

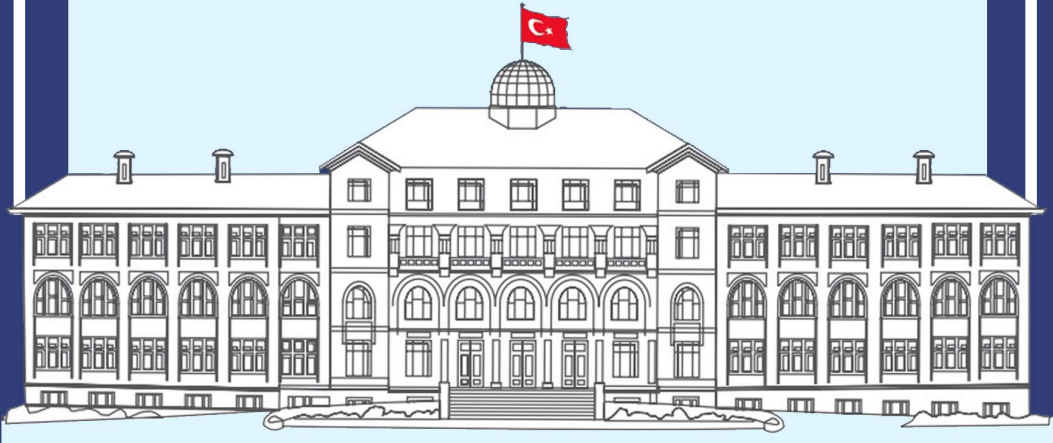


TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



E-ISSN: 2459-1912

THE JOURNAL OF
TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES



YIL/YEAR: 2022 CİLT/VOLUME:20 SAYI/ISSUE:2



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Yıl: 2022

Cilt: 20

Sayı: 2

e-ISSN: 2459-1912

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd>

Kurucu Editör

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR (Emekli)

Alan Editörleri

Prof. Dr. Galip YÜKSEL
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR
Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL

Teknik Redaktör

Arş. Gör. Dr. Aysun ÖZTÜRK
Arş. Gör. Sabire KILIÇ

Türkçe Dil Düzeltisi

Arş. Gör. Elif DEMİR
Arş. Gör. Gamze DELİOĞLU
Arş. Gör. Kürşat KAYA
Arş. Gör. Ömer ÇELİK

İngilizce Dil Düzeltisi

Arş. Gör. Oya ERDİNÇ AKAN

Kapak Tasarım

Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY

Dergi Adresi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bosna Binası 06500 Beşevler/Yenimahalle-ANKARA

İletişim

tebd@gazi.edu.tr

Dizinlenme

TR Dizin

Yayın hayatına 2003 yılında başlayan Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD), Gazi Üniversitesi Rektörlüğü tarafından yılda üç kez elektronik olarak yayınlanan ulusal, hakemli ve açık erişimli bir dergidir. Dergide yer alan makalelerde belirtilen görüşlerden makale yazarları sorumludur.



Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)

Akademik Danışma Kurulu

| | | |
|---------------------|-----------|--|
| Ülker AKKUTAY | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Eyüp ARTVİNLİ | Prof. Dr. | Eskişehir Osmangazi Üniversitesi |
| Petek AŞKAR | Prof. Dr. | TED Üniversitesi |
| Ayşegül ATAMAN | Prof. Dr. | European University of Lefke |
| Feride BACANLI | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Hasan BACANLI | Prof. Dr. | Fatih Sultan Mehmet Vakfı Üniversitesi |
| Gülsün BASKAN | Prof. Dr. | Okan Üniversitesi |
| Necati CEMALOĞLU | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Temel ÇALIK | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Ayhan DEMİR | Prof. Dr. | Orta Doğu Teknik Üniversitesi |
| Özcan DEMİREL | Prof. Dr. | Hacettepe Üniversitesi |
| Süleyman DOĞAN | Prof. Dr. | Ege Üniversitesi |
| Tayyip DUMAN | Prof. Dr. | Bozok Üniversitesi |
| Ş. Şule ERÇETİN | Prof. Dr. | Hacettepe Üniversitesi |
| Fatma GÖK | Prof. Dr. | Boğaziçi Üniversitesi |
| Nezahat GÜÇLÜ | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Nurdan KALAYCI | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Hafize KESER | Prof. Dr. | Ankara Üniversitesi |
| Hünkar KORKMAZ | Prof. Dr. | Hacettepe Üniversitesi |
| Dinçay KÖKSAL | Prof. Dr. | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi |
| Selahattin ÖĞÜLMÜŞ | Prof. Dr. | Ankara Üniversitesi |
| Yaşar ÖZBAY | Prof. Dr. | Hasan Kalyoncu Üniversitesi |
| M. Çağatay ÖZDEMİR | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Servet ÖZDEMİR | Prof. Dr. | Başkent Üniversitesi |
| Fulya Yüksel ŞAHİN | Prof. Dr. | Yıldız Teknik Üniversitesi |
| Mehmet ŞİŞMAN | Prof. Dr. | Osmangazi Üniversitesi |
| Nilüfer VOLTAN ACAR | Prof. Dr. | TED Üniversitesi |
| Halil İbrahim YALIN | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |
| Banu YAZGAN İNANÇ | Prof. Dr. | Çukurova Üniversitesi |
| Binnur YEŞİLYAPRAK | Prof. Dr. | Ankara Üniversitesi |
| Galip YÜKSEL | Prof. Dr. | Gazi Üniversitesi |

Bu Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Adeviye Tuğba TUNCER, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Prof. Dr. Birsen DOĞAN, Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Erhan DURUKAN, Trabzon Üniversitesi

Prof. Dr. Gülsen ÜNVER, Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Mediha SARI, Çukurova Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa YILDIZ, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Müge YILMAZ, Gümüşhane Üniversitesi

Prof. Dr. Necla KÖKSAL, Pamukkale Üniversitesi

Prof. Dr. Osman ÇİMEN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Semra GÜVEN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Yahya ALTINKURT, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Ali ÇEKİÇ, Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Ayfer SAYIN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Aysel TÜFEKÇİ, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşegül ULUTAŞ KESKİNKILIÇ, İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Bilgen KIRAL, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Birsal AYBEK, Çukurova Üniversitesi

Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ, Muş Alparslan Üniversitesi

Doç. Dr. Didem KOŞAR, Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Fatih ŞAHİN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Fırat Kıyas BİREL, Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan Hüseyin TEKİN, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Doç. Dr. Hasan TABAK, Aksaray Üniversitesi

Doç. Dr. Kevser KOÇ, İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR, Trakya Üniversitesi

Doç. Dr. Murat KURT, Amasya Üniversitesi

Doç. Dr. Necdet AYKAÇ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç. Dr. Özden DEMİR, Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Safiye SARICI BULUT, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Salih ÇAKMAK, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Yener ÖZEN, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Doç. Dr. Yusuf SÖYLEMEZ, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Canan TUNÇ ŞAHİN, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Çağla KARADEMİR, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Esed YAĞCI, Hacettepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fikriye Eda KARAÇUL, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Gökşen ÜÇÜNCÜ, Uluslararası Final Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Güldener ALBAYRAK, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Menekşe BOZ, Hacettepe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa FİDAN, Bartın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Sami PEKTAŞ, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Selçuk ARIK, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SARIKAYA, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zeki ÖĞDEM, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi

Dr. Abdullah KALDIRIM, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Dr. Ebru SOLMAZ, Gazi Üniversitesi

Dr. Ulaş İLİC, Pamukkale Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi

Sınıf Öğretmenlerinin Gözünden Hayat Bilgisi Ders Kitapları 342-367
Onur Batmaz

Araştırma Makalesi

Covid-19 Pandemisinin Okul Yönetimine Yansımaları 368-393
Ertuğ Can, Caner Ozan

Araştırma Makalesi

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnançları ve Pedagojik Alan Bilgilerinin
Öğretim Uygulamaları Üzerindeki Etkisi 394-428
Ayşenur Avcı, Ali Yiğit Kutluca

Araştırma Makalesi

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yönetim Sistemi Üzerindeki Etkileşim Durumlarının
İncelenmesi 429-449
Barış Mercimek

Derleme Makalesi

Pandemi ve Yetişkin Eğitimi: Covid-19 Deneyiminden Yansıyanlar 450-470
Fatma Tezcan

Araştırma Makalesi

Covid-19 Pandemisi Sürecinde Ortaya Çıkan Öğrenme Kayıplarına İlişkin Sınıf
Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi 471-497
Zeynep Tunç, Bilge Gök

Araştırma Makalesi

Yetişkin Görme Engelli Bireylerin Braille Yazıyı Kullanma Durumları 498-516
Cem Aslan, Mustafa Doğuş, Pınar Şafak

Derleme Makalesi

Akılıcı Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Müdahale Çalışmalarının İncelenmesi: Sistematik Bir Derleme 517-540

Fedai Kabadayı, Mehmet Güven

Araştırma Makalesi

Üniversitelerin Örgüt Yapısı ile Akademisyenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri Arasındaki İlişki 541-567

Deniz Baransel Cinar, Abdurrahman Tanrıoğen

Araştırma Makalesi

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri 568-586

Kadir Can Erbudak, Cemil Cahit Yeşilbursa

Araştırma Makalesi

60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Zorbalıkla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi 587-609

