeksiyon hastalıklar pandemi olarak tanımlanmaktadır (Qiu ve diğerleri, 2017).

Covid-19'un Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından salgın olarak ilan edilmesinden sonra dünyanın 107 ülkesinde ulusal okul kapatma uygulamalarının gerçekleştiği görülmektedir (UNESCO, 2020b; WHO, 2020). UNESCO, 30 Mart 2020 tarihi itibarıyla 167 ülkede okulların kapatılmasının yaklaşık 1,5 milyar öğrencinin ve 63 milyon eğitimcinin etkilendiğini açıklamıştır (UNESCO, 2020a). Covid-19 salgını nedeniyle okulların kapatılmasından sonra öğrencilerin eğitimlerine devam etmesi ve öğrenme kayıplarının en aza indirilebilmesi için ülkeler farklı uzaktan eğitim yöntemlerini kullanmışlardır. Öğrencilerin tamamının aynı zamanda derslere katıldığı senkron; öğrencilerinin ders zamanını kendi durumlarına göre ayarladıkları asenkron (Romiszowski, 2004) gibi eğitim modelleri kullanılarak dünyada uzaktan eğitim yapılmaya başlanmıştır.

Uzaktan eğitim herhangi bir nedene bağlı olarak okul, üniversite vb. eğitim alanlarında yüz yüze eğitim faaliyetlerinin yapılamadığı durumlarda, belirlenen hedeflerin öğrencilere kazandırılması için, kaynak ve alıcıya, mekan ve zaman açısından esnek ve bireysel hareket etme imkanı sunan, eğitim faaliyetlerinin bilgisayar, tablet, telefon vb. iletişim aracılığıyla sanal sınıflarda (zoom, skype, classroom) çevrimiçi olarak yapılmasını sağlayan, en basit şekliyle, uzaktan eğitimin uzaktan iletişim araçlarıyla yapılması olarak tanımlanmaktadır (Moore ve Kearsley, 2011; Uşun,2006; Valentine, 2002)

Simonso ve diğerleri (2019) uzaktan eğitim ile ilgili yapılan tanımları incelediğinde, dört temel unsurun öne çıktığını vurgulamıştır. Birincisi uzaktan eğitim resmi kurum ya da kuruluşlar tarafından sürdürülen bir eğitimidir. İkincisi öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinden ayrı mekânlarda bulunmasıdır. Üçüncüsü öğrenme için PC, tablet radyo, televizyon vb. iletişim araçlarının kullanılmasıdır. Sonuncusu ise öğrenme yönetim sistemleri ile öğretmen, öğrenci, ders araç gereçlerinin bir bütün olarak etkin kullanılmasıdır.

Uzaktan eğitim modelinin, yüz yüze eğitim modeline göre bazı avantajları vardır. Salgın, deprem vb. durumlarda eğitim ve öğretim etkinlikleri uzaktan eğitimle kesintiye uğramadan devam eder. Uzaktan eğitim her türlü bilişim araçlarından yararlanma olanağı sunar. Eğitim öğretimin esnek bir zaman diliminde ve öğrenci merkezli yapılmasına olanak sağlar. Öğrenci ve öğretmenler zaman ve mekândan bağımsız hareket ederler ve bu zamanı daha iyi ve etkili kullanmış olurlar. Eğitim programlarının uygulanması aşamasında, farklı kaynaklar ve teknolojik eğitim materyalleri kullanmaya olanak sağlayarak eğitimin kalitesinin artmasını sağlar. Öğrencilerin kendi kendisine öğrenme sorumluluklarının gelişmesine yardımcı olur. Bir uzmandan daha fazla kişinin faydalanmasına olanak sağlar ve eğitime daha az mali kaynak ayrılmasını sağlar. Öğrenciler deney vb. uygulamalı ve özel çalışmalarını bilişim teknolojisi sayesinde daha kolay ve tehlikesiz yapabilirler (Odabaş, 2004). Öğrenciye daha hızlı dönüt verilir. Ölçme ve değerlendirme işlemleri hızlı ve objektif olur (Dinçer, 2016). Ancak olumlu katkılarının yanında uzaktan eğitimin bazı sınırlılıkları vardır. Odabaş (2004) uzaktan eğitimin bu sınırlılıklarını, yüz yüze öğretim ilişkisinin kolay sağlanamaması, öğrencilerin örgün eğitimde olduğu gibi sosyal etkileşiminin olmaması, öğrenci ve öğretmenin sosyal ihtiyaçları (dinlenme, eğlenme vb.) için ayıracakları vakitlerinin azalması ve teknolojiye bağımlı hale gelmesi olarak belirtmiştir. Yenil (2009) ise katılımcıların bilişim teknolojilerini kullanma yeterliliğinin az olması, ders için gerekli program ve materyalleri

hazırlanmasının fazlaca zaman ve emek istemesi, psiko-motor ve duyuşsal davranışların kazandırılmasındaki etkinliğinin sınırlı olması ve kullanılacak teknolojik sisteme bağlı olarak maliyetin yüksek olması gibi uzaktan eğitimin sınırlılıklarını sıralamıştır. Dinçer (2016) ise dezavantajları, öğretmen ve öğrenci arasında göz teması kurulamaması, ders esnasında aniden oluşan sorunların hızlı çözülememesi, bireysel çalışma alışkanlığı edinmemiş öğrenciler için planlamanın getirdiği sorunlar ve canlı derse katılan öğrenci fazlalığının getirdiği iletişim sorunları olarak açıklamıştır.

Yukarıda belirtilen dezavantajlar ile birlikte, öğrencilerin akran öğrenmesinin gerçekleşmemesi, kaynaştırma ve özel gereksinimli öğrenciler için sınırlı olması, öğrenci kontrolünün yapılamaması, dolayısıyla disiplin problemleri, uzun süreli bilgisayar karşısında durmanın getirdiği sağlık problemleri ve ailenin medya okuryazarlığının eksik olması uzaktan eğitimin sınırlılıkları arasında olduğu söylenebilir.

Türkiye’de ilk Covid-19 vakasının 10 Mart 2020 tarihinde tespit edildiği resmi kaynaklar tarafından doğrulanmıştır. Bunun üzerine Millî Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı’nın tavsiyeleri üzerine öğrenciler, öğretmenler ve velilerin sağlığı için ülkemizdeki her tür derece ve kademedeki okulları 16 Mart 2020 tarihinden, 30 Mart 2020 tarihinde kadar tatil ettiğini açıklamıştır (MEB, 2020a). Bakanlık 30 Mart 2020 tarihinde dünyada ilk defa özel olarak hayata geçirilen ve tamamen ücretsiz olan, öğrencilerin öğrenme kayıplarını en aza indirecek çevrimiçi ve televizyon yayınları ile uzaktan eğitime başlamıştır. Bakanlık TRT ile iş birliği yaparak TRT EBA İlkokul, TRT EBA Ortaokul ve TRT EBA Lise kanallarını kurmuştur (MEB, 2020b). Bu kapsamda ilköğretim ve ortaöğretim okullarımız da derslerin haftalık programları tekrar revize edilerek içerikler hazırlanmış, Eğitim Bilişim Ağı (EBA), internet yayınları ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu EBA kanalları aracılığıyla tüm sınıf düzeylerindeki yaklaşık 18 milyonun üzerinde öğrenci uzaktan eğitim almaya başlamıştır. Eğitim ve Bilişim Ağı aracılığıyla Bakanlık, öncelikle ortaokul 8. Sınıf, lise hazırlık ile 12. Sınıf öğrencilerine canlı ders uygulamasını başlatmış, daha sonra EBA canlı ders uygulaması 27 Nisan Pazartesi itibariyle yaygınlaştırılmış ve ilkokul 3 ve 4.sınıflar, ortaokul 5, 6, 7. sınıflar ile lise 9, 10 ve 11. sınıflar programa dâhil edilmiştir. Salgının tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de hızla yayılması sonucunda, 2019-2020 eğitim öğretim yılının uzaktan eğitim yoluyla tamamlanması kararlaştırılmıştır.

2020-2021 eğitim öğretim yılı 31 Ağustos 2020 tarihinde ortaokul 8. Sınıflar ile lise 12. Sınıflar için destekleme ve yetiştirme kursları ile yüz yüze, diğer sınıf seviyesindeki öğrenciler uzaktan eğitim yoluyla (TRT EBA kanalları ve sanal sınıf uygulamaları (Zoom, Skype, Classroom vb.) eğitime başlamıştır. İlk olarak 21 Eylül tarihinde anasınıfları ile 1. Sınıflar, 12 Ekim tarihinde ise ilkokul 2, 3 ve 4. Sınıflar ile köy ve kasaba okulları seyreltilmiş ders programı ile yüz yüze eğitime başlamıştır. Seyreltilmiş eğitimde sınıflar iki gruba bölünmüş 1. grubun pazartesi, Salı 2. grubunda Perşembe ve Cuma günü olacak şekilde haftada iki gün yüz yüze eğitim alması, ders sürelerinin günlük 6 saat ve bir ders saatinin ise 30 dk olarak işlenmesi kararlaştırılmıştır. Kalan derslerinde uzaktan eğitim yoluyla alınmaya devam etmesi sağlanmıştır. Ancak 16 Kasım tarihinde salgının yayılım hızının artması, virüsün mutasyona uğraması nedeniyle 17 Kasım kabine toplantısı sonrasında eğitimin bir kez daha uzaktan devam etmesine karar verilmiştir. Vaka sayılarının azalması ile birlikte Türkiye genelindeki köy okulları ve anaokulları 15 Şubat 2021 Pazartesi günü açılmış, 1 Mart 2021 tarihinde yapılan kabine toplantısı sonucunda; 2 Mart’tan itibaren tüm okul öncesi eğitim kurumlarında tam zamanlı, ilkokullarda ise, seyreltilmiş olarak haftada iki (2) gün, yüz yüze eğitime başlanılmıştır. (MEB,2021a)

COVID 19 salgınının eğitim alanındaki etkisi yadsınamaz. Bu dönemde öğretim kurumlarında eğitim ve öğretimin sürdürülebilirliği büyük bir önem teşkil etmiştir. Telli, Yamamoto ve Altun (2020) eğitimde sürdürülebilirliği bir eğitim kurumunun sosyal, ekonomik ve mekânsal açıdan sürdürülebilmesi olarak belirtmişlerdir. Buna göre eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin uzaktan eğitimde üstleneceği görev ve sorumluluklar eğitim ve öğretimin sürdürülebilirliği açısından önemli görülebilir.

Dijital çağın egemen olduğu günümüz dünyasında eğitim ve öğretim alanında birçok teknolojik çalışmaya yer verilmesi eğitim alanında da dijital çağa uygun çalışmaların yapıldığının göstergesi olabilir. Bu süreçte eğitim ve öğretimin merkezinde olan öğretmenlerin dijital çağa uyum sağlaması ve pandemi döneminde görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi önemli görülebilir. Öğretmenler bu süreçte yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitim çalışmalarında da aktif bir rol üstlenmiştir. Kısa bir sürede öğretmenler uzaktan eğitime adapte olmuş ve velilere destek vermeye başlamışlardır (Demir ve Özdaş, 2020). Yaşanan salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarında öğretmenlerin teknolojik ders araç ve gereçlerini yeterli düzeyde kullanabilmesi, yapılan yenilik, gelişim ve değişimlere kolayca uyum sağlaması beklenmiştir. Böylelikle öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki rolü daha da önemli hale gelmiştir. Bu nedenden dolayı uzaktan eğitim döneminde yapılan çalışmalarla ilgili öğretmenlerden alınan düşünce, görüş ve öneriler bu konuda alanda yapılacak çalışmalara önemli bir katkıda bulunacaktır. Bu çerçevede alanyazın araştırıldığında COVID-19 pandemi döneminde uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin görüşlerine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Gülay Ogelman ve diğerleri, 2021; Adıgüzel, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Demir ve Kale, 2020; Doghonadze ve diğerleri, 2020; Hebecci ve diğerleri, 2020; Kurnaz ve diğerleri, 2020; Mikuskova ve Veresova, 2020). Fakat COVID-19 pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim faaliyetleriyle ilgili öğretmen görüşlerine yönelik çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle ilgili çalışmaların az olduğu görülmüştür (Fidan, 2020; Kurnaz ve diğerleri, 2020; Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Bu çalışmada ilkokulda çalışan sınıf öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecindeki deneyimlerine yönelik algıları, bu süreçte yapılan faaliyetlere ilişkin gözlemleri, ortaya çıkan veya çıkabilecek olumlu veya olumsuz durumlara yönelik öngörülerini, sürecin işleyişi ve ileride bu salgına ve buna benzer olumsuz durumlarda gereksinim duyulacak uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili düşünceleri, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilere kazandırılmak istenen hedef ve davranışlara ne kadar ulaştıklarının belirlenmesi beklenmektedir.

Bu bağlamda çalışmada COVID 19 pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarına yönelik öğretimin ilk kademesinde yer alan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak hazırlanmış olan araştırma soruları şu şekildedir:

- 1.Sınıf öğretmenlerinin EBA platformunda bulunan içeriklerin ders anlatım sürecindeki yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2.Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sırasında kazanımlar ve içeriklerinin ders saati içerisinde tamamlanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3.Sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin uzaktan eğitim sırasında ders içi ve ders dışı etkinliklere katılımları hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- 4.Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi hakkındaki düşünceleri nelerdir?
- 5.Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin katkı ve sınırlılıkları hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 6.Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin daha etkili ve yararlı olabilmesi için sundukları öneriler nelerdir?

## Yöntem

### Desen

Nitel araştırmaların karmaşık durumları ortaya koymaya yönelik güçlü bir potansiyelle birlikte zengin ve bütüncül bir içerik sunması ve deneyimlere odaklanarak insanların hayatlarındaki olaylara, süreçlere ve yapılarla yönelik düşüncelerini ortaya çıkarması temel özellikleridir (Miles ve Huberman, 2015). Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Temel nitel araştırmaları yöneten araştırmacılar (1) insanların yaşamlarını nasıl yorumladığı (2) dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve (3) deneyimlerine ne anlam kattıkları ile ilgilenirler (Merriam, 2018, 22-23). Bu

çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili deneyimlerine ve bu deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarına odaklanıldığı için temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

### Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde uygun örneklem tekniği kullanılmıştır. Bu örnekleme tekniği çoğu zaman araştırmacıların diğer örnekleme yöntemlerini kullanarak çalışma grubunu belirleyemediği bu sebeple de araştırma verilerinin kolayca toplanabileceği birey ve grupların tercih edildiği bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.123; Sönmez ve Alacapınar, 2014, s. 142). Bu doğrultuda çalışmanın katılımcılarını Afyonkarahisar ilindeki üç ilkokulda görev yapmakta olan 45 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcılara ait bazı demografik bilgiler Tablo-1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		f	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	21	%46.6	45
	Kadın	24	%53.4	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	-		
	6-15 yıl	10	%22,2	
	16 yıl ve üzeri	35	%77.8	
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	6	%13.3	
	Lisans	34	%75.6	
	Lisansüstü	5	%11.1	
Hizmet İçi Seminer	Katıldım	20	%44.4	
	Katılmadım	25	%55.6	

Tablo 1’e göre katılımcıların %46.6’sını erkek, %53.4’ünü ise kadınlar oluşturmuştur. Ayrıca katılımcıların %22.2’sinin 6-15 yıl arası, %77.8’inin ise 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların %13,3’ü önlisans, %75.6’sı lisans, %11.1’i ise lisansüstü mezundur. Katılımcıların uzaktan eğitim ile ilgili hizmetiçi seminere katılma durumları incelendiğinde ise %44.4’ünün katıldığı, %55.6’sının ise katılmadığı görülebilir. Katılımcılara ait demografik değişkenler veri analizi aşamasında kullanılmamış olup katılımcılar hakkında genel bilgi sağlamak için sunulmuştur.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Temel nitel araştırmalarda veriler görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizi yolu ile toplanır (Merriam, 2018). Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formu geliştirebilmek için öncelikle çalışma konusuyla ilgili kavramsal çerçeve ve uygulamalar belirlenmiştir. Bunlar arasından çalışmanın amacına uygun olanlar belirlenmiş ve bir uygulamayı ve kavramsal çerçeveyi temsil edebilecek sorular hazırlanmıştır. Taslak sorular hazırlandıktan sonra nitel araştırmalar üzerine çalışmalar yürüten bir uzmandan soruların nitel görüşme sorularına uygunluğu konusunda görüş alınmıştır. Bunun yanı sıra görüşmeler sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirildiği için sınıf eğitimi anabilim dalında çalışmalar yürüten bir uzmandan daha görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler ve araştırmacıların çalışmaları üzerine soruların bir kısmı çıkarılmış bir kısmı ise birleştirilerek görüşme formuna son hali verilmiştir. Soruların son hali ise dil uygunluk ölçütleri açısından bir uzmana daha gönderilmiştir. Gelen son önerilerin ardından formun son biçimi oluşturulmuştur. Görüşme formları okul müdürlerine bilgi verildikten sonra beş okula bırakılmış bu okullardan üçü dönüş sağlamıştır. Dönüş sağlayan okullarda gönüllü öğretmenlerin katılımı sağlanmıştır. Görüşme formu altı sorudan oluşmaktadır. Formun doldurulma süresi yaklaşık olarak 10-15 dakika arasındadır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, temel olarak kodlar ve kategoriler üretmek için veri azaltma tekniklerinden

biri olarak uygulanmaktadır (Margolis ve Zunjarwad, 2018). Verilerin analizine geçilmeden önce nitel veri analizinin ilk önemli aşaması olan verilerin tekrar-tekrar okunması işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu sayede kodlar, kategoriler ve temalar konusunda fikirlerin ortaya çıkmaya başlaması sağlanmıştır. Veri analizi araştırmayı yürüten üç araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Verilerin detaylı ve bütüncül olarak okunmasının ardından verilerin etiketlenmesi işlemi olan (Miles ve Huberman, 2015) kodlama işlemine geçilmiştir. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra kodlar da bütüncül bir okumaya tabi tutulmuş ve kodlar arasında tekrar eden örüntülere ulaşmaya çalışılmıştır. Tespit edilen örüntüler kategoriler altında toplanmıştır. Kategoriler ise temalar altında yorumlanmıştır. İçerik analizi aracılığı ile elde edilen bulgular sunulurken sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bunun çalışmaların güvenilirliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Başkale, 2016). Ayrıca veri analizi sırasında her bir araştırmacı tarafından elde edilen kodlar ve kategoriler diğer araştırmacılar tarafından incelenmiş ve bulguların son hali geri dönütler uygulamaya konulduktan sonra oluşmuştur.

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma verilerine ait bulgular sunulmuştur.

### EBA İçeriklerinin Yeterliliği Üzerine Öğretmen Görüşleri

Tablo 2’de sınıf öğretmenlerinin EBA içerisinde bulunan içeriklerin ders anlatım sürecinde yeterli olup olmadıklarına dair görüşlerini içeren bulgular yer almaktadır.

**Tablo 2.** EBA İçerisinde Bulunan İçeriklerin Yeterliliği Hakkında Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Σ
İçerikler	Yeterli	Sadece yeterli diyenler	13	24
		Videolar	4	
		Testler	3	
		Etkinlikler	2	
		Sorular	1	
		Kütüphane İçerikleri	1	
	Yetersiz	İlkokul içerikleri	7	35
		Sadece yetersiz diyenler	5	
		Videolar	4	
		Ders içerikleri	4	
		Soru çözümleri	3	
		Kazanım tarama testleri	3	
		Etkinlikler	3	
		1.sınıf içerikleri	2	
Toplam	Matematik içerikleri	2	59	
	Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Oyun dersi içerikleri	1		
	Görseller	1		

Tablo 2’de, sınıf öğretmenlerinin EBA içerisinde bulunan içeriklerin ders anlatım sürecindeki yeterliliği hakkında görüşleri 2 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler EBA içeriklerinin *Yeterli ve Yetersiz* olmasına göre oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin EBA içerisinde bulunan içerikler hakkındaki görüşlerinin yeterli kategorisinde; soruların, testlerin, videoların, etkinliklerin, kütüphane içeriklerin yeterli görüldüğü tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en çok videolarla ilgili içerikleri yeterli buldukları görülmektedir. Katılımcılar konuyla ilgili olarak şu ifadelerde bulunmuşlardır:

"EBA içerisinde bulunan içerikleri başarılı buluyorum. Bazı derslerle ilgili eksiklikler giderilebilir, zamanla yüklenerek diye düşünüyorum." Ö15

"EBA'nın ilk dönemlerinde yetersizdi. Şu anda yapılan artırımlarla gayet iyi durumda, sürekli yenileniyor olması güzel." Ö36

Yetersiz kategorisinde ise katılımcılar 1.Sınıf içerikleri, matematik içerikleri, soru çözümleri, kazanım tarama testleri, videolar, ilkökul içerikleri, müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi ve oyun ders içerikleri, görseller ve etkinliklerin yetersiz olduğu görüşünü belirtmişlerdir. İlkokul ders içeriklerinin yetersiz olduğu görüşünü belirten katılımcılar şunları ifade etmiştir:

"İlkokul kademesi için yeterli doküman olduğunu düşünmüyorum. Soru, video, etkinlik sayfaları neredeyse yok denebilir." Ö10

"EBA içeriklerinin yeterli olmadığını düşünüyorum. Özellikle küçük sınıflarda içerik daha az." Ö21

"4. Sınıflar için yeterli ama diğer sınıflar için yetersiz." Ö23

Katılımcıların bir diğer önemli gördüğü eksiklik ise EBA içerisindeki videolardır. Ö45 "EBA içerisinde bulunan içerikler şu an için bence yetersiz. Konu anlatım videoları daha akıcı, daha ilgi çekici olabilir. (Morpakampus gibi mesela) Ayrıca videoların sürekli güncellenmesi gerektiği düşünüyorum." görüşünü belirtmiştir.