Hilal Mercan, Arzu Yükselen

Araştırma Makalesi

STEM Etkinlikleri Öz Yeterlik Algı Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 610-629

Ferhat Karakaya, Mehmet Yılmaz

Araştırma Makalesi

Covid-19 Pandemi Sürecinde Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Depresyon ve Anksiyete Düzeylerinin İncelenmesi 630-654

Şükrü Özer, Nihal Topal, Hatice Odacı

Araştırma Makalesi

Öğretmen Rolüyle Etkileşimli Okuma Uygulamalarının Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi 655-678

Saniye Uğur, Ömer Faruk Tavşanlı

Derleme Makalesi


Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Güç Kaynakları Üzerine Gerçekleştirilen Çalışmaların İncelenmesi: Bir Betimsel İçerik Analizi 679-700

Emre Sönmez, Emine Doğan

Sınıf Öğretmenlerinin Gözünden Hayat Bilgisi Ders Kitapları Life Science Textbooks Through the Perspective of Primary School Teachers

Onur Batmaz

Yazar Bilgileri

Onur Batmaz 
Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok
Üniversitesi, Çocuk Bakım ve
Gençlik Hizmetleri,
onur.batmaz@yobu.edu.tr

ÖZ

Bu çalışma, ilkökul birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu, Yozgat ilinde bulunan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin tamamının Hayat Bilgisi ders kitabını kullandıkları görülmüştür. Ancak çalışmaya katılan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ile üçüncü sınıf öğretmenlerinin tamamı genel olarak Hayat Bilgisi ders kitaplarını yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı Hayat Bilgisi ders kitaplarında bulunması veya iyileştirilmesi gereken en önemli özelliğin ilgi çekici, merak uyandırıcı veya düşündürücü metinlerin olması şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Çalışma kapsamında, Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme araçları çeşitlendirilerek öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik ders kitaplarının hazırlanması ve ders kitaplarındaki konu içeriklerinin öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesi, içeriklerin güncellenmesi önerilebilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Sınıf Öğretmenleri
Hayat Bilgisi
Ders Kitapları
İlkokul

Keywords
Primary School Teachers
Life Science
Textbooks
Primary School

Makale Geçmişi
Geliş: 26.12.2021
Düzeltilme: 09.04.2022
Kabul: 27.04.2022

ABSTRACT

This study was carried out to determine the opinions of primary school first, second, and third grade teachers about Life Science textbooks. The study group of this research, which is conducted with a case study, which is one of the qualitative research methods, consists of 30 primary school teachers in Yozgat. The study group was determined by the criterion sampling method. The data of the study were collected with a semi-structured interview form, and the obtained data were analyzed using descriptive analysis. As a result of the study, it was seen that all of the primary school teachers used the Life Science textbook. However, the majority of the first and second grade primary school teachers and all third grade teachers who participated in the study stated that they generally found the Life Science textbooks insufficient. In addition, an important part of the primary school teachers stated that the most important feature that should be found or improved in the Life Science textbooks is that the texts are interesting, intriguing, or thought-provoking. Within the scope of the study, it can be suggested that the measurement and evaluation tools in the Life Science textbooks should be diversified, and the textbooks should be prepared to measure and evaluate the high-level skills of the students, and the subject contents in the textbooks should be arranged in a way that would attract the attention of the students, and the contents should be updated.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Batmaz, O. (2022). Sınıf öğretmenlerinin gözünden Hayat Bilgisi ders kitapları. *TEBD*, 20(2), 342-367.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1047431>

Giriş

Gelişen ve değişen dünyada bireylerin yaşamlarından kesitlerin olduğu derslerin eğitim sistemi içerisinde yer alması oldukça önem taşımaktadır. Bu dersler sayesinde öğrencilerin yaşamla yakından ilişkisi olan olaylar hakkında bilgi sahibi olarak bu olayları gözlemleyebilme, yaşayabilme ve bu olayların üzerinde tartışabilme imkânı ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla çocukların günlük yaşantılarıyla temellerinin atıldığı ilkökul dönemindeki derslerin, niteliği bu anlamda dikkat çekmektedir (Ütkür, 2018). İlkokul dönemindeki dersler içerisinde öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarında ve yaşama hazırlanmalarında Hayat Bilgisi dersi ayrı bir öneme sahiptir.

Hayat Bilgisi dersi, iyi insan ve iyi birer vatandaş yetiştirmek amacıyla doğa ve sosyal bilimlerin yaşama dönük konularının harmanlanarak ele alındığı bir ilkökul dersidir (Sağlam, 2015). Bu ders, çocuğun öncelikle kendisini sonrasında ise içinde bulunduğu çevreyi ve doğayı anlamasını, toplumsal sorunlara çözüm üretebilmesini, bilişsel, sosyal ve duyuşsal becerilerinin gelişmesine katkı sunmasını, yaşama dair bilgi, beceri, tutum, değer, deneyim, bakış açısı kazandırmasını ve hayata hazırlamasını sağlayan ilk ders olması açısından oldukça önem arz etmektedir (Batmaz, 2021). Ayrıca Hayat Bilgisi dersi, ilkökul öğrencilerinin bulunduğu toplumun kültürünü, tarihini ve sosyal sistemini tanıması ve benimsemesi için gerekli bilgi, beceri ve davranışları edindiği ilk derstir (Sönmez, 2010). Dersin öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak birçok bilgi kaynağı aracı bulunmaktadır. Bu araçlar arasında en yaygın ve en eski olanı, en kolay temin edilebileni ders kitaplarıdır. Teknolojik gelişmelerle birlikte bilgi kaynakları çeşitlilik gösterse de ders kitapları eğitim-öğretim sürecinde hala temel kaynak olarak kullanılmaktadır (Baştürk, 2005; Kab, 2012). Ders kitabı, eğitimin amaçları doğrultusunda öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki yaşantılarına kaynaklık eden materyallerden biri (Şahin, 2002) olmasıyla birlikte öğretim programlarının kazanımları doğrultusunda hazırlanan temel bilgi kaynağıdır. Tay (2005) ders kitaplarının öğretim programlarının amaçları doğrultusunda hazırlanması, öğrenmeyi kolaylaştırabilecek ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olması gerektiğini ifade etmektedir. Ders kitapları, dersin planlanmasında ve sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinde temel araçlar olarak bilginin yapılandırılması ve iletilmesinde merkezi bir rol oynamaktadır (Gay, 2010). Ayrıca ders kitapları hazırlanan içeriklerle, bilgilerin sistematik ve sıralı bir şekilde sunulması ve öğretmenlere planlama aşamasında bir çerçeve oluşturması için tasarlandığı düşünülmektedir (Moore, Moore, Cunningham ve Cunningham, 2006). Ders kitapları sadece öğretmenler tarafından kullanılan bir ders materyali değil aynı zamanda bilgi kaynağı olarak öğrencilerin bireysel öğrenmelerine yardımcı olmakta ve onlar için temel öğrenme araçlarının başında yer almaktadır (Ceyhan ve Yiğit, 2005). Öğrencilerin kolaylıkla ulaşabileceği kaynak olmasından dolayı ders kitapları öğrencilerin hazırbulunluşluk düzeylerini artırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin

nitelikli birer birey olarak yetiştirilmesine yardımcı olmasından dolayı ders kitapları eğitimin en önemli girdilerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Cinkılıç, 2010; Pingel, 2010).

Ders kitapları eğitimin her kademesinde öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. İlkokul döneminde ayrı bir öneme sahip olan ders kitapları çocuğun okumaya karşı tutumunu, ilgisini, isteğini etkilemekte ve onun bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır. Kılıç, Atasoy, Tertemiz, Şeren ve Ercan (2001) da ilkokuldaki öğrencilere yönelik hazırlanacak ve basılacak kitapların niteliğine ve önemine dikkat çekmektedir. Çocuğun okula başladığı ilk yıllarında onun bir bütün olarak gelişmesini sağlayan en önemli derslerden biri Hayat Bilgisi dersidir (Binbaşıoğlu, 2003). Hayat Bilgisi dersi amaçları doğrultusunda öğrencilere yönelik farklı okuma ve internet kaynakları, görsel-işitsel materyaller, dijital uygulamalar gibi birçok kaynaklar olsa da ders kitapları en çok tercih edilen materyaldir (Güven ve Ayyayla-Püsküllü, 2017). Dolayısıyla ders kitapları hazırlanırken öğrencinin öğrenme sürecinin merkezinde olduğu ve sorumluluk aldığı farklı çalışmalara yer verilmelidir (İnal, 2010). Nitekim iyi hazırlanmış bir Hayat Bilgisi ders kitabı hem dersin daha etkili ve verimli geçmesine hem de öğrencilerin bireysel öğrenmelerle zevkli ve eğlenceli bir öğrenme süreci gerçekleştirmesine imkan tanıyacağı düşünülmektedir.