EBA içerisinde öğrencilerin yararlanabileceği, ders tekrarlarını yapabileceği ve konuları pekiştirebilecek kazanım tarama testleri, sınavlar ve soruların yetersizliği de ifade edilen bir diğer görüştür. Bu konuda Ö34 "Sınav sayısı fazlaştırılmalı", Ö28 ise "Soru, test ve etkinliklerin daha fazla yapılmalıdır." görüşünü belirtmişlerdir.

### Ders İçeriklerinin ve Kazanımlarının Verilen Süre İçinde Yetişmesine Dair Öğretmen Görüşleri

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sırasında kazanımların ve içeriklerinin ders saati içerisinde tamamlanıp tamamlanmadığına dair görüşlerini içeren bulgular yer almaktadır.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Kazanım ve Ders İçeriklerinin Tamamlanma Süresine Dair Görüşleri

Tema	Kategoriler	f	Σ	
Kazanımların yetişmesi için gerekli süre	<b>Yeterli</b>	9	9	
	<b>Kısmen yeterli</b>	5	5	
	<b>Yetersiz</b>	Kazanımların yetişmemesi	11	22
		Ders tekrarların yapılamaması	4	
		Küçük yaş gruplarının olması	3	
		Sınıfların kalabalık olması	2	
		Müfredatın yoğun olması	1	
İletişimde sorunların çıkması	1			
<b>Toplam</b>			36	

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerinin kazanım ve ders içeriklerinin ders saati içerisinde tamamlanması ile ilgili görüşleri incelendiğinde *yeterli, yetersiz ve kısmen yeterli* olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmüştür. Sınıf öğretmenleri, yeterli ve kısmen yeterli kategorilerinde kazanım ve ders içeriklerinin, ders saati içerisinde tamamlanması ile ilgili herhangi bir gerekçe belirtmemişlerdir. Sadece yeterli veya kısmen yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.



Yetersiz kategorisi incelendiğinde, sınıf öğretmenleri kazanımların yetişmemesi, ders tekrarlarının yapılamaması, küçük yaş grupların olması sınıfların kalabalık olması, müfredatın yoğun olması ve iletişimde sorunların çıkması gibi gerekçeler belirtmişlerdir. Bu kategoride en sık ifade edilen gerekçe kazanımların yetişmemesi olmuştur. Katılımcılar konuyla ilgili olarak şu ifadelerde bulunmuşlardır:

“Kazanımların uzaktan eğitim sürecinde anlatılmasında ve kavratılmasında sıkıntıların olduğu, kavrama noktasında ders saati içerisinde yüz yüze yapılan çalışmaların daha etkili olduğu kesindir.” Ö8

“Kazanımların ders saati içerisinde tamamlamak mümkün değil. Bir haftada 5 saat matematik ders varken, şimdi aynı kazanımları 3 saat ve ders süresi 30 dk. düşmüş şekilde işlemeye çalışıyoruz.” Ö21

Katılımcıların belirttiği nedenlerden bir diğeri ise zaman yetersizliğinden dolayı ders tekrarlarının yapılamamasıdır. Konuyla ilgili olarak bir katılımcı şu ifadeye bulunmuştur:

“Konular ana hatlarıyla veriliyor. Ancak yeteri kadar tekrar imkânı olmuyor.” Ö13

Ders içerikleri ve kazanımların ders saati içerisinde tamamlanması ile ilgili müfredatın yoğun olduğunu söyleyen Ö26 şu ifadelerle yer vermiştir. “Soyut anlatımlarda yeterince kazanımlar gerçekleştirilemiyor. Uzaktan eğitimde müfredatın daha da hafifletilmesi gerektiğini düşünüyorum”. Öğretmenlerin yüksek sınıf mevcutlarıyla, uzaktan eğitim sürecinde de kazanımları yetiştirmekte zorlandıkları görülmüştür. Ö31 “Sınıf mevcudunun kalabalık olmasıyla uzaktan eğitimde kazanımların tam verilemediği görülmüştür.” görüşünü belirtmiştir. Küçük yaş gruplarının olması da ayrıca bir neden olarak ortaya çıkmaktadır. Ö12 “Küçük yaş gruplarında uzaktan eğitimde kazanımlar yetişmiyor. Ö28 “Çocuklar yaşları itibarıyla derse odaklanamıyor ve sürekli dersi bölecek davranışlar sergiliyor.” ifadelerinde bulunmuşlardır.

#### Uzaktan Eğitim Sırasında Ders İçi ve Ders Dışı Etkinliklere Öğrencilerin Katılımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 4’de sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sırasında ders içi ve ders dışı etkinliklere öğrencilerin katılımları hakkındaki görüşlerini içeren bulgular yer almaktadır.

**Tablo 4.** Uzaktan Eğitim Sırasında Ders İçi ve Ders Dışı Etkinliklere Öğrencilerin Katılımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Σ	
Öğrencilerin derslere katılım durumları	Derslere katılanlar	Gerekçe	Sadece katılıyor diyenler	10	18
			Ailenin ilgili olması	4	
			Öğrencilerin teknolojiyi kullanabilmeleri	2	
			Öğretmenin etkin olması	2	
	Derslere kısmen katılanlar	Gerekçe	Ailenin etkin olması	6	16
			Sadece kısmen katılıyor diyenler	6	
			Birden fazla kardeşin dersinin olması	1	
			Sürenin azlığı	1	
			Öğrencinin ilgili olması	1	
			Veli eğitim durumu	1	
	Derslere katılmayanlar	Gerekçe	Teknolojik araç eksikliği (pc,tablet vb.)	8	21
			Altyapı sorunları	4	
Sadece katılmıyor diyenler			3		
Veli ilgisizliği			2		
Öğrencilerin yaşının küçük olması			1		

	Özel öğrenci olmaları	1
	Derslerin önemsenmemesi	1
	Öğrencinin kişisel özellikleri	1
<b>Toplam</b>		55

Tablo 4'te, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sırasında ders içi ve ders dışı etkinliklere öğrencilerin katılımlarına ilişkin görüşlerinin 3 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler derslere *katılanlar, kısmen katılanlar ve katılmayanlar* şeklinde oluşturulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde; kategoriler içerisinde katılanlar kategorisinin en fazla ifade edilen kategori olduğu söylenebilir. Bu kategoride genel olarak katılımcıların sadece katılıyor şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Katılımcılar ders içi ve ders dışı etkinliklere katılan öğrencilerin bu etkinliklere katılmalarını *ailenin ilgili olması, öğretmenin etkin olması ve öğrencilerin teknolojiyi kullanabiliyor olmaları gibi gerekçelerle* ifade etmişlerdir. Öğretmenin etkin olmasını belirten katılımcılar şu şekilde görüş belirtmişlerdir:

*“Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen rolünün etken olduğunun farkındayım. Öğretmen, öğrencileri derse katarsa öğrencilerin çoğu ders içi ve ders dışı etkinliklerde etkin rol oynadığını düşünüyorum. Teknolojiyi kullanmak öğrencilerin katılımını artırdığını düşünüyorum.”* Ö2

*“Birinci sınıf okutuyorum. 31 öğrencim bulunuyor. EBA ders içi ve ders dışı etkinliklerine bütün öğrencilerimin etkin olarak katılmasını sağlıyorum. Velilerle görüşerek etkinlikleri ders dışında da yaptırıyorum”* Ö6

Bu kategoride üzerinde durulan görüşlerden birisi *ailenin ilgili olması* idi. İlgili olan ailelerin öğrencilerinin ders içi ve ders dışı etkinliklere katıldıkları söylenebilir. Ö4 ailenin ilgili olmasıyla ilgili şu ifadeye bulunmuştur: *“Öğrencilerde katılım tam değil. İlgili ailelerin çocukları katılıyor. %25'lik bir grup hiç katılmıyor ya da katılamıyor.”*

Uzaktan eğitim sırasında ders içi ve ders dışı etkinliklere öğrencilerin kısmen katıldığını ifade eden öğretmenler *ailenin etkin olması, veli eğitim durumu, birden fazla kardeşin dersinin olması, sürenin azlığı, öğrencinin ilgili olması* şeklinde gerekçeler bildirmişlerdir.

*Ailenin etkin olması* ile ilgili katılımcılar şu ifadeleri kullanmışlardır:

*“Katılanların ders içi ve ders dışı etkinliklere katılımlarını eksik yaptıklarını gözlemledim. Ailenin yapısına göre dikkate alıyorlar. Aile duyarlı ise etkinlikleri tamamlıyorlar. Yoksa eksik yapıyorlar”* Ö3

*“İlgili velilerin çocuklarının katılımları daha fazla eğitim durumu ile ilgili olduğunu düşünüyorum.”* Ö7

*“Evinde internet ve bilgisayar olanlar ile aile ilgisi olanlar sürekli katılım sağlıyor. Katılmayanların çoğu ilgisizlikten dolayı (ya ders saatini ya da ders gününü unutuyor) girmiyor. Aynı şekilde olan velilerin çocukları verilen ders dışı etkinliklerini de yapmıyor.”* Ö40

Uzaktan eğitim sırasında ders içi ve ders dışı etkinliklere öğrencilerin katılmadığını ifade eden öğretmenlerin *öğrencinin kişisel özellikleri, teknolojik araç eksikliği (pc, tablet vb.), alt yapı sorunlarının olması, velilerin ilgisiz olması, öğrencilerin yaşının küçük olması, özel öğrenci olmaları, derslerin önemsenmemesi* gibi gerekçelerle görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür.

Bu kategoride katılımcılar özellikle *teknolojik araç eksikliği (pc, tablet vb.)* görüşünü vurgulamışlardır. Katılımcılar konuyla ilgili olarak şu ifadelerde bulunmuşlardır:

*“İnternet ve tablet problemi olmayan öğrenciler hiç aksatmadan ders içi ve ders dışı etkinliklere katılım göstermektedirler. Bunun sonucunda hem akademik hem sosyal açıdan gelişim göstermektedirler.”* Ö35

*“Katılım az oldu. Bunun sebepleri öğrencilerin interneti olmaması, EBA'ya girerken yaşadıkları sorunlar, bazı velilerin ilgisizliği, çocuklar küçük olunca ve veliler çalışınca tek başına yapamamaları ders dışı etkinlik yapmak zordu.”* Ö16

Ayrıca katılımcılar *alt yapı sorunlarının olması, velilerin ilgisiz olması ve sadece katılmıyor* şeklinde görüşleri de vurgulamışlardır. Özel öğrenci olmaları ile ilgili Ö32: “Özel durumu olan öğrenciler (disleksi v.s) dışında diğer öğrenciler derse katılıyor” şeklinde ifade edilmiştir.