Hayat Bilgisi ders kitaplarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, pedagojik açıdan, dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi (Erol ve Kıroğlu, 2012; İlbasmış-Akın, 2007), illüstrasyonlarının grafiksel, anahtar yetkinlikleri açısından incelenmesi (Arslan, 2008; Yüksel ve Taneri, 2020), grafik, çizelge ve tablo türlerinin belirlenmesi (Murphy, 2017), örnek olayları ve işlevleri (Kabapınar ve Özkan, 2012), içerik ve kullanılabilirlik yönünden karşılaştırılması (Akbal, 2009), öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitaplarının incelenmesi (Kabapınar ve Akbal, 2010; Yıldırım, 2006), içerik analizi (Güven ve Ayyayla-Püsküllü, 2017) gibi birçok çalışmanın Hayat Bilgisi ders kitaplarını farklı açılardan ele aldığı görülmektedir. Ayrıca ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Güven, 2010), üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri (İnal, 2010), birinci sınıf Hayat Bilgisi kitaplarının değerlendirilmesi (Gözütok, Taş, Rüzgar, Akçatepe ve Yetkiner, 2015), birinci sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının içerik açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Akbulut, 2007) gibi Hayat Bilgisi ders kitaplarına yönelik görüşlerin alındığı çalışmalar yer almaktadır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, ders kitapları farklı açılardan incelenmiş ve ders kitaplarına yönelik öğretmenlerin görüşleri de sınıf düzeyinde ve az sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarına ilişkin görüşleri bir bütün olarak ele alınmış ve incelenmiştir. Hayat Bilgisi dersinin sarmal bir yapıda olmasından dolayı ilkokul birinci, ikinci ve

üçüncü sınıf ders kitaplarına ilişkin görüşlerin bir bütün olarak sunulması çalışmanın özgün değerini ortaya koyacağı gibi alanyazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışması, sınırlı olan bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2013). Durum çalışması, sınırlı olan sistemin nasıl işlediğine ve çalıştığına yönelik sistematik bir şekilde bilgi toplanmasını ve o sistemin derinlemesine incelenmesini içermektedir (Chmiliar, 2010). Dolayısıyla bu çalışmada da Hayat Bilgisi ders kitaplarına ilişkin birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından durum çalışması kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen ve Yozgat ilinde görev yapan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinden ve eşit sayıda sınıf öğretmenin çalışmaya dâhil edilmesi ve öğretmenlerin en az beş yıllık mesleki deneyime sahip olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

| | | <i>Katılımcı Sayısı (f)</i> | | |
|------------------------|--------------|-----------------------------|-----------------|-----------------|
| | | <i>1. Sınıf</i> | <i>2. Sınıf</i> | <i>3. Sınıf</i> |
| <i>Cinsiyet</i> | Kadın | 4 | 5 | 4 |
| | Erkek | 6 | 5 | 6 |
| <i>Mesleki Deneyim</i> | 6-10 yıl | 2 | 4 | 2 |
| | 11-15 yıl | 2 | 3 | 3 |
| | 16-20 yıl | 3 | 2 | 3 |
| | 20 yıl üzeri | 3 | 1 | 2 |

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan birinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin; dördü kadın, altısı erkek, ikinci sınıf öğretmenlerinin de beşi kadın, beşi erkektir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine bakıldığında ise, birinci sınıf öğretmenlerinin; ikisi 6-10 yıl, ikisi 11-15 yıl, üçü 16-20 yıl, üçü 20 yıl ve üzeri, ikinci sınıf öğretmenlerinin; dördü 6-10 yıl, üçü 11-15 yıl, ikisi 16-20 yıl, biri 20 yıl ve üzeri, üçüncü sınıf öğretmenlerinin de; ikisi 6-10 yıl, üçü 11-15 yıl, üçü 16-20 yıl ve ikisi 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip oldukları görülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından konuyla ilgili alanyazın incelenerek görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla üç öğretim üyesi ve dört öğretmenden görüşme formuyla ilgili uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan düzenlemelerle görüşme formuna son hali verilmiştir. Son hali verilen görüşme formu kullanılarak çalışma grubunda yer almayan ve her sınıf düzeyinden olmak üzere üç öğretmenle pilot görüşmeler yapılmıştır. Yapılan pilot görüşmelerle, görüşme esnasında ortaya çıkabilecek durumlar belirlenerek araştırmanın güvenilirliği artırılmak istenmiştir. Görüşme formunda, “Hayat Bilgisi dersinde ders kitabını kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız nasıl kullandığınızı, kullanmıyorsanız neden kullanmadığınızı açıklar mısınız?”, “Ders kitabında bulunan görseller hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?”, “Ders kitabında yer alan konuların içeriği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” gibi sorular olmak üzere sekiz soru yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanma sürecinden önce gerekli etik izinler alınmıştır. Daha sonra araştırmanın çalışma grubuyla gerçekleşen yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğretmenlerin tercihlerine, ses kayıt cihazının kullanılmasına izin verme durumlarına göre araştırmacının not almasıyla ya da ses kayıt cihazıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının not aldığı görüşmelerde ortaya çıkabilecek veri kaybının önlenmesi için tutulan görüşme notları öğretmenler tarafından incelenmiş, eklemek istedikleri durumlar varsa da bunları belirtmeleri istenmiştir. Ayrıca alınan ses kayıtları da transkript edilmiştir. Araştırma esnasında elde edilen veriler, betimsel analiz yapılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, araştırmanın yapıldığı süreçte kullanılan görüşme, gözlem ya da belge gibi veri toplama araçlarında yer alan soru veya konu temelinde gerçekleşen analiz çeşididir (Ekiz, 2015). Bu çalışmada da veriler daha önceden hazırlanan sorular doğrultusunda analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, katılımcıların görüşme esnasında sorulan sorulara verdikleri yanıtlardan yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Birinci sınıf öğretmenleri Ö1, Ö2, ..., Ö10; ikinci sınıf öğretmenleri Ö11, Ö12, ..., Ö20; üçüncü sınıf öğretmenleri Ö21, Ö22, ..., Ö30 şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde sınıf öğretmenleriyle Hayat Bilgisi ders kitaplarına yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerine, “Hayat Bilgisi dersinde ders kitabını kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız nasıl kullandığınızı, kullanmıyorsanız neden kullanmadığınızı açıklar mısınız?” soruları sorulmuş, elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Ders Kitaplarını Kullanma Durumlarına İlişkin Görüşleri

| <i>Sınıf Düzeyi</i> | <i>Kullanma Durumu</i> | <i>f</i> | <i>Nasıl Kullanıyorsunuz? / Neden Kullanmıyorsunuz?</i> | <i>f</i> |
|--|------------------------|----------|---|----------|
| 1. Sınıf | Kullanıyorum | 10 | Konu anlatımında | 8 |
| | | | Etkinliklerin yapılmasında | 5 |
| | | | Kazanım veya konunun takip edilmesinde | 4 |
| | | | Görsel okuma esnasında | 3 |
| | | | Konunun tekrar edilmesinde | 2 |
| | | | Okuma esnasında | 2 |
| | | | Ödev verirken | 2 |
| Kullanmıyorum | - | - | - | |
| 2. Sınıf | Kullanıyorum | 8 | Konu anlatımında | 7 |
| | | | Etkinliklerin yapılmasında | 4 |
| | | | Kazanım veya konunun takip edilmesinde | 3 |
| | | | Kavram öğretiminde | 3 |
| | | | Görsel okuma esnasında | 3 |
| | | | Ödev verirken | 2 |
| | | | Kısmen Kullanıyorum | 2 |
| Kazanım veya konunun takip edilmesinde | 1 | | | |
| *Konu içeriklerinin yetersiz olması | 2 | | | |
| 3. Sınıf | Kullanıyorum | 9 | Konu anlatımında | 8 |
| | | | Etkinliklerin yapılmasında | 6 |
| | | | Konuların pekiştirilmesinde | 3 |
| | | | Görsel okuma esnasında | 3 |
| | | | Kazanım veya konunun takip edilmesinde | 2 |
| | Kısmen Kullanıyorum | 1 | Konuların pekiştirilmesinde | 1 |
| | Ödev verirken | 1 | | |
| *Teknolojik araç gereçlerin daha fazla duyuya hitap etmesi | 1 | | | |

*Neden Kullanmıyorsunuz? sorusunun cevapları olarak belirtilmiştir.

Tablo 2'ye göre, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ders kitaplarını kullanma durumları incelendiğinde, birinci sınıf öğretmenlerinin tamamı, ikinci sınıf öğretmenlerinin (f = 8) ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin (f = 9) büyük çoğunluğunun ders kitaplarını kullandıkları görülmüştür. Ayrıca ikinci sınıf öğretmenlerinden iki öğretmenin, birinci sınıf öğretmenlerinden ise bir öğretmenin de ders kitaplarını kısmen kullandıkları bulunmuştur. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin de ders kitaplarını daha çok konu anlatımında ve etkinliklerin yapılmasında kullandıkları görülmüştür. Ayrıca ikinci sınıf öğretmenlerinden ikisinin, konu içeriklerinin yetersiz olmasından, üçüncü sınıf öğretmenlerinden birinin de teknolojik araç gereçlerin daha fazla duyuya hitap etmesinden dolayı ders kitaplarını kısmen kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ö1 görüşünü "Ders kitabını konuyu işlerken ve işlediğimiz konuların tekrarını yaparken daha çok kullanıyorum" şeklinde ifade ederken Ö11 ise görüşünü "Ders kitabını herhangi bir sorun yaşamamak adına kullanmaya çalışıyorum. Onu da etkinlikleri yaparken kullanıyorum, onun dışında farklı etkinliklerle dersi yürütüyorum. Çünkü ders kitaplarında bahsedilen konularla ilgili içerikleri yeterli bulmuyorum." şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerine, "Ders kitabında bulunan görseller hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusu sorulmuş, elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Görsellere İlişkin Görüşleri

| <i>Sınıf Düzeyi</i> | <i>Ders Kitaplarındaki Görsellere İlişkin Görüşler</i> | <i>f</i> |
|---------------------|--|----------|
| 1. Sınıf | Öğrenci seviyesine uygun | 6 |
| | Konu içeriğine uygun | 4 |
| | İlgi ve dikkat çekici olmalı | 4 |
| | Görsellerin sayısı artmalı | 3 |
| | Kaliteli görseller olmalı | 2 |
| | Öğrenci yaşantısıyla uyumlu olmalı | 1 |
| | Resimlerin, fotoğrafların sayısı artmalı | 1 |
| 2. Sınıf | Öğrenci seviyesine uygun | 6 |
| | İlgi ve dikkat çekici olmalı | 5 |
| | Kaliteli görseller olmalı | 4 |
| | Resimlerin, fotoğrafların sayısı artmalı | 4 |
| | Öğrencinin yapılandırabileceği görseller daha fazla olmalı | 3 |
| | Görsellerin sayısı artmalı | 2 |
| | Konu içeriğine uygun olmalı | 1 |
| 3. Sınıf | İlgi ve dikkat çekici olmalı | 6 |
| | Kaliteli görseller olmalı | 4 |
| | Konu içeriğine uygun olmalı | 4 |
| | Öğrenci seviyesine uygun | 3 |
| | Resimlerin, fotoğrafların sayısı artmalı | 2 |
| | Öğrencinin yapılandırabileceği görseller daha fazla olmalı | 2 |
| | Görsellerin sayısı artmalı | 1 |

Tablo 3'e göre, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki görsellere ilişkin görüşleri incelendiğinde, birinci sınıf öğretmenlerinin ($f = 6$) ve ikinci sınıf öğretmenlerinin ($f = 6$) çoğunluğu ders kitaplarındaki görsellerin öğrenci seviyesine uygun olduğunu, üçüncü sınıf öğretmenlerinin ($f = 6$) çoğunluğu ise görsellerin ilgi ve dikkat çekici olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca birinci sınıf öğretmenleri ders kitabındaki görsellere ilişkin konu içeriğine uygun ($f = 4$), ilgi ve dikkat çekici olmalı ($f = 4$), görsellerin sayısı artmalı ($f = 3$), kaliteli görseller olmalı ($f = 2$), öğrenci yaşantısıyla uyumlu olmalı ($f = 1$) ve resimlerin, fotoğrafların sayısı artmalı ($f = 1$) şeklinde görüşlerde bulunmuşlardır. İkinci sınıf öğretmenleri de ders kitabındaki görsellere ilişkin ilgi ve dikkat çekici olmalı ($f = 5$), kaliteli görseller olmalı ($f = 4$), resimlerin, fotoğrafların sayısı artmalı ($f = 4$), öğrencinin yapılandırabileceği görseller daha fazla olmalı ($f = 3$), görsellerin sayısı artmalı ($f = 2$) ve konu içeriğine uygun olmalı ($f = 1$) şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Üçüncü sınıf öğretmenleri ise, kaliteli görseller olmalı ($f = 4$), konu içeriğine uygun olmalı ($f = 4$), öğrenci seviyesine uygun ($f = 3$), resimlerin, fotoğrafların sayısı artmalı ($f = 2$), öğrencinin yapılandırabileceği görseller daha fazla olmalı ($f = 2$) ve görsellerin sayısı artmalı ($f = 1$) şeklinde görüşlerde bulunmuşlardır. Ö3 görüşünü "Ders kitabında yer alan görsellerin genellikle çocuğun düzeyine uygun olduğunu düşünüyorum. Ancak bazı konularda mesela hayvanlar konusunda engerekli yılan, sarı yılan gibi resimler var fakat çocuklar çevrelerinde bu hayvanları görmüyor. Çocukların deneyimlerinden, çevresindeki durumlardan örneklerin ders kitabında bulunması gerektiğini düşünüyorum.", Ö12 ise görüşünü "Ders kitabındaki görseller öğrenci seviyelerine uygun ama dersin içeriğini yansıtmada eksikliklerin olduğunu düşünüyorum. Hazır görsellerin yanında

öğrencilerin devam ettirebileceği, yapılandırabileceği görsellerinde olması öğrenciye katkı sağlayacaktır bence. Fotoğrafların sayısının artmalı, ders kitabında yer alan görsellerinde soluk olduğunu görsellerin kalitesiz olduğunu düşünüyorum. Bunlar da iyileştirilmeli.” şeklinde ifade etmişlerdir. Ö21 ise, “Ders kitabındaki görseller sayısal olarak biraz daha artırılabilir. Çocuklar için daha eğlenceli, onların ilgilerini, dikkatlerini çekici hale getirilebilir.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerine, “Ders kitabında yer alan konuların içeriği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş, elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Konuların İçeriğine İlişkin Görüşleri

| Sınıf Düzeyi | Ders Kitaplarındaki Konuların İçeriğine İlişkin Görüşler | f |
|--------------|--|---|
| 1. Sınıf | İçerikler ilgi çekici olmalı | 6 |
| | Konu içeriğindeki metinlerinin uzunluğu/kısalığı | 4 |
| | Konu içerikleri güncellenmeli | 4 |
| | Farklı metin/yazı türlerinden (şiir, fıkra vb.) içerikler olmalı | 4 |
| | Bazı konular detaylandırılmalı | 3 |
| | Öğrenci seviyesine uygun | 1 |
| 2. Sınıf | Konu içerikleri güncellenmeli | 6 |
| | Konu içeriğindeki metinlerinin uzunluğu/kısalığı | 4 |
| | Farklı metin/yazı türlerinden içerikler olmalı | 3 |
| | Bazı konular detaylandırılmalı | 3 |
| | İçerikler ilgi çekici olmalı | 3 |
| | Öğrenci seviyesine uygun | 2 |
| 3. Sınıf | Konu içeriklerinin basitliği | 7 |
| | Konu içerikleri güncellenmeli | 6 |
| | İçerikler ilgi çekici olmalı | 6 |
| | Farklı metin/yazı türlerinden içerikler olmalı | 4 |
| | Bazı konular detaylandırılmalı | 3 |

Tablo 4’e göre, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki konuların içeriğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, birinci sınıf öğretmenleri; içerikler ilgi çekici olmalı (f = 6), konu içeriğindeki metinlerinin uzunluğu/kısalığı (f = 4), konu içerikleri güncellenmeli (f = 4), farklı metin/yazı türlerinden içerikler olmalı (f = 4), bazı konular detaylandırılmalı (f = 3) ve öğrenci seviyesine uygun (f = 1) şeklinde görüşler belirtmişlerdir. İkinci sınıf öğretmenleri; konu içerikleri güncellenmeli (f = 6), konu içeriğindeki metinlerinin uzunluğu/kısalığı (f = 4), farklı metin/yazı türlerinden içerikler olmalı (f = 3), bazı konular detaylandırılmalı (f = 3), içerikler ilgi çekici olmalı (f = 3) ve öğrenci seviyesine uygun (f = 2) şeklinde görüşlerde bulunmuşlardır. Üçüncü sınıf öğretmenleri; konu içeriklerinin basitliği (f = 7), konu içerikleri güncellenmeli (f = 6), içerikler ilgi çekici olmalı (f = 6), farklı metin/yazı türlerinden içerikler olmalı (f = 4) ve bazı konular detaylandırılmalı (f = 3) şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinden birinci sınıf öğretmenleri içeriklerin ilgi çekici olması, ikinci sınıf öğretmenleri konu içeriklerinin güncellenmesi ve üçüncü sınıf öğretmenleri de konu içeriklerinin basit olması şeklinde görüşlerin daha çok ifade

edildiği görülmüştür. Ö4 görüşünü, “Konu içerikleri ya çok kısa ya çok uzun olarak işlenmiştir. Konulardaki içerikler öğrencilerin daha fazla ilgisini çekebileceği onların hoşlarına gidebilecek şekilde olmalı. En önemlisi de içerikler güncellenmeli. Mesela mesleklerle ilgili yeni meslekler ders kitabında yer almalı. Biz ayrı olarak veriyoruz ama ders kitabında da yer almalı bence.”, Ö14 ise görüşünü “Konu içeriklerinin değişmesi gerektiğini düşünüyorum. İçerikleri çok uzun buluyorum ikinci sınıf öğrencileri için. Daha kısa olabilir. Ayrıca bazı konular da derinlemesine verilmelidir. İçerik kısa ve öz olabilir ama konu biraz daha ayrıntılı olarak öğrencilere verilebilir.” şeklinde ifade etmişlerdir. Ö29 ise, “Üçüncü sınıf konularının öğrenciler için çok basit kaldığını, zaten birinci ve ikinci sınıftaki konulardan oluştuğu bu yüzden öğrenciler kolaylıkla anlayabiliyorlar. Belki konuların içeriklerinin öğrencilerin ilgisini çekmesi için sadece düz yazı olarak değil de farklı metin türleri de kullanılsa iyi olur diye düşünüyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerine, “Ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş, elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Görüşleri