### Öğrencilerin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirmeleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Tablo 5’te sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirip getirmemesi hakkındaki düşüncelerine dair bulgular yer almaktadır.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kodlar	f	Σ	Gerekeçe	
Öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirme durumları	Kısmen Yeterli	Sadece kısmen yeterli diyenler	32	32	Aile desteği (12) Kişisel Özellikler (7)	
		Sadece yetersiz diyenler	10			
	Yetersiz	Kamerayı kapatma	3			
		Mazeretler üretme	2			
		Düzensiz ödevler	1			
		Küçük yaş gurubunun teknolojiyi kullanma zorluğu	1	18	Fiziki kontrolün olmaması (16)	
		Ders dışı etkinliklere önem verilmemesi	1			

Tablo 5 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile ilgili öğretmen görüşlerinin, *kısmen yeterli ve yetersiz*, olmak üzere 2 kategoride toplanmıştır. Katılımcıların 32’si öğrencilerin görev ve sorumluluklarını kısmen yerine getirdiğini ifade etmiştir. Bu şekilde düşünen katılımcıların bir kısmı öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmeden en önemli etkenlerin *aile desteği* ve öğrencilerin *kişisel özellikleri* olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kişisel özelliklerin ön planda olduğunu ifade eden katılımcılar şu görüşleri belirtmişlerdir:

“Uzaktan eğitim sırasında sorumluluk sahibi çocuklar aynı düzeyde. Yüz yüze eğitimde sorumluluk sahibi olmayan çocuklar uzaktan eğitimde de aynı davranışı sergilediklerini düşünüyorum” Ö2

“Sorumluluk sahibi, ailesi tarafından sıkı takip edilen öğrencilerde süreç çok daha kolay oluyor. Sorumluluk almayan ve aile kontrolü olmayan öğrencilerde seviye farkı artıyor.” Ö43

Bu konuda üzerinde durulan önemli hususlardan bir diğeri *Aile desteği idi*. Öğrencisine öğrenme ortamı sağlamayan, öğretmenle iş birliği yapmayan, öğrencisini motive etmeyen ve öğrencisini sıkı takip etmeyen velilerin çocukları görev ve sorumluluklarını yerine getirmede sıkıntılar yaşamaktadır. Bu konuda katılımcılar şu ifadelerde bulunmuşlardır:

“Sorumluluk sahibi, ailesi tarafından sıkı takip edilen öğrencilerde süreç çok kolay yürürken, sorumluluk almayan aile kontrolü olmayan öğrencilerde seviye farkı artıyor.” Ö43

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde görev ve sorumluluklarını yeterince yerine getirmediğini düşünen öğretmenler *kamerayı kapatma, mazeretler üretilmesi, düzensiz ödevler, küçük yaş gurubunun teknolojiyi kullanma zorluğu, ders dışı etkinliklere önem verilmemesi* gibi zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar özellikle fiziki kontrol ve okul disiplini olmadığı için sorumlulukların yerine getirilmediğini vurgulamışlardır. Katılımcılar konuyla ilgili olarak şu ifadelerde bulunmuşlardır:

“Öğrencilerimiz uzaktan eğitim sırasında görev ve sorumluluklarını yerine getirmeye çalışıyor. Kamerayı açamadığımız için derste bilgisayar başında ne yaptığını takip edemiyoruz. Ders dışındaki başka işlerle uğraşan birkaç öğrencimiz olabiliyor.” Ö23

“Öğretmen ve öğrenci bir araya gelmediğinden(fiziki) verilen ödev ve etkinliklerin kontrol edilememesi öğrencide sorumsuzluk duygusu geliştiriyor. Ev ortamında eğitimin ciddiyetini kavrayamıyor. Okul ve toplum kurallarının kavratılması imkânsız hale geliyor. Öğretmenin dersi kontrol etmesi zorlaşıyor.” Ö40

Uzaktan eğitimde teknolojiyi kullanamayan küçük yaş grubu öğrencilerin görev sorumluluğu yerine getiremediği ile ilgili Ö27 şu şekilde ifade etmiştir. “1.sınıf yaş grubunda uzaktan eğitimle görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri oldukça zor. Teknoloji kullanımı henüz oturmamış bireylerden fazlasını istemek anlamsız.”

Son olarak öğrencilerin görev ve sorumlulukları ile ilgili katılımcılar öğrencilerin ödevlerin uzaktan kontrolünün zor olduğunu bildikleri için daha düzensiz ödev yaptıklarını, ders dışı etkinlikleri yapamadıklarında veya soru sorulduğunda anlayamadım, bağlantı koptu, bilgisayar dondu vb. mazeret ürettikleri dolayısıyla ders dışı etkinliklere fazla önem verilmediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin canlı derslerde istenmeyen davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili olarak şu ifadeler dikkati çekmiştir:

“Görev ve sorumluluklarını normal eğitime göre %60 daha az yaptıklarını gördüm. Anlamadım vb. mazeretler bildiriyorlar. Ödevleri daha düzensiz yapıyorlar.” Ö3

“Öğrencilerin davranışlarını kontrol zor oluyor, birbirlerine mesaj atma, el sallama, takla atma engel olamıyoruz.” Ö29

#### Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 6 'da sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları hakkındaki görüşlerine dair bulgular yer almaktadır.

**Tablo 6.** Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Σ
Avantajlar	Eğitim-öğretim sürecine ilişkin avantajlar	Eğitim sürecinin devam etmesi	9	21
		Derslere/bilgiye kolay erişim	4	
		Aile katılımını kolaylaştırması	3	
		Rahat ortam	2	
		Derslerde hızlı ilerleme	2	
		Disiplin sorunlarının azalması	1	
		Sağlığa ilişkin avantajlar	Pandemiden korunmak	
Teknolojik okuryazarlığın gelişmesine ilişkin avantajlar	Teknolojinin oyun dışındaki amaçlarını fark etme	1	1	
	<b>Toplam</b>			30
Dezavantajlar	Eğitim-öğretim sürecine ilişkin dezavantajlar	Kontrol ve takip zorluğu	16	56
		Bağlantı sorunları	9	
		Sağlıklı iletişim kurulamaması	8	
		Motivasyon kaybı	6	
		Dikkat eksikliği	5	
		Toplum kurallarının öğretilmemesi	2	
		Tekrar yapılamaması	2	
		Ölçme ve değerlendirmenin yapılamaması	2	
		Derslerin yetiştirilmesi	1	
		Grup çalışmaları yapılamaması	1	
Fiziki araç gereçlerin kullanılamaması	1			

	Yeni konuların öğrenilmesinde zorluk yaşanması	1	
	Herkese söz hakkı verilememesi	1	
	Kalıcı öğrenmenin sağlanamaması	1	
	Sosyalleşme imkânının olmaması	7	
<b>Fiziki ve psiko-sosyal gelişime ilişkin dezavantajlar</b>	Ekran bağımlılığı	3	
	Fiziksel rahatsızlıklar	1	12
	Radyasyona maruz kalma	1	
<b>Fırsat eşitsizlikleri</b>	<b>Fırsat eşitsizlikleri</b>	11	11
<b>Toplam</b>			79

Tablo 6'da sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin görüşleri avantajlar ve dezavantajlar olmak üzere 2 tema altında incelenmiştir. Avantajlar temasında ifade edilme sıklıklarına göre *Eğitim-Öğretim Sürecine İlişkin Avantajlar, Sağlığa İlişkin Avantajlar, Teknolojik Okuryazarlığın Gelişmesine İlişkin Avantajlar* şeklinde 3 kategori oluşturulmuştur. Kategoriler incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre, uzaktan eğitimin en çok eğitim-öğretim sürecine ilişkin avantajlar sağladığı görülmektedir. Fakat öğretmenlerin bir kısmının (9), uzaktan eğitimin eğitim-öğretim sürecine fazladan bir katkı değil mevcut salgın koşullarında yapılacak başka bir şey olmadığı ve eğitim sürecini devam ettirdiğini düşündükleri için avantaj olarak gördükleri söylenebilir. Konuyla ilgili söylem örnekleri aşağıda sunulmuştur:

*"Uzaktan eğitim psikolojik destek konusunda faydalı oldu. Çocuklara öğretmenlerini ve arkadaşlarını görmek, onlarla konuşmak iyi geldi. Derslerdeki eksikleri biraz olsun giderebildiler." Ö28*

*"Okul dışında eğitimin devam edebilmesi için güzel bir sistem." Ö34*

Bu kategoride görüş bildiren diğer öğretmenler ise *derslere/bilgiye kolay erişim, aile katılımını kolaylaştırması, rahat ortamda derslerin işlenmesi, derslerde hızlı ilerleme ve disiplin sorunlarının azalması* gibi uzaktan eğitimin normal eğitimde sağlanması güç olan avantajlarını vurgulamışlardır. Uzaktan eğitim sürecinin bilgiye ve derslere ulaşma noktasında avantajlar sağladığını düşünen bir öğretmen şunu ifade etmiştir: *"Uzaktan eğitimin avantajı olarak gördüğüm en önemli konu süreç iyi değerlendirilirse eğer, kısa sürede çok daha fazla bilgi aktarımı yapılabilmektedir." Ö45.* Uzaktan eğitimde veli ve öğrenci aynı ortamda bulunduğu için bunu pedagojik olarak bir fırsat olarak gören öğretmenler mevcuttu. Böyle düşünen öğretmenlere göre veli ve öğrencilerin fiziksel yakınlığı veli desteğinin anlık olarak gerçekleşmesi gibi bir avantaj söz konusudur. Konuyla ilgili olarak bir öğretmen: *"İlkokulu özellikle de 1.sınıfı temel alırsak velilerin sürece aktif olarak katılımını sağlamaktadır. Bu da evde veliler tarafından sağlanan desteğin doğru şekilde yapılmasını sağlamakta dolayısıyla yanlış öğrenmelerin önüne geçilmektedir." ifadesinde bulunmuştur.*

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre uzaktan eğitimin bir diğer avantajı ise uzaktan eğitimin yapılma gerekçesi olan pandemiden korunmaktır. Konuyla ilgili olarak bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*"Salgının bulaş riskini azaltması açısından değerli. Ama hiçbir şey yüz yüze eğitimin yerini tutmuyor." Ö19*

Görüşme yapılan öğretmenlerin okuttuğu sınıf kademesi göz önüne alındığında bu yaş grubundaki öğrencilerin genellikle bilgisayar ve mobil teknolojilerini oyun amaçlı olarak gördüğü tespitinde bulunan bir öğretmen, uzaktan eğitim sürecinin bu algıyı değiştirdiğinden bahsetmiştir. Genellikle gözden kaçırılmış olan bu tespite göre uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin teknoloji okuryazarlıklarına katkı sağladığı görülmüştür. Konuyla ilgili olarak Ö10 şu ifadede bulunmuştur: *"Avantaj olarak da çocuklar teknolojik olarak (bilgisayar, tablet vs.) bu araç gereçleri oyun dışında da kullanabileceklerini öğrenip bu becerilerini geliştirdiler."*

Uzaktan eğitimin dezavantajları teması altında ise şu kategorilere ulaşılmıştır: Eğitim-öğretim sürecine ilişkin dezavantajlar, fiziki ve psiko-sosyal gelişime ilişkin dezavantajlar ve fırsat eşitsizlikleridir. Bu kategoriler arasında en sık (56) ifade edilen kategori eğitim-öğretim sürecine ilişkin dezavantajlar olmuştur. Öğretmenler tarafında bu kategoride en sık ifade edilen dezavantaj ise öğrencileri kontrol ve takip zorluğu olmuştur. Bu durum uzaktan eğitim sürecinin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır çünkü zaman ve her öğrenciye erişim kısıtlılığı kontrol ve takibi zorlaştırmıştır. Konuyla ilgili söylem örnekleri şu şekildedir:

*“Uzaktan eğitimde öğrenciler görev ve sorumluluklarını yerine getirme ile ilgili yapıp yapılmadığını bilemiyorsunuz. Mesajla veliler tekrar çalışmalarını gönderirse o zaman görüyorsunuz.”* Ö21

*“Uzaktan eğitimde göz göze temas ve öğrenci davranışları denetlenemiyor öğrenciler derste uyuyorlar.”* Ö39

Bu kategoride öğretmenlerin belirttiği bir diğer önemli uzaktan eğitim dezavantajı ise bağlantı sorunları olmuştur. Uzaktan eğitim kontrolün tamamen öğrenci veya öğretmende olmadığı platformlarda gerçekleştiği ve internet kalitesine göre değişiklik gösterdiği için bu durum dezavantaj olarak ifade edilmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenin öğrencilerle, öğrencilerin ise kendi aralarında sağlıklı iletişim kuramamaları öğretmenler tarafından sürecin dezavantajı olarak görülmüştür. Bu durum sınıf öğretmenleri tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Uzaktan eğitim sınıfta yapılan yüz yüze eğitim gibi olmuyor. Çocukların kontrolü zor, sıkılıyorlar, etkileşim az oluyor. Kısaca verimli olmuyor.”* Ö21

Sınıf öğretmenlerine göre sürece ilişkin bir diğer dezavantajlı durum öğrencilerin süreçte motivasyon kaybı yaşamaları ve bu durumun dikkat eksikliğine de yol açabileceğidir. Bu durum da şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Çocuklar motivasyon kaybından dolayı sabah kalkmak istemiyor, kalkamıyor.”* Ö12

Bazı öğretmenlerin yüz yüze eğitimin sosyal yönünü vurgulayarak uzaktan eğitim sürecinde toplum ve okul kurallarının öğretilmesinin zor olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Konuyla ilgili olarak bir öğretmen şu ifadede bulunmuştur: *“Okul ve toplum kurallarını kavratılması imkânsız hale geliyor.”* Ö40

Bu kategoride bazı öğretmenlerin öğretim sürecinin en önemli boyutlarından biri olan ölçme ve değerlendirme işlemlerinin uzaktan eğitimde yapılamadığını vurguladığı görülmüştür. Yine kısıtlı zamanlardan dolayı konuların tekrarına vakit ayıramaması öğretmenler tarafından dezavantaj olarak ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin derslerin yetiştirilememesi, grup çalışmalarının yapılamaması, fiziki araç gereçlerin kullanılamaması, yeni konuların öğretilmesinde zorluk yaşanması, herkese söz hakkı verilememesi ve kalıcı öğrenmenin sağlanamaması gibi durumları uzaktan eğitimin, eğitim ve öğretim süreciyle ilişkili dezavantajları olarak gördüğü söylenebilir.

Uzaktan eğitimin dezavantajları temasındaki bir diğer kategori ise *fiziki ve psiko-sosyal gelişime ilişkin dezavantajlar*dır. Bu kategoride en çok vurgulanan dezavantaj ise öğrencilerin *sosyalleşme imkânına sahip olmaması ve ekran bağımlılığı* gibi psiko-sosyal gelişim alanına aittir. Konuyla ilgili olarak söylem örnekleri aşağıda sunulmuştur:

*“Çocukları teknoloji bağımlılığından kurtarmak isterken daha bağımlı hale geldiler.”* Ö9

*“Bilgisayar bağımlılığı ve göz boyun gibi sağlık problemleri yaşanabilir.”* Ö17

*“Göz göze iletişim, sosyalleşme, işbirliği, grup çalışmaları anlamında dezavantajlarıdır.”* Ö32

*“Uzaktan eğitim sürecinde arkadaşlık yoluyla kazanılan birçok davranış eksik kalıyor.”* Ö44

Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin hem dışarıya çıkıp hareket edememelerinden dolayı hem de bilgisayar ve tablet başında uzun süre vakit geçirdikleri için radyasyona maruz kalmalarından dolayı fiziksel rahatsızlıklar yaşayabileceklerini ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitimin dezavantajları konusunda öğretmenlerin vurguladığı bir diğer konu ise, diğer temalar da vurgulandığı gibi, fırsat eşitsizliklerinin ortaya çıkmasıdır. Konuyla ilgili olarak bazı öğretmenler şu ifadelerde bulunmuşlardır:

*“Uzaktan eğitimden her öğrenci eşit şekilde yararlanamadı. Bütün öğrencilerin şartlarının uygun hale getirilmesi ve eşit eğitim hakkının verilmesi gerekir.”* Ö34

Uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları karşılaştırıldığında gerek kodları sayısı olsun gerekse kodların ifade edilmesi sıklıkları olsun dezavantajların sınıf öğretmenleri tarafından daha çok vurgulandığı görülmüştür. Bu verilere dayanarak özellikle ilköğretim kademesinde uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini almasının yakın gelecekte pek mümkün olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin ders işlenmesi ve öğrencileri takip etme zorlukları dışında öğrencilerin sosyal gelişimlerini de önemsedikleri ve bu konuda kaygılarını ifade ettikleri görülmüştür.

### Uzaktan Eğitim ile İlgili Öğretmen Önerileri

Tablo 7’de sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin daha etkili ve faydalı olabilmesi için, önerilerini içeren bulgular yer almaktadır.

**Tablo 7. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Önerileri**

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Σ
Öneriler	Fırsat eşitliğine yönelik	Fırsat eşitliğinin sağlanması	18	24
		Alt yapının iyileştirilmesi	6	
	Ders uygulamalarına yönelik	Ders süresinin arttırılması	6	13
		Mevcutun azaltılması	4	
		Esnek ders saatleri	2	
		Devam zorunluluğu	1	
	Uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik	Uygulamaların basitleştirilmesi	5	9
		Alternatif uygulamaların kullanılması	2	
		Kullanılan programların EBA ile entegre edilmesi	1	
		Sadece EBA’nın kullanılması	1	
	Aileye yönelik	Aile katılımı	5	8
		Aile eğitimi	3	
	EBA'nın içeriğine yönelik	İçeriklerin zenginleştirilmesi	6	7
		İçeriklerin ilgi çekici hazırlanması	1	
	Öğretmenlere yönelik	Teknoloji konusunda hizmet içi eğitim	4	7
		Öğretmenlerin teknoloji kullanım yeterlikleri	3	
	Ders içeriklerine yönelik	Kazanım değerlendirme araçlarının geliştirilmesi	1	3
		Kazanım sayısının azaltılması	1	
		Kaynak çeşitliliğinin arttırılması	1	
	Yöneticilere yönelik	Uzaktan eğitimle ilgili istenen evrakların kaldırılması	1	1
<b>Toplam</b>			<b>71</b>	

Tablo 7’de, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik önerilerinin 8 kategori altında toplandığı görülmektedir. Bu kategoriler ifade edilme sıklıklarına göre *fırsat eşitliği ve teknik desteğe yönelik, ders uygulamalarına yönelik, aileye yönelik, EBA’nın içeriğine yönelik, öğretmenlere yönelik, ders içeriklerine yönelik, yöneticilere yönelik* öneriler şeklinde oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik önerilerini ailelerden yöneticilere, uygulamalardan fırsat eşitliğine kadar geniş bir perspektifle sunduğu söylenebilir.

Fırsat eşitliğine yönelik öneriler kategorisi katılımcılar tarafından en sık ifade edilen kategori olmuştur. Katılımcılar özellikle her öğrencinin uzaktan eğitim süreçlerine katılabilmelerini sağlayan bilgisayar, tablet vb. teknolojik cihazlara ve internete erişiminin sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcılar konuyla ilgili olarak şu ifadelerde bulunmuşlardır:

*“Herkesin aynı derecede eşit bir fırsata sahip olması gerekir. Daha canlı dersin ne demek olduğunu bilmeyen birçok öğrenci var.”* Ö35

*“Erişim için internet sağlayıcılarının ekonomik yönden kayda değer teklifler sunması gerekir”* Ö37

Katılımcıların önemli önerilerde bulunduğu bir diğer kategori ise *ders uygulamalarına yönelikti*. Bu kategori; ders süresinin arttırılması, mevcudun azaltılması, esnek ders saatlerinin getirilmesi ve devam zorunluluğu olması kodlarından oluşmuştur. Öğretmenlerin özellikle ders sürelerinin arttırılıp haftalık ders sayılarının azaltılmasını önerdikleri saptanmıştır. Konuyla ilgili olarak bir katılımcı şu ifadeye bulunmuştur:

*“Ders saati uzatılıp, ders sayısı azaltılabilir. 30 dakika 6 ders yerine; 40 dakika 3 saat ders olabilir.”* Ö9

Katılımcıların uzaktan eğitim ders uygulamalarına yönelik bir diğer önemli önerisi ise sınıf mevcutlarının azaltılması üzerineydi. Öğretmenlerin yüksek sınıf mevcutlarıyla yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de derslerini yürütmekte zorlandıkları görülmüştür. Konuyla ilgili olarak Ö25, şu ifadeye bulunmuştur: *“Kalabalık sınıflarda çok öğrenci ile canlı ders zor olmaktadır. Sınıf ikiye ayrılarak ders yapılabilir.”*

Öğretmenlerin öneride bulunduğu bir diğer kategori ise uzaktan eğitim sürecinde kullanılan uygulamalara yönelikti. Bu kategoride katılımcılar, özellikle, uzaktan eğitim sürecinde en çok kullanılan senkron uygulama olan Zoom programının basitleştirilmesini önermişlerdi. Programın İngilizce olması hem öğrencileri hem de öğretmenleri zorlayan en önemli etkendi:

*“Kullanılacak programların Türkçe yazılıma sahip olmasını öneriyorum”* Ö40

*“Uygulamanın daha basit anlaşır hale getirilmesi gerekiyor.”* Ö3

*“Zoom’un Türkçe olmasını öneriyorum çünkü anlamayan çok.”* Ö19

Uzaktan eğitim sürecinin en önemli paydaşlarından biri olarak ifade edilen *ailelere yönelik öneriler* bu temanın bir diğer kategorisidir. Bu kategoride katılımcıların uzaktan eğitim süreçlerine ailelerin de katılması ve uzaktan eğitimin gerekliliği, uzaktan eğitim araçları gibi konularda ailelerin eğitilmesi önerisini paylaştıkları saptanmıştır. Konuyla ilgili olarak Ö1 özellikle 1.sınıf velilerinin sürece katılmasıyla ilgili olarak: *“1.sınıflarda ailelerin katılımı gerekiyor. Aile desteği olunca daha iyi eğitim oluyor.”* söylemini ifade etmiştir. Ailelerin uzaktan eğitim konusunda eğitilmesi gerekliliği için Ö27 şu ifadeye bulunmuştur: *“Öğrenci ve velilere uzaktan eğitimin gereklilikleri anlatılmalı ve eğer süreç bu şekilde devam ederse uzaktan eğitim konusunda öğretmen ve velilere eğitimler verilmelidir.”*