| <i>Sınıf Düzeyi</i> | <i>Ders Kitaplarındaki Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Görüşler</i> | <i>f</i> |
|---------------------|---|----------|
| 1. Sınıf | Ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersizliği | 7 |
| | Ölçme ve değerlendirme araçları çeşitlendirilmeli | 6 |
| | Üst düzey bilişsel becerilere yönelik ölçme ve değerlendirme araçları olmalı | 3 |
| | Yoruma, düşünmeye dayalı ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmalı | 3 |
| | İlgi ve dikkat çekici olmalı | 3 |
| | Test şeklinde sorular olmamalı | 3 |
| 2. Sınıf | Ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersizliği | 7 |
| | Ölçme ve değerlendirme araçları çeşitlendirilmeli | 6 |
| | Üst düzey bilişsel becerilere yönelik ölçme ve değerlendirme araçları olmalı | 4 |
| | İlgi ve dikkat çekici olmalı | 4 |
| | Öğrenci seviyesine uygun | 1 |
| 3. Sınıf | Ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersizliği | 8 |
| | Üst düzey bilişsel becerilere yönelik ölçme ve değerlendirme araçları olmalı | 5 |
| | İlgi ve dikkat çekici olmalı | 5 |
| | Ölçme ve değerlendirme araçları çeşitlendirilmeli | 4 |
| | Daha fazla açık uçlu sorular olmalı | 1 |

Tablo 5’e göre, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenleri en fazla ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersizliğine yönelik görüşlerde bulunmuşlardır. Ayrıca birinci sınıf öğretmenleri; ölçme ve değerlendirme araçları çeşitlendirilmeli (f = 6), üst düzey bilişsel becerilere yönelik ölçme ve değerlendirme araçları olmalı (f = 3), yoruma, düşünmeye dayalı ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmalı (f = 3), ilgi ve dikkat çekici olmalı (f = 3) ve test şeklinde sorular olmamalı (f = 3) şeklinde görüşlerde bulunmuşlardır. İkinci sınıf öğretmenleri; ölçme ve değerlendirme araçları çeşitlendirilmeli (f = 6), üst düzey bilişsel becerilere yönelik ölçme ve

değerlendirme araçları olmalı (f = 4), ilgi ve dikkat çekici olmalı (f = 4) ve öğrenci seviyesine uygun (f = 1), üçüncü sınıf öğretmenleri ise; üst düzey bilişsel becerilere yönelik ölçme ve değerlendirme araçları olmalı (f = 5), ilgi ve dikkat çekici olmalı (f = 5), ölçme ve değerlendirme araçları çeşitlendirilmeli (f = 4) ve daha fazla açık uçlu sorular olmalı (f = 1) şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Ö5 görüşünü “*Ders kitabında yer alan ölçme değerlendirme etkinlikleri genellikle hep aynı türden, bence bunlar yeterli değil artık. Çünkü yapılandırmacı eğitim anlayışıyla klasik ölçme değerlendirme araçlarının değişmesi gerektiğini düşünüyorum. Test sorularının olmaması gerektiğini düşünüyorum.*”, Ö15 ise görüşünü, “*Konularla ilgili ölçme ve değerlendirme kısımlarının yetersiz olduğunu, bazı konularda birkaç soruyla geçildiğini düşünüyorum. Ayrıca kısa cevap, uzun cevap, test gibi ölçme ve değerlendirme araçlarının çoğunlukla kullanıldığını görüyorum. Çocukların bilgi düzeylerine yönelik araçlardan ziyade üst düzey becerilerine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde belirtmişlerdir. Üçüncü sınıf öğretmenlerinden Ö23 de görüşünü “*Ölçme ve değerlendirme araçlarının yeterli olduğunu düşünmüyorum. Yeteri kadar düşünmeye, araştırmaya, sorgulamaya dayalı sorular yok. Daha fazla açık sorular olabilir diye düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerine, “Hayat Bilgisi ders kitabında belirli gün ve haftaların ele alınmasıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş, elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Ders Kitaplarındaki Belirli Gün ve Haftalara İlişkin Görüşleri

| <i>Sınıf Düzeyi</i> | <i>Ders Kitaplarındaki Belirli Gün ve Haftalara İlişkin Görüşler</i> | <i>f</i> |
|---------------------|--|----------|
| 1. Sınıf | Daha fazla yer verilmeli | 7 |
| | Önemli gün ve haftalara yer verilmeli (Yeşilay vb.) | 6 |
| | Farklı etkinlikler olmalı | 5 |
| | Konuların içeriğinde sunulmalı | 5 |
| | İlgi çekici içeriklerle sunulmalı | 4 |
| 2. Sınıf | Daha fazla yer verilmeli | 8 |
| | Konuların içeriğinde sunulmalı | 5 |
| | Önemli gün ve haftalara yer verilmeli | 5 |
| | Farklı etkinlikler olmalı | 4 |
| | İlgi çekici içeriklerle sunulmalı | 2 |
| 3. Sınıf | Konuların içeriğinde sunulmalı | 8 |
| | Daha fazla yer verilmeli | 6 |
| | İlgi çekici içeriklerle sunulmalı | 4 |
| | Farklı etkinlikler olmalı | 3 |
| | Görsel unsurlarla zenginleştirilmeli | 2 |

Tablo 6’ya göre, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki belirli gün ve haftalara ilişkin görüşleri incelendiğinde, birinci sınıf öğretmenlerinin (f = 7) ve ikinci sınıf öğretmenlerinin (f = 8) büyük çoğunluğu belirli gün ve haftalara ders kitaplarında daha fazla yer verilmeli, üçüncü sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ise belirli gün ve haftalar konuların içeriğinde sunulmalı şeklinde görüşlerde bulunmuşlardır. Ayrıca birinci sınıf öğretmenleri; önemli gün ve haftalara yer verilmeli

(f = 6), farklı etkinlikler olmalı (f = 5), konuların içeriğinde sunulmalı (f = 5) ve ilgi çekici içeriklerle sunulmalı (f = 4), ikinci sınıf öğretmenleri; konuların içeriğinde sunulmalı (f = 5), önemli gün ve haftalara yer verilmeli (f = 5), farklı etkinlikler olmalı (f = 5) ve ilgi çekici içeriklerle sunulmalı (f = 2), üçüncü sınıf öğretmenleri de daha fazla yer verilmeli (f = 6), ve ilgi çekici içeriklerle sunulmalı (f = 4), farklı etkinlikler olmalı (f = 3) ve görsel unsurlarla zenginleştirilmeli (f = 2) şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Ö6 görüşünü, “Ders kitabında belirli gün ve haftalar çok az ele alınmış. Bence daha fazla olmalı. Hatta Yeşilay haftası gibi bazı önemli günlere de değinilmeli. Çünkü belirli gün ve haftalar günlük yaşantımızda karşımıza çıkıyor. En azından öğrencilerde farkındalığın oluşması sağlanır ve bu günlerin önemini daha iyi kavrarlar. Ayrıca belirli gün ve haftalar öğrencilerde farkındalık yaratmak için içerik etkili, ilgi çekecek şekilde olmalı.”, Ö16 da görüşünü, “Belirli gün ve haftaların ders kitabında daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum. Önceden ders kitaplarında bunlara daha fazla önem verilirdi. Ayrıca belirli günler ve haftalara yönelik farklı farklı etkinliklerin olması gerektiğini düşünüyorum. Çocuk bu haftaları veya günü hissedip farkına varmalı sonra yaşamında önemine göre davranmalı diye düşünüyorum.” şeklinde ifade etmişlerdir. Ö22 ise görüşünü “Daha fazla üzerine değinilerek daha etkili bir şekilde verilebilir diye düşünüyorum. Yani demek istediğim konulardan farklı olmalı, belki uzun olmalı, farklı etkinliklere yer verilmeli, öğrencinin ilgisini çekmeli gibi. Görsel olarak renk olarak günler, haftalar kendini belli etmelidir. Öğrenci o günün veya haftanın hemen farkına varmalı.” şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerine, “Hayat Bilgisi ders kitabının değerler eğitimindeki yeterliliğiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş, soruları sorulmuş, elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Değerler Eğitimindeki Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