Mevcut çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde sıklıkla kullanılan EBA içeriklerinin özellikle ilkökul kademesi için yetersiz olduğunu belirtmişlerdi. Katılımcıların bu görüşlerinden yola çıkarak EBA içeriklerinin zenginleştirilmesi ve ilkökul kademesi için ilgi çekici hazırlanması gerektiği önerisinde buldukları anlaşılmıştır. Konuyla ilgili olarak şu ifadeler dikkati çekmiştir:



*“Uzaktan eğitimde görsel anlatımlar daha çok olmalıdır. Öğrencinin cevaplayabileceği buton şeklinde katılımlar olmalıdır.” Ö39*

*“Ders içerikleri öğrencilerin dikkatini daha fazla çekici hazırlanmalı.” Ö6*

Katılımcıların uzaktan sürecinin daha iyi yürütülmesine ilişkin bir diğer önerisi kendilerine yöneliktir. Bu kategoride öğretmenler meslektaşlarının teknolojiyi daha etkili kullanabilmeleri için kendilerini geliştirmeleri önerisinde bulunmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin kendileri geliştirmelerinin yanında bakanlık tarafından da teknoloji konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi önerisi de getirmişlerdir. Konuyla ilgili olarak şu ifadelerde bulunulmuştur:

*“Uzaktan eğitimin daha etkili olabilmesi için özellikle teknoloji ile arasında ciddi mesafeler olan meslektaşlarımızın bu mesafeyi kaldırmaları ya da bu işi bırakmaları gerekiyor. Öğretmenlik mesleği yeniliğe açık olmayı gerektiren bir meslek. Bunun için seminer, kurs vs. düzenlenebilir.” Ö45*

Son olarak bir katılımcı uzaktan eğitim ile ilgili olarak istenen bazı evrakların zaten zor olan süreçte kendilerine fazladan yük çıkardığı bunların kaldırılmasına yönelik yöneticilere öneride bulunmuştur: *“Öğretmenler evrak yükünden kurtularak gerçekten eğitime ve öğretime daha çok zaman ayırabilmeli.” Ö28*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Covid-19 salgın sürecinde mecburi olarak yapılan uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı bu çalışma bazı sınırlıklara sahiptir. Bunlardan ilki salgın koşullarından dolayı görüşmelerin yüz yüze yapılamamış olmasıdır. Bu durum zengin veri elde edilmesi noktasında araştırmacıları sınırlandırmıştır. Bu sınırlığın yanı sıra bu araştırmanın verileri nitel verilerle sınırlıdır.

Çalışma uzaktan eğitim sürecini bütüncül olarak ele almaya çalışmıştır. Çalışmada uzaktan eğitimin en önemli çevrimiçi platformu olan EBA, öğrencilerin ders içi ve ders dışı etkinliklere katılma durumu, öğrencilerin süreçte görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumu, kazanım ve ders içeriklerinin belirlenen sürelerde işlenmesi durumu, uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları ve uzaktan eğitime ilişkin öneriler gibi konulara odaklanılmıştır.

Araştırma bulguları öğretmenlerin EBA içerikleri konusunda farklı düşüncelere sahip olduğunu göstermiştir. EBA içerisinde bulunan videolar, soru çözümleri, testler gibi içerikler bazı öğretmenler tarafından yeterli bulunurken bazı öğretmenler tarafından yetersiz bulunmuştur. Benzer şekilde literatürde de öğretmenlerin EBA içeriklerine dair farklı düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Bazı araştırmalarda EBA içeriklerinin zenginleştirilmesi gerektiği (Bayburtlu, 2020; İmamoğlu ve Siyimer-İmamoğlu, 2020; Türker ve Dündar, 2020); farklı bir araştırmada ise EBA içerikleri yeterli olduğu (Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021) ifade edilmiştir. Öğretmenlerin EBA içeriklerinin yeterliliği konusunda farklı görüşlere sahip olmalarının sebebi öğretmenlerin öğretim tarzı olabilir. Çalışmada özellikle 1. sınıfa ve ilköğretim kademesine yönelik içeriklerin yetersiz olduğu görüşü sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Benzer şekilde sınıf öğretmenleri ile yürütülen bir çalışmada bazı öğretmenler ilköğretim kademesinde EBA içeriklerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020).

Araştırma bulguları incelendiğinde kazanım ve içeriklerin ders saati içerisinde tamamlanması konusunda bazı öğretmenler kazanım ve içeriklerin ders saati içerisinde tamamlandığını ve sürenin yeterli olduğunu, bazı öğretmenlerin ise kısmen yeterli olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kazanım ve içeriklerin ders saati içerisinde tamamlanamadığı ve sürenin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Gerekçe olarak ise, kazanımların yetişmemesi, müfredatın yoğun olması, ders tekrarlarının yapılamaması, sınıfların kalabalık olması, küçük yaş grupları ve iletişimde sorunlar çıkmasını göstermişlerdir. Literatürde bu konuda yapılmış

çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Başaran ve diğerleri (2020) çalışmalarında, uzaktan eğitimde ders saatinin kısa olduğu, Duman (2020) ise çalışmasında bazı katılımcıların ifadelerine göre uzaktan eğitim sürecinde, derslerin ortalama bir saat olmasının eğitim- öğretimi olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Uzaktan eğitim sırasında ders içi ve ders dışı etkinliklere öğrencilerin katılımlarına ilişkin veriler analiz edildiğinde öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin derslere katılmadığını ve teknolojik araç eksikliğinin bu durumun en önemli gerekçesi olduğunu belirtmişlerdir. Bayburtlu (2020) araştırmasında öğrencilerin bir kısmının bilgisayar, tablet gibi cihazlarının olmaması nedeniyle canlı derslere katılmadığını belirlemiştir. Uzaktan eğitim sırasında öğretmenler sistemden kaynaklanan altyapı sorunları ile karşılaştıklarını, velilere ve öğrencilere yeterli düzeyde ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir (Demir ve Özdaş, 2020). Öğrencilerin yaşının küçük olması, özel öğrenci olmaları ve öğrencilerin kişisel özellikleri öğretmenlerin bu noktada ifade ettikleri diğer görüşlerdir. Ailenin ilgisi, öğretmenin etkinliği ve öğrencilerin teknolojiyi kullanabilir olması, ders içi ve ders dışı etkinliklere katılan öğrenciler için önemli etkenler olarak belirlenmiştir. Demir ve Kale (2020) velilerin büyük oranda uzaktan eğitim sürecini desteklediğini, uzaktan eğitime yönelik farkındalık ve velilerin iş yoğunluğu gibi durumlara bağlı olarak bu süreci destekleme durumlarının değişkenlik gösterdiğini belirlemiştir. Bu bağlamda ailenin ilgili olması ve bu süreci büyük oranda desteklemeleri önemli görülebilir. Öğretmenlerin süreçte etkin olması, teknolojiyi iyi düzeyde kullanmaları ve yeterli düzeyde donanıma sahip olmalarıyla ilişkili olabilir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumlarına yönelik bulgular incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu bu süreçte öğrencilerin görev ve sorumluluklarını kısmen de olsa yerine getirdiğini belirtmişlerdir. Bu düşüncedeki katılımcılar öğrencilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerinde ki en önemli etkenleri aile desteği ve öğrencilerin kişisel özellikleri olarak açıklamışlardır. Çakın ve Külekçi-Akyüz (2020) araştırmasında velilerle ilgili sorunlar kapsamında katılımcıların en çok yaşadıkları sorunu, velilerin yeterince destek olmaması olarak belirtmişlerdir. Buna göre bu süreçte aile desteğinin önemli olduğu söylenebilir. İkinci kategoride öğretmenler öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde görev ve sorumluluklarını yeterince yerine getirmediğini belirtmişlerdir. Katılımcılar görüşlerinde kamerayı kapatma, mazeretler üretilmesi, düzensiz ödevler, küçük yaş grubunun teknolojiyi kullanma zorluğu, ders dışı etkinliklere önem verilmemesi gibi zorluklara dikkat çekmişlerdir. Özellikle fiziki kontrol ve okul disiplini olmadığı için sorumlulukların yerine getirilmediğine vurgu yapmışlardır. Arslan ve diğerleri (2021) uzaktan eğitimin verimliliğine yönelik veli görüşlerini analiz ettiklerinde, kimi öğrencilerin ders sırasında aynı anda konuşarak ders ortamını gürültülü hale getirdiğini, bu olayın da ders verimliliğinin düşürülmesine kapı araladığı sonucuna ulaşmışlardır. Katılımcılardan biri uzaktan eğitimde teknolojiyi kullanamayan küçük yaş grubu öğrencilerin görev sorumluluğu yerine getiremediği ile ilgili görüş belirtmiştir. Bazı katılımcılar Millî Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan eğitim sırasında kameralarının kapatılmasını istemesi sonucunda, uzaktan eğitimle yapılan derslerde öğrenci ve öğretmen kameraları kapalı tutulduğunu ifade ederek bu durumun ortaya çıkardığı etkileri açıklamışlardır. Ebeveyn görüşleri doğrultusunda ders sırasında bazı öğrencilerin zorunlu kamera açılmaması nedeniyle derse giriş yaptıkları ve dersi dinlemedikleri ortaya konulmuştur (Arslan ve diğerleri, 2021).

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu öğretmenlerin uzaktan eğitim avantaj ve dezavantajlarını yönelik görüşleri üzerinedir. Öğretmenler uzaktan eğitimin özellikle eğitim-öğretim sürecine avantajlar sağladığını belirtmiştir. Salgın sürecinde kesintiye uğrayan eğitim ve öğretimin devam ettirilmesine olanak sağlaması ve dolayısıyla salgından koruması uzaktan eğitimin en önemli avantajları olarak ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra yüz yüze eğitim sırasında olmayan veya uygulaması güç olan bilgiye daha rahat erişim, aile katılımının daha kolay sağlanması, derslerin hızlı anlatılması ve daha rahat bir öğrenme ortamı olması gibi sebepler uzaktan eğitimin avantajları olarak gösterilmiştir. Bu çalışmada tespit edilen uzaktan eğitimin bilgiye hızlı erişim sağlaması ((Balaman ve Hanbay-Tiryaki,

2021; Özdoğan ve Berkant, 2020; Türker ve Dündar, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020), eğitim sürecini devam ettirmesi (Başaran ve diğerleri, 2020; Demir ve Özdaş, 2020; Fidan, 2020; İmamoğlu ve Siyimer-İmamoğlu, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Türker ve Dündar, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020) rahat bir öğrenme ortamı sağlaması (Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021; Karaca ve diğerleri, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020), derslerde hızlı ilerleme (Özdoğan ve Berkant, 2020), salgından koruma (İmamoğlu ve Siyimer-İmamoğlu, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020) gibi avantajları literatürde uzaktan eğitime ilişkin öğretmenlerle yapılan çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermiştir.