| Sınıf Düzeyi | Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Değerler Eğitimindeki Yeterliliği | f | Ders Kitaplarındaki Değerler Eğitimine İlişkin Görüşler | f |
|--------------|---|--|---|---|
| 1. Sınıf | Yeterli | 1 | Konu içeriklerinde kök değerler vurgulanmakta | 1 |
| | Kısmen Yeterli | 2 | Konu içeriklerinde daha fazla vurgulanmalı | 2 |
| | | | | Kök değerler dışındaki değerler de vurgulanmalı |
| | Yeterli Değil | 7 | Konu içeriklerinde daha fazla vurgulanmalı | 3 |
| | | 7 | Konularda değerler eğitimine yönelik etkinlikler olmalı | 2 |
| | | | Kök değerler dışındaki değerler de vurgulanmalı | 2 |
| | | | Her üniteye bir değer ele alınmalı | 1 |
| 2. Sınıf | Kısmen Yeterli | 1 | Dikkat çekici, yaratıcı içeriklerle sunulmalı | 1 |
| | | | Görsel unsurlarla değerler vurgulanmalı | 1 |
| | Yeterli Değil | | Konu içeriklerinde daha fazla vurgulanmalı | 5 |
| | | 9 | Dikkat çekici, yaratıcı içeriklerle sunulmalı | 5 |
| | | 3 | Konularda değerler eğitimine yönelik etkinlikler olmalı | 3 |
| | | | Görsel unsurlarla değerler vurgulanmalı | 2 |
| 3. Sınıf | Yeterli | | Sarmal yapıdan dolayı değerler sürekli vurgulanmakta | 1 |
| | | 3 | Değerler öğrenciler tarafından anlaşılmakta | 1 |
| | | | Konularda yeteri kadar işlenmekte | 1 |
| | Kısmen Yeterli | 1 | Açık bir şekilde yer verilmeli | 1 |
| | | | Farklı metin/yazı türleriyle sunulmalı | 1 |
| | Yeterli Değil | | Konularda değerler eğitimine yönelik etkinlikler olmalı | 4 |
| 6 | | Konu içeriklerinde daha fazla vurgulanmalı | 3 | |
| | | Kıssadan hisselerle değerler vurgulanmalı | 2 | |
| | | | Dikkat çekici, yaratıcı içeriklerle sunulmalı | 2 |

Tablo 7'ye göre, Hayat Bilgisi ders kitaplarının değerler eğitimindeki yeterliliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ders kitaplarının, değerler eğitiminde yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca ders kitaplarının yeterliliğiyle ilgili birinci sınıf öğretmenlerinden bir öğretmen yeterli, iki öğretmen kısmen yeterli, ikinci sınıf öğretmenlerinden bir öğretmen kısmen yeterli ve üçüncü sınıf öğretmenlerinden üç öğretmen yeterli, bir öğretmen de kısmen yeterli şeklinde görüşlerde bulunmuşlardır. Hayat Bilgisi ders kitaplarının değerler eğitiminde yeterli olmadığına yönelik görüşlerde bulunan birinci ve ikinci sınıf öğretmenleri değerlerin konu içeriklerinde daha fazla vurgulanması gerektiğine yönelik en fazla görüşte bulunmuşlardır. Üçüncü sınıf öğretmenleri ise konularda değerler eğitimine yönelik etkinliklerin olması gerektiğine ilişkin en fazla görüş belirtmişlerdir. Ö2 görüşünü, “Ben değerler eğitiminde ders kitabını yeterli bulmuyorum. Çünkü değerler eğitimi kapsamlı ve üzerinde durulması gereken bir kavram. Bence bununla ilgili ünitelerde farklı etkinliklerin olduğu bir kısım olmalı.”, Ö11 de görüşünü, “Değerler eğitiminde ders kitabı bence yetersiz. Değerlerle ilgili çok fazla içeriğin olduğunu veya üzerinde durulduğu konunun olduğunu düşünmüyorum. Diğer içeriklerden daha fazla dikkat çekici, yaratıcı içeriklerin olması elbette daha güzel olacaktır.” şeklinde belirtmişlerdir. Ö26 ise görüşünü, “Bence kitap yetersiz, bence değerler eğitimine konuların içerisinde daha çok değinilmesi gerektiğini düşünüyorum. Böyle örtük olarak daha etkili değer eğitimi gerçekleştirilir. Ayrıca konularda da ilgili değerlere yönelik etkinliklerin olması daha anlamlı ve kalıcı olacaktır diye düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenlerine, “Genel olarak Hayat Bilgisi ders kitabının yeterliliği hakkındaki düşüncelerinizi anlatır mısınız?” sorusu sorulmuş, elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bulgulara Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

| Sınıf Düzeyi | Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Yeterliliği | f | Ders Kitaplarının Yeterliliğine İlişkin Görüşler | f |
|---|---|---------------------------------------|--|---|
| 1. Sınıf | Yeterli Buluyorum | 1 | Konu anlatımı açısından uygun olması | 1 |
| | | | Üst düzey bilişsel becerilere yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının az olması | 4 |
| | Yetersiz Buluyorum | 9 | Konu içeriklerinin yetersiz olması | 4 |
| | | | Eğlenceli, ilgi çekici içeriklerin olmaması | 3 |
| | | | Dikkat çekici görsellerin olmaması | 3 |
| | | | Metinlerin uzun olması | 2 |
| Boyama etkinliklerinin yetersiz olması | 1 | | | |
| Yeterli Buluyorum | 1 | Öğrenci seviyesine uygun olması | 1 | |
| | | Konu-ders saati süresine uygun olması | 1 | |
| 2. Sınıf | Yeterli Buluyorum | 1 | Konu içeriklerinin yetersiz olması | 6 |
| | | | Farklı metin/yazı türlerinden içeriklerin olmaması | 4 |
| | Yetersiz Buluyorum | 9 | Yaratıcı içeriklerin olmaması | 4 |
| | | | Konu içeriklerinin tekdüzeliği | 3 |
| | | | Üst düzey bilişsel becerilere yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının az olması | 2 |
| | | | Metinlerin uzun olması | 2 |
| İnteraktif etkileşime dayalı içeriklerin olmaması | 1 | | | |
| Belirli gün ve haftalara az yer verilmesi | 1 | | | |

| Yeterli Buluyorum | | - | - | |
|-------------------|--|----|--|---|
| 3. Sınıf | Yetersiz Buluyorum | 10 | Üst düzey bilişsel becerilere yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının az olması | 6 |
| | | | Konu içeriklerinin yetersiz olması | 5 |
| | Eğlenceli, ilgi çekici içeriklerin olmaması | | 3 | |
| | Farklı metin/yazı türlerinden içeriklerin olmaması | | 1 | |
| | Sınıf dışı etkinliklerin ve konuların az olması | | 1 | |
| | İnteraktif etkileşime dayalı içeriklerin olmaması | | 1 | |

Tablo 8'e göre, genel olarak Hayat Bilgisi ders kitaplarının yeterliliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, birinci sınıf öğretmenlerinin (f = 9) ve ikinci sınıf öğretmenlerinin (f = 9) büyük çoğunluğu, üçüncü sınıf öğretmenlerinin de tamamı ders kitaplarını yetersiz bulmuşlardır. Birinci sınıf öğretmenleri genel olarak ders kitabını; üst düzey bilişsel becerilere yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının az olması (f = 4), konu içeriklerinin yetersiz olması (f = 4), eğlenceli, ilgi çekici içeriklerin olmaması (f = 3), dikkat çekici görsellerin olmaması (f = 3), metinlerin uzun olması (f = 2) ve boyama etkinliklerinin az olmasından (f = 1) dolayı yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. İkinci sınıf öğretmenleri de; konu içeriklerinin yetersiz olması (f = 6), farklı metin/yazı türlerinden içeriklerin olmaması (f = 4), yaratıcı içeriklerin olmaması (f = 4), konu içeriklerinin tekdüzeliği (f = 3), üst düzey bilişsel becerilere yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının az olması (f = 2), metinlerin uzun olması (f = 2), interaktif etkileşime dayalı içeriklerin olmaması (f = 1), belirli gün ve haftalara az yer verilmesinden (f = 1) dolayı genel olarak ders kitabını yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Üçüncü sınıf öğretmenleri ise; üst düzey bilişsel becerilere yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının az olması (f = 6), konu içeriklerinin yetersiz olması (f = 5), eğlenceli, ilgi çekici içeriklerin olmaması (f = 3), farklı metin/yazı türlerinden içeriklerin olmaması (f = 1), sınıf dışı etkinliklerin ve konuların az olması (f = 1) ve interaktif etkileşime dayalı içeriklerin olmamasından (f = 1) dolayı genel olarak ders kitabını yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinden sadece birer öğretmen genel olarak ders kitabını yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Ö7 görüşünü, "Ben genel olarak Hayat Bilgisi ders kitabını yeterli bulmuyorum. Çünkü konu içerikleri sıradan geliyor, içinde bulunduğumuz çağı pek yansıtmıyor gibi. Çocuklar birinci sınıftan itibaren uzay, kodlama, proje gibi birçok kavrama yönelik farkındalıkları bu kavramları ders kitaplarında görerek edinmeli. Yani çocukların ilgilerini çekecek içerikler olmalı bence." şeklinde ifade ederken Ö15 ise görüşünü "Kitabı yeterli buluyorum. Çünkü öğrencilerin yaş seviyesi düşünüldüğünde, ders süreleri düşünüldüğünde kitabın yeterli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca dersi algılamaları açısından konunun işlenme süresi açısından uygun." şeklinde ifade etmiştir. Ö30 ise, "Genel olarak yetersiz buluyorum ders kitabını. Öğrencilerin ilgisini çekecek içeriklerin olduğunu düşünmüyorum. Bir de içeriklerinin yetersiz olduğunu, sürekli aynı konulara ilişkin basit aynı içerikler. Bence ilerleyen sınıflara doğru içerikler değişmeli." şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerine, “Sizce Hayat Bilgisi ders kitabında bulunması veya iyileştirilmesi gereken en önemli özellik hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş, elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Hayat Bilgisi Ders Kitaplarında Bulunması veya İyileştirilmesi Gereken En Önemli Özelliklere İlişkin Görüşleri