Çalışma uzaktan eğitimin dezavantajlarının avantajlarına göre öğretmenler tarafından daha çok ifade edildiğini göstermiştir. Öğretmenler özellikle öğrencilerini takip ve kontrol edememe, sağlıklı iletişim ve etkileşim kuramama, öğrencileri motive edememe, dikkat dağınıklığı, tekrar ve ölçme değerlendirme yapamama, toplum kurallarını öğretememe gibi eğitim sürecine dair sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Literatürde benzer şekilde öğretmenlerin süreçte etkileşim problemleri yaşadığı (Arslan ve Şumuer, 2020; Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020; Gören ve diğerleri, 2020; Kurnaz ve diğerleri, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020) öğrencileri takip ve kontrolde zorlandığı (Bayburtlu, 2020; Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020; Türker ve Dündar, 2020) öğrencilerinin dikkat ve motivasyon kaybı yaşadığı (Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021; Fidan, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020) ölçme değerlendirme yapamadıkları (Arslan ve Şumuer, 2020; Demir ve Özdaş, 2020) toplum kurallarını öğretemedikleri (Ünal ve Bulunuz, 2020) tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağlayamaması, teknoloji ve ekran bağımlılığına sebep olması, çeşitli fiziksel rahatsızlıkları ortaya çıkarması gibi fiziksel ve sosyal gelişime ilişkin dezavantajlara sahip olduğu sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Literatürde uzaktan eğitimin eğitim ve öğretim sürecine ilişkin dezavantajları kadar ifade edilmese de fiziki ve psiko-sosyal sorunlara yol açabileceği ve bu durumun kritik önemi bazı çalışmalarda öğretmenler tarafından ifade edilmiştir (Demir ve Özdaş, 2020; Fidan, 2020; İmamoğlu ve Siyimer-İmamoğlu, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020). Salgın sürecinde ilkokul öğrencilerinin dijital araçları aşırı kullanmaya başlamaları ebeveynler tarafından da ifade edilmiştir (Erol ve Erol, 2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin dezavantajlarının avantajlarından fazla olduğunu ifade etmeleri sürece hazırlıksız yakalanmaları sebebiyle olabilir. Daha önce uzaktan eğitimin aktif ve yararlı bir şekilde kullanımına dair herhangi bir eğitim almayan öğretmenlerin süreçte zorluk yaşamaları doğal karşılanabilir.

Bu çalışmanın en önemli bulgularından bir tanesi zorunlu uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte uzaktan eğitimin internet, bilgisayar, tablet, telefon gibi sağlayıcılar tarafından yürütülmesi dolayısıyla bunun bir maliyet getirmesi sebebiyle ortaya çıkan öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizlikleridir. Öğretmenler bu durumu her fırsatta sıklıkla dile getirmiştir. Benzer şekilde literatürde uzaktan eğitime katılım noktasında öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizlikleri birçok çalışmada öğretmenler tarafından ifade edilmiştir (Başaran ve diğerleri, 2020; Bayburtlu, 2020; Türker ve Dündar, 2020; Ünal ve Bulunuz, 2020).

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik önerilerini ailelerden yöneticilere, uygulamalardan fırsat eşitliğine kadar geniş bir perspektifle sunduğu söylenebilir. Katılımcılar özellikle her öğrencinin uzaktan eğitim süreçlerine katılabilmelerini sağlayan bilgisayar, tablet vb. teknolojik cihazlara ve internete erişiminin sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Özdoğan ve Berkant (2020)'ın çalışmasında internet ve bilgisayar gibi uzaktan eğitim sağlayacak kaynaklara erişimin sağlanarak fırsat eşitliğinin oluşturulması, sistemsel altyapının güçlendirilmesi gerektiğini okul yöneticileri tarafından önerilmiştir. Çilek ve diğerleri (2021) öğretmen görüşlerine göre, teknolojiye ulaşmada öğrenciler arasında fırsat eşitliğinin sağlanması, yoksul bölgelerde yaşayan öğrencilere bilgisayar ya da tablet desteği ile internet erişimi desteği verilmesi önerilerinde bulunmuşlardır.

Katılımcıların önemli önerilerde bulunduğu bir diğer kategori ise *ders uygulamalarına yönelikti*. Öğretmenlerin özellikle ders sürelerinin arttırılıp haftalık ders sayılarının azaltılmasını önerdikleri

saptanmıştır. Literatürde benzer şekilde, Çilek ve diğerleri (2021) çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %18'lik kısmı uzaktan eğitim günlük ders saati sayısının düşürülmesi gerektiğini önermişlerdir.

Öğretmenlerin öneride bulunduğu bir diğer kategori ise uzaktan eğitim sürecinde kullanılan EBA, Zoom ve diğer harici uygulamalardır. Bu kategoride katılımcılar, Zoom programının basitleştirilmesini, Zoom ve EBA'nın yanı sıra farklı programların kullanılmasını ve EBA'nın kullanılması gerektiğini önermişlerdir. Literatür incelendiğinde, Demir ve Özdaş (2020) uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin EBA'nın alt yapısının güçlendirilmesini, EBA platformundaki sorunların giderilmesini ve kolay kullanılabilen bir programa dönüştürülmesini önerdiklerini ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinin en önemli paydaşlarından biri olarak ifade edilen *ailelere yönelik öneriler* bu temanın bir diğer kategorisidir. Bu kategoride katılımcıların uzaktan eğitim süreçlerine ailelerin de katılması ve uzaktan eğitimin gerekliliği, uzaktan eğitim araçları gibi konularda ailelerin eğitilmesi önerisini paylaştıkları saptanmıştır. Alanyazında Demir ve Özdaş (2020) yaptığı çalışmasında öğretmenler, veli ve öğrencilere psikolojik destek verilmesini, Çilek ve diğerleri (2021) öğretmen görüşlerine göre, ailelere teknoloji kullanımı konusunda eğitim desteği verilmesi önerisinde bulunmuşlardır. Keleş ve diğerleri (2020) ise okul müdürlerinin görüşlerine göre, uzaktan eğitime katılım ve ilgiyi arttırmak için okul yönetimi ve öğretmenlerin pandemi sürecinde veli ile iletişim halinde olmaları önerisinde bulunmuşlardır.

Mevcut çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde sıklıkla kullanılan EBA içeriklerinin özellikle ilkökul kademesi için yetersiz olduğunu belirtmiş ve EBA içeriklerinin zenginleştirilmesi ve ilkökul kademesi için ilgi çekici bir biçimde hazırlanması gerektiği önerisinde buldukları anlaşılmıştır. Literatürde de benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Çilek ve diğerleri (2021) çalışmasında öğretmenlerin %24'lük bölümü, uzaktan eğitim amaçlı kullandıkları EBA platformunun eğitici etkinlikler, ders anlatım videoları, konu kavrama testleri, deneme sınavları, eğlenceli uygulamalar ve çalışma yaprakları yönünden zengin içeriklerle desteklenmesi gerektiğini savunmuştur. Demir ve Özdaş (2020) içerik ile ilgili olarak öğretmenler EBA içeriklerinin çocukların seviyesine uygun ve bireysel farklılıklara göre hazırlanması, içeriklerin daha faydalı hale getirilmesini, reklam içeren içeriklerin kaldırılmasını, daha fazla ders videosunun yayınlanmasını önermektedirler. Kear ve diğerleri (2012) çalışmasında öğretmenler, yüz yüze dersler için hazırlanmış kaynakların sanal sınıflarda kullanımının zor olduğunu ve yeni kaynaklara ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Mevcut çalışmada öğretmenler meslektaşlarının teknolojiyi daha etkili kullanabilmeleri için kendilerini geliştirmeleri önerisinde bulunmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin kendileri geliştirmelerinin yanında bakanlık tarafından da teknoloji konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi önerisi de getirmişlerdir. Demir ve Özdaş (2020) çalışmasında öğretmenler, uzaktan eğitim ile ilgili öğretmenlere hizmet içi seminer verilmesini önermişlerdir. Ünal ve Bulunuz (2020) çalışmasında öğretmenler uzaktan eğitimde öncelikli olanın ise meslektaşlarının uzaktan eğitim konusunda bilgi eksikliklerinin giderilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

## Sonuç

Sınıf öğretmenleri ile uzaktan eğitime ilişkin yürütülen bu çalışmada sürecin sağlıklı yürütülmesinde aile faktörü ve öğrencilerin kişisel özellikleri ön plana çıkmıştır. Aileleri tarafından desteklenen ve takip edilen öğrencilerin uzaktan eğitimden daha etkili bir şekilde yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı şekilde salgın öncesi akademik başarısı ve ilgisi yüksek olan öğrencilerin aynı performanslarını uzaktan eğitim sürecinde de uyguladıkları anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra çalışma fiziki ortamların eğitim sürecindeki önemini bir kez daha ortaya çıkarmıştır. Çünkü öğretmenler fiziki ortamın sağladığı avantajlardan yoksun oldukları için özellikle öğrencileri ile etkili

bir iletişim kurmada ve onları takip etmedi zorluklar yaşadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca çalışma öğrenciler arasındaki uzaktan eğitime erişme ve katılma durumlarındaki fırsat eşitsizliklerinin, bu sürecin etkili bir şekilde yürütülmesine yönelik büyük bir tehdit faktörü olarak ortaya çıktığını göstermiştir.

### Öneriler

1. İlkokul kademesine yönelik EBA içeriklerinin her ders bazında zenginleştirilmesi.
2. Öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliklerin ivedilikle giderilmesi için gereken çalışmaların öğretmenler idareciler ve bakanlık yetkilileri tarafından yürütülmesi.
3. Ekran bağımlılığı ve fiziksel rahatsızlıklar konusunda velilerin ve öğrencilerin bilinçlendirilmesi,
4. Uzaktan eğitim sürecinde veli desteğinin sağlanması konusunda çalışmalar yapılması,
5. Canlı derslerde istenmeyen öğrenci davranışlarının oluşmaması için öğretmen-veli iş birliğinin yapılması,
6. Öğretmenlerin uzaktan eğitim ve teknoloji konusunda hizmetiçi eğitimlere alınması
7. Uzaktan eğitimde ders sayılarının azaltılması ve bir ders için ayrılan sürenin artırılması,
8. Kaynaştırma ve özel öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için gerekli önlemlerin alınması,

### Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Etik kurulu karar sayısı 2021/108 ve Karar tarihi 22.02.2021

### Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Tüm yazarlar araştırmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

### Çıkar Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*,49(1), 253-271. <https://doi.org/10.37669/milli-egitim.781998>
- Arslan, K., Görgülü Arı, A. ve Hayır Kanat M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde verilen uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ulakbilge*, 57 (2), 192–206. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-57-03>
- Arslan, Y. ve Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 201-230. <https://doi.org/10.37669/milli-egitim.791453>
- Balaman, F. ve Tiryaki, S. H. (2021). Corona Virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>

- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Başkale, H. (2016) Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, DEUHFED*, 9(1), 23-28.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 Pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Çakın, M. ve Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186. <https://doi.org/10.24289/ijsser.747901>
- Çilek, A., Uçan, A. ve Ermiş, M. (2021). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 13(49), 308-323.
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Demir, S. ve Kale, M., (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44492>
- Dinçer, S. (2006). *Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış*. VIII. Akademik Bilişim (s. 65-68). Denizli, Türkiye. [https://www.researchgate.net/profile/Serkan-Dincer/publication/298192658\\_Bilgisayar\\_destekli\\_egitim\\_ve\\_uzaktan\\_egitime\\_genel\\_bir\\_bakis/links/56e6a14308ae65dd4cc1b3e9/Bilgisayar-destekli-egitim-ve-uzaktan-egitime-genel-bir-bakis.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Serkan-Dincer/publication/298192658_Bilgisayar_destekli_egitim_ve_uzaktan_egitime_genel_bir_bakis/links/56e6a14308ae65dd4cc1b3e9/Bilgisayar-destekli-egitim-ve-uzaktan-egitime-genel-bir-bakis.pdf)
- Doghonadze, N., Aliyev, A., Halawachy, H., Knodel, L. & Adedoyin, A. S. (2020). The degree of readiness to total distance learning in the face of covid-19-teachers' view (Case of Azerbaijan, Georgia, Iraq, Nigeria, UK and Ukraine). *Journal of Education in Black Sea Region*, 5(2), 2-41. <https://doi.org/10.31578/jeps.v5i2.197>
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.768887>
- Erol, M. ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkökul öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.766194>
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43. <https://doi.org/10.29065/usakead.736643>
- Gören, S. Ç., Gök, F. S., Yalçın, M. T., Göregen, F. ve Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 69-94. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787145>
- Gülay Ogelman, H., Güngör, H. ve Göktaş, İ. (2021). Covid-19 ve yeni dönemdeki okula uyum süreci: Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports ve Science Education (IJTASE) ISSN: 2146-9466*, 10(1), 11-24.
- Hebecci, M. T., Bertiz, Y. ve Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (covid-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282.