| <i>Sınıf Düzeyi</i> | <i>Ders Kitaplarında Bulunması veya İyileştirilmesi Gereken Özelliklere İlişkin Görüşler</i> | <i>f</i> |
|------------------------------------|--|----------|
| 1. Sınıf | İlgi çekici, merak uyandırıcı veya düşündürücü metinler olmalı | 5 |
| | Değerler eğitime daha fazla yer verilmeli | 4 |
| | Konular etkinlik temelli oluşturulmalı | 3 |
| | Ölçme ve değerlendirme araçları farklılaştırılmalı | 2 |
| | Güncel teknolojik gelişmelere yer verilmeli | 1 |
| | Görsel unsurların kalitesi artırılmalı | 1 |
| 2. Sınıf | İlgi çekici, merak uyandırıcı veya düşündürücü metinler olmalı | 5 |
| | Değerler eğitime daha fazla yer verilmeli | 4 |
| | Ölçme ve değerlendirme araçları farklılaştırılmalı | 4 |
| | Sınıf dışı etkinliklere ve konulara daha fazla yer verilmeli | 3 |
| | Konu içeriğindeki metinlerinin uzunluğu/kısalığına dikkat edilmeli | 2 |
| | Konular etkinlik temelli oluşturulmalı | 2 |
| Görsel unsurlar zenginleştirilmeli | 1 | |
| 3. Sınıf | İlgi çekici, merak uyandırıcı veya düşündürücü metinler olmalı | 5 |
| | Ölçme ve değerlendirme araçları farklılaştırılmalı | 4 |
| | Değerler eğitime daha fazla yer verilmeli | 3 |
| | Görsel unsurlar zenginleştirilmeli | 3 |

Tablo 9’a göre, sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ders kitaplarında bulunması veya iyileştirilmesi gereken en önemli özelliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde, birinci sınıf öğretmenleri; ilgi çekici, merak uyandırıcı veya düşündürücü metinler olmalı (f = 5), değerler eğitime daha fazla yer verilmeli (f = 4), konular etkinlik temelli oluşturulmalı (f = 3), ölçme ve değerlendirme araçları farklılaştırılmalı (f = 2), güncel teknolojik gelişmelere yer verilmeli (f = 1) ve görsel unsurların kalitesi artırılmalı (f = 1) şeklinde görüşlerde bulunarak ders kitaplarında bulunması veya iyileştirilmesi gereken en önemli özellikleri ifade etmişlerdir. İkinci sınıf öğretmenleri; ilgi çekici, merak uyandırıcı veya düşündürücü metinler olmalı (f = 5), değerler eğitime daha fazla yer verilmeli (f = 4), ölçme ve değerlendirme araçları farklılaştırılmalı (f = 4), sınıf dışı etkinliklere ve konulara daha fazla yer verilmeli (f = 3), konu içeriğindeki metinlerinin uzunluğu/kısalığına dikkat edilmeli (f = 2), konular etkinlik temelli oluşturulmalı (f = 2) ve görsel unsurlar zenginleştirilmeli (f = 1), üçüncü sınıf öğretmenleri ise; ilgi çekici, merak uyandırıcı veya düşündürücü metinler olmalı (f = 5), ölçme ve değerlendirme araçları farklılaştırılmalı (f = 4), değerler eğitime daha fazla yer verilmeli (f = 3) ve görsel unsurlar zenginleştirilmeli (f = 3) şeklinde görüşlerde bulunarak ders kitaplarında bulunması ve iyileştirilmesi gereken en önemli özellikleri belirtmişlerdir. Ö10 görüşünü, “Bence iyileştirilmesi gereken en önemli özelliğin değerler eğitimi olduğunu düşünüyorum. Çünkü değerler eğitimi her geçen gün daha fazla önem kazanıyor ondan ders kitapları da bunun üzerinde daha çok durmalı bence.”, Ö18 ise görüşünü, “Sınıf dışı etkinliklere yönelik içeriklerin düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü kent

yapısıyla birlikte çocuklar evlerde en azından okulda sınıf dışında öğrenme süreçleri gerçekleşmeli bence. Bir de içerikler öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenirse, çocuklar daha aktif katılım sağlamış olur derse.” şeklinde görüşlerini belirtirken Ö28 de görüşünü, *“Bence ölçme ve değerlendirme kısmında iyileştirmeler yapılmalı ve özellikle de aynı tür yerine farklı türden de ölçme ve değerlendirmeler olursa öğrenciler için daha eğlenceli ve zevkli olur diye düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamının Hayat Bilgisi ders kitabını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin bir kısmı konu içeriklerinin yetersiz olması ve teknolojik araç gereçlerin daha fazla duyuya hitap etmesinden dolayı ders kitaplarını kısmen kullandıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin tamamı Hayat Bilgisi ders kitabını daha çok konu anlatımında ve etkinliklerin yapılmasında kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca birinci sınıf öğretmenleri; okuma esnasında ve konunun tekrar edilmesinde, ikinci sınıf öğretmenleri; kavram öğretiminde, üçüncü sınıf öğretmenleri de konuların pekiştirilmesinde diğer sınıf düzeyindeki öğretmenlerden farklı olarak ders kitabını kullandıkları görülmüştür. Türk Eğitim Sistemi içerisinde ders kitapları, öğretmenler tarafından yaygın bir şekilde kullanılan materyaldir (İşman, 2005).

Birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu birinci ve ikinci sınıf Hayat Bilgisi ders kitabındaki görsellerin öğrenci seviyesine uygun olduğunu, üçüncü sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ise üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitabının ilgi ve dikkat çekici olması gerektiğini belirtmişlerdir. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı ders kitabındaki görsellerin ilgi ve dikkat çekici olması, görsellerin sayısının artması, kaliteli görsellerin olması ve resimlerin, fotoğrafların sayısının artması gerektiğini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Birinci sınıf öğretmenleri görsellerin, ders kitabının konu içeriğine uygun olduğunu, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin ise konu içeriğine uygun olması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Ayrıca birinci sınıf ders kitabındaki görsellerin öğrenci yaşantısıyla uyumlu olması, ikinci ve üçüncü sınıf ders kitabında ise öğrencinin yapılandırabileceği görsellerin daha fazla olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. İnal'ın (2010) çalışmasında öğretmenlerin üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitabına yönelik görüşlerinde olumsuz görüşlerin çoğunluğunun görsel düzen ve tasarım kısmında olduğu sonucu bulunmuştur. Erol ve Kiroğlu (2012) çalışmasında Hayat Bilgisi ders kitaplarında özellikle birinci sınıftaki kitaplarda metinlerden daha fazla resimlere, fotoğraflara yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Güven'in (2010) çalışmasında da Hayat Bilgisi ders kitaplarında resim, fotoğraf ve metinlerin kültürümüzün gelişmesi ve devamının sağlanmasında yeteri kadar nitelikli olmadığını belirtmiştir. Hayat Bilgisi ders kitaplarının incelendiği bir başka çalışmada da ders kitabındaki görsellerin birçoğunda görsel tasarım ilkelerine dikkat edilmediği, öğrencilerin sanatsal gelişiminden