- İmamoğlu, H. V. ve Siyimer-İmamoğlu, F. (2020). Coronavirüs salgını ve uzaktan eğitim süreci hakkında öğretmen görüşleri: Şehit Bülent Yalçın Spor Lisesi ve Şehit Ertan Yılmaz Güzel Sanatlar Lisesi (Sinop) örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(4): 742-761.
- Karaca, İ., Karaca, N., Karamustafaoğlu, N. ve Özcan, M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 209-224. <https://doi.org/10.47793/hp.844113>
- Kear, K., Chetwynd, F., Williams, J. ve Donelan, H. (2012). Web conferencing for synchronous online tutorials: Perspectives of tutors using a new medium. *Computers ve Education*, 58(3), 953-963. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.015>
- Keleş, H. N., Atay, D. ve Karanfil, F. (2020). COVİD 19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 155-174. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787255>
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787959>
- Margolis, E. & Zunjarwad, R. (2018). Visual research. In (Eds. Denzinand Lincoln) *The Sage handbook of qualitative research*, 1039-1089. Segal.
- MEB. (2020a, Aralık). <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tebdirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- MEB. (2020b, Aralık). *Bakan Selçuk, 23 Mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı.* <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-Martta-baslayacak-uzaktanegitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>
- MEB.(2021a, Mayıs). <http://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi-egitimde-kontrollu-normallesme-surecinde-egitim-kurumlarinin-acilma-ve-uygulama-kriterleri/haber/22651/tr>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber.* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mikusova, E. B. & Veresova, M. (2020). Distance Education During Covid-19: The Perspective Of Slovak Teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(6), 884.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi. (Çev. Ed Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Pegem Akademi.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning.* Cengage Learning.
- Odabaş, H. (2004, 21-24 Ekim) "İnternet tabanlı uzaktan öğrenim modelinin bilgi hizmetlerine yönelik yüksek öğretim programlarında kullanımı". Kütüphaneciliğin Destanı Uluslararası Sempozyumu. Ankara, Türkiye. [http://eprints.rclis.org/8225/1/Internet\\_Tabanli\\_Uzaktan\\_%C3%96gretim\\_Modelinin\\_Bilgi\\_Hizmetlerine\\_Y%C3%B6nelik\\_Y%C3%BCksek\\_%C3%96gretim\\_Programlarinda\\_Kullan.pdf](http://eprints.rclis.org/8225/1/Internet_Tabanli_Uzaktan_%C3%96gretim_Modelinin_Bilgi_Hizmetlerine_Y%C3%B6nelik_Y%C3%BCksek_%C3%96gretim_Programlarinda_Kullan.pdf)
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>



- Qiu, W., Rutherford, S., Mao, A. & Chu, C. (2017). The pandemic and its impacts. *Health, culture and society*, 9, 1-11.
- Romiszowski, A. J. (2004). How's the e-learning baby? Factors leading to success or failure of an educational technology innovation. *Educational technology*, 44(1), 5-27.
- Simonson, M., Zvacek, S. M. & Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. 7th Edition. Information Age Publishing, Inc.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2020, Aralık). <https://www.covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html>
- Telli Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- Türker, A. ve Dündar, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.738702>
- UNESCO (2020a, Aralık). School closures caused by coronavirus (COVID-19). <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#durationschoolclosures>
- UNESCO (2020b, Aralık). *COVID-19 Educational disruption and response*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Nobel Yayınları.
- Ünal, M. ve Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve sonraki sürece ilişkin öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 343-36. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775521>.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online journal of distance learning administration*, 5(3).
- WHO (2020, Aralık). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Yenal, A. Ç. (2009). *Uzaktan eğitim*. (Tez No. 241846) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780>

## EXTENDED SUMMARY

The coronavirus first appeared in the 1960s. SARS-CoV-2, on the other hand, is a coronavirus, and it is a virus that was identified on January 13, 2020, as a result of research conducted in a group of patients who showed respiratory symptoms (fever, cough, shortness of breath) in Wuhan, China in December 2019 (TR Ministry of Health, 2020). Because of this virus, which is spreading very rapidly



around the world, the World Health Organization declared a “pandemic” on March 11, 2020 (WHO, 2020).

After the declaration of Covid-19 as an epidemic, it was seen that national school closures took place in 107 countries of the world (UNESCO, 2020b; WHO, 2020). After the closure of schools, countries have used different distance education methods in order for students to continue their education and to minimize learning losses. Distance education has been started in the world using educational models such as synchronous, in which all students attend classes at the same time; asynchronous in which students adjust the course time according to their own situation (Romiszowski, 2004).

After the first Covid-19 case in Turkey, the Ministry of National Education, upon the recommendations of the Ministry of Health, closed schools of all grades and levels in our country as of March 16, 2020, for the health of students, teachers and parents. For this reason, it has been decided that over 18 million students at all grade levels will continue their education through distance education through the Education Information Network (EBA) internet broadcasts.

In this process, teachers took an active role in distance education studies as well as in face-to-face education. In a short time, teachers adapted to distance education and started to support parents (Demir ve Özdaş, 2020). In the distance education studies carried out during the epidemic process, it was expected that the teachers would be able to use the technological education tools sufficiently and easily adapt to the innovations, developments and changes. Thus, the role of teachers in distance education has become even more important. For this reason, the thoughts, opinions and suggestions received from the teachers about the studies carried out in the distance education period will make an important contribution to the studies to be made in this field.

In this context, the aim of the study was to examine the opinions of classroom teachers for distance education studies conducted during the covid 19 pandemic period. For this purpose, opinions of classroom teachers were taken on issues such as the adequacy of the content in the EBA, the adequacy of the course duration, the participation of students in in-class and extracurricular activities, the advantages and disadvantages of distance education, and the ability of distance education to be more effective and beneficial.

This study was carried out with the basic qualitative research design, which is one of the qualitative research designs. The basic qualitative research design was preferred, as it focused on classroom teachers' experiences with distance education and how they made sense of these experiences.

Convenient sampling technique was used to determine the participants of the study. In this direction, the participants of the study consisted of 45 classroom teachers working in three primary schools in Afyonkarahisar province. 46.6% of the participants were male and 53.4% were female. In addition, 22.2% of the participants have a professional seniority of 6-15 years, and 77.8% of them have a professional seniority of 16 years or more. 13.3% of the participants are associate degree, 75.6% bachelor's degree and 11.1% postgraduate. 44.4% of the participants attended the in-service seminar on distance education, while 55.6% did not. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as a data collection tool in the study. The interview form consists of six questions. Content analysis was used in the analysis of the data.

When the teachers' opinions about the adequacy of EBA contents were examined, it was determined that the questions, tests, videos, activities and library contents were considered sufficient. Teachers found the content of the videos sufficient the most. In addition, the participants stated that the content of 1st grade, mathematics contents, question solutions, achievement tests, videos, primary school contents, music, visual arts, physical education and play course contents, visuals and activities were insufficient.

When the opinions of the participants about the completion of the learning outcomes and course contents within the course hours were evaluated, the participants who thought that the course hours were partially sufficient and sufficient did not give a reason. The teachers, who thought that the lesson hours were insufficient, put forward reasons such as failure to cover gains, the intense curriculum, and the problems in communication.

Another finding of the study is that students' participation in in-class and extra-curricular activities increases if families are interested, teachers are active, and students can use technology. Lack of technological tools (pc, tablet, etc.) was stated as an important factor in the inadequacy of students' participation in in-class and extra-curricular activities.

Most of the participants stated that the students partially fulfilled their duties and responsibilities in the distance education process. Participants who had this idea considered family support and personal characteristics of students as important factors. In addition, the participants emphasized that the students did not fulfill their responsibilities, especially because there was no physical control and school discipline.

When the opinions of classroom teachers about the advantages and disadvantages of distance education are examined, the most important advantage of distance education according to the participants is that the education process continues despite the pandemic. In addition, the participants stated that distance education allows to realize the purposes of technology other than games.

The lack of socialization opportunity in distance education was seen as a disadvantage regarding physical and psycho-social development. The inequality of opportunity in accessing technological tools, internet and education services in distance education was also stated as a disadvantage by the participants. When the advantages and disadvantages of distance education are compared, the disadvantages are emphasized more by the classroom teachers. According to these data, it can be said that it is not possible for distance education to replace face-to-face education in the near future, especially at primary school level.

Classroom teachers presented their suggestions to make distance education more effective and beneficial in a wide perspective, from families to administrators, from practices to equality of opportunity. Suggestions for equality of opportunity were determined as the most frequently expressed suggestion by the participants. In particular, participants emphasized that every student should have access to technological devices such as computers, tablets, and the internet. It was also stated by the teachers that the duration of the lessons was increased and the number of weekly lessons decreased. In addition, it was suggested by the teachers that the class size should be reduced, the Zoom program should be simplified, the EBA content should be enriched and it should be prepared interestingly for the primary school level. In addition to improving themselves in order to use technology more effectively, teachers suggested that the ministry also offer in-service training on this subject.

In the study, it was found that the students who were supported and followed by their families during the process benefited from distance education activities more effectively; In addition, it was concluded that students with high academic success and interest showed the same level of performance in this process. The importance of physical environments in education has been seen once again. The inequalities of opportunity in students' access to and participation in distance education have emerged as an important factor that prevents the process from being carried out effectively.

- In the light of the findings of the study, the following suggestions can be made
- Enriching EBA contents for each course
- Immediately elimination of inequalities of opportunity among students
- Raising awareness of parents and students about screen addiction and physical disorders,
- Increasing extracurricular fun activities to increase students' motivation for distance education

- Providing parent support in the process
- Ensuring teacher-parent cooperation to prevent undesirable student behaviors during live lessons
- Ensuring that teachers participate in in-service training on distance education and technology
- Reducing the number of courses and increasing the time allocated for a course in the distance education process
- Taking necessary precautions regarding mainstreaming and students with special learning difficulties.