uzak ve gerçek yaşama uygun olmayan görsellere yer verildiği bulunmuştur (Gözütok vd., 2015). Ders kitaplarındaki görseller, konu içeriğinin daha kolay bir şekilde anlaşılması, motivasyonu artırması, dikkat ve ilgi uyandırması, öğrenciyi aktif kılması gibi faydaları olduğu (Ar-Yavuz, 2007) düşünüldüğünde Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki görsellerle ilgili eksikliklerin giderilmesinde fayda olabilir. Yılmaz'ın (2005) yapmış olduğu çalışmada da ilk üç sınıfta okutulan ders kitaplarındaki metinlerin uygun resimlerle yeteri kadar desteklenmediği, resim vb. görsellerin görsel bir etki göstermediği ve görsellerin kalitelerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DüNDAR ve Kenyon (2020) ders kitaplarında kullanılan görsellerin öğrenme-öğretme sürecini daha olumlu etkilediği düşünüldüğünde Türkiye'deki Hayat Bilgisi ders kitaplarının fotoğraf gibi daha gerçek görsel materyallerden yararlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarındaki konu içeriklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında, içeriklerin ilgi çekici olması, konu içeriklerinin güncellenmesi, farklı metin/yazı türlerinden (şiir, fıkra vb.) içeriklerin olması ve bazı konuların detaylandırılmasına yönelik ortak sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca birinci ve ikinci sınıf öğretmenleri; konu içeriğindeki metinlerin uzunluğuna/kısalığına ve öğrenci seviyesine uygun olduğuna, üçüncü sınıf öğretmenleri de konu içeriklerinin basit olmasına yönelik diğer sınıf düzeyindeki öğretmenlerden farklı olarak görüşlerde bulunmuşlardır. Yıldırım (2006), öğrencilerin derse karşı ilgi duymasında ilgili dersin kitabının büyük bir etkisinin olduğunu belirtmektedir. İnal'ın (2010) çalışmasında öğretmenlerin üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitabının içeriğine yönelik görüşleri genellikle olumlu yönde bulunmuştur. Erol ve Kiroğlu (2012) öğrencilere sıkıcı gelen uzun paragraflardan uzak durulması ve ders kitaplarındaki metinler azaltılarak onların yerine bilmece, karikatür, bulmaca gibi öğrencileri eğlendirirken öğretebilecek etkinliklerin olması gerektiğini ifade etmiştir. Tural vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'deki Hayat Bilgisi ders kitaplarının daha çok metin ağırlıklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dikkat edildiğinde, ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme araçları çeşitlendirilmeli, üst düzey bilişsel becerilere yönelik ölçme ve değerlendirme araçları olmalı, ilgi ve dikkat çekici olmalı şeklinde ortak sonuçlar bulunmuştur. Birinci Hayat Bilgisi ders kitabına yönelik yoruma, düşünmeye dayalı ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmalı, test şeklinde sorular olmamalı; ikinci sınıf ders kitabına yönelik öğrenci seviyesine uygun ve üçüncü sınıf ders kitabına yönelik daha fazla açık uçlu sorular olmalı şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. İnal'ın (2010) çalışmasında üçüncü sınıf Hayat Bilgisi ders kitabının ölçme değerlendirme kısmıyla ilgili öğretmenlerin olumlu görüşlerin oranının düştüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Güven'in (2010)

çalışmasında öğretmenlerin Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme kısmını kısmen yeterli buldukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme kısmını yetersiz bulması öğrencilerin öğrendiklerini anlaması ve anlamlandırmasında sorunlar yaşamasına, öğrencilerin aynı türden ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ölçme ve değerlendirme sürecine tabi tutulması sürecin durağanlaşmasına ve tekdüze olmasına sebep olabilir. Ayrıca farklı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin hem üst düzey becerileri ölçülebilir hem de ilgilerini çekerek öğrenme-öğretme süreci eğlenceli bir hale getirilebilir.

Birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu tarafından Hayat Bilgisi ders kitaplarında belirli gün ve haftalara daha fazla yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak üçüncü sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu ise belirli gün ve haftaların ders kitabındaki konuların içeriğinde sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi ders kitabındaki belirli gün ve haftalarla ilgili önemli gün ve haftalara yer verilmesine, farklı etkinlikler olmasına, konuların içeriğinde sunulmasına ve ilgi çekici içeriklerle sunulmasına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca üçüncü sınıf öğretmenlerinin de Hayat Bilgisi ders kitabındaki belirli gün ve haftalarla ilgili daha fazla yer verilmesine, ilgi çekici içeriklerle sunulması, farklı etkinlikler olması ve görsel unsurlarla zenginleştirilmesine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Keskin ve Kuru (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler Hayat Bilgisi ders kitaplarında kazanımların verilmiş tarihiyle ona uygun değinilebilecek belirli gün ve haftaların tarihlerinin uyuşmamasına yönelik görüşlerde bulunmuş ve bu durumun gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca belirli gün ve haftalarla ilgili farklı etkinlikler (gezi, inceleme vb.) için gerekli önlemler alınması ve bu konuda teşvik edilmesi ifade edilmiştir. Şiringel'e (2006) göre belirli gün ve haftalar, öğrencinin dikkatini bu günlerin veya haftaların üzerine çekerek günün/haftanın anlam ve önemini kavraması, öğrencinin seviyesine göre kapsamlı bilgi edinmesi ve öğrencide belirli gün ve haftalara ilişkin olumlu tutum geliştirmesi açısından son derece önemlidir. Dolayısıyla yaşamın kendisi olan Hayat Bilgisi dersinde öğretmenlerin çoğunluğu tarafından kullanılan ders kitaplarında belirli gün ve haftalara daha fazla yer verilmesi hem öğrenciye hem de topluma önemli katkılar sunabilir. Keskin ve Kuru (2018) belirli gün ve haftaların, Hayat Bilgisi dersinin önemli bir parçası olduğu ve daha çok yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Hayat Bilgisi ders kitaplarında belirli gün ve haftalara ilgi çekici içeriklerle, farklı etkinliklerle, görsel unsurlarla daha fazla yer verilmesi öğrencilerin milli birlik ve beraberliğin ve toplumsal duyarlılığın temeli olan bu günleri/haftaları daha iyi anlaması ve anlamlandırmasına imkân sunabilir, belirli gün ve haftaların önemini daha iyi içselleştirmelerini sağlayabilir.

Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu Hayat Bilgisi ders kitaplarının değerler eğitiminde yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Birinci sınıf ders kitabındaki değerler eğitimiyle ilgili konu içeriklerinde daha fazla vurgulanmalı, konularda değerler eğitimine yönelik etkinlikler

olmalı, kök değerler dışındaki değerlerde vurgulanmalı ve her ünite de bir değer ele alınmalı şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır. İkinci sınıf ders kitabında ise değerler eğitimiyle ilgili konu içeriklerinde daha fazla vurgulanması, dikkat çekici, yaratıcı içeriklerle sunulması, konularda değerler eğitimine yönelik etkinlikler olması ve görsel unsurlarla değerlerin vurgulanmasına yönelik sonuçlar bulunmuştur. Ayrıca üçüncü sınıf öğretmenleri de konularda değerler eğitimine yönelik etkinlikler olması, konu içeriklerinde daha fazla vurgulanması, kıssadan hisselerle değerlerin vurgulanması ve dikkat çekici, yaratıcı içeriklerle sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Aileden sonra toplumsal hayatın temel basamaklarından olan ilkokulda değerler eğitimi ilk olarak Hayat Bilgisi dersiyle ve ders kitaplarıyla verilmektedir (Özkan, 2017). Gökce'nin (2021) çalışmasında, Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki değer öğretiminde değerlerin daha çok doğrudan öğretim yoluyla ele alındığı bulunmuştur. Batmaz ve Erdoğan (2019), bireyin eğitim yaşamında önemli bir zaman dilimi olan ilkokul döneminde, edinilen bilgi, beceri ve tutumun yanında değerlerin de etkili bir şekilde öğrencilere sunulması önemli bir detaydır. Dolayısıyla Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer alan konularda da değerlerin daha fazla vurgulanması ilkokul dönemindeki öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim Hatay-Uçar (2019) tarafından yapılan çalışmada da Hayat Bilgisi ders kitaplarında kök değerlerin görseller ve sorular yoluyla daha fazla yer alması ilkokul öğrencilerinin değerleri kazanmalarına olumlu etki edebileceği vurgulanmıştır. Özkan (2017) tarafından yapılan çalışmada, Hayat Bilgisi ders kitaplarında, değerlerin bir bütün olarak yer almadığı, birçok değere de yeteri kadar yer verilmediği bulunmuştur. Hatay-Uçar (2019) çalışmasında Hayat Bilgisi ders kitaplarında kök değerlerin belli ünitelerde yoğunlaştığı ancak bazı ünitelerde değerlere hiç yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca bazı değerlere Hayat Bilgisi ders kitaplarında yer verilmesi gerektiği de vurgulanmıştır. Yapılan bu çalışmalar ile araştırma sonucu değerlendirildiğinde, değerler eğitimiyle ilgili Hayat Bilgisi ders kitaplarında eksikliklerin olduğu görülmektedir. İlkokulda değerler eğitiminde önemli bir yere sahip olan Hayat Bilgisi ders kitapları, değerlerin etkili bir şekilde sunulmasıyla öğrencilerin değerleri içselleştirmesinde ve yaşantılarına aktarmasında kolaylık sağlayabilir.

Araştırmaya katılan birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ile üçüncü sınıf öğretmenlerinin tamamı genel olarak Hayat Bilgisi ders kitaplarını yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Birinci sınıf öğretmenleri genel olarak ders kitabını; üst düzey bilişsel becerilere yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının az olması, konu içeriklerinin yetersiz olması, eğlenceli, ilgi çekici içeriklerin olmaması, dikkat çekici görsellerin olmaması, metinlerin uzun olması ve boyama etkinliklerinin az olmasından dolayı yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. İkinci sınıf öğretmenleri de konu içeriklerinin yetersiz olması, farklı metin/yazı türlerinden içeriklerin olmaması, yaratıcı içeriklerin olmaması, konu içeriklerinin tekdüzeliği, üst düzey bilişsel becerilere yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının az olması, metinlerin uzun olması, interaktif etkileşime dayalı içeriklerin

olmaması, belirli gün ve haftalara az yer verilmesinden dolayı genel olarak ders kitabını yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü sınıf öğretmenleri ise; üst düzey bilişsel becerilere yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının az olması, konu içeriklerinin yetersiz olması, eğlenceli, ilgi çekici içeriklerin olmaması, farklı metin/yazı türlerinden içeriklerin olmaması, sınıf dışı etkinliklerin ve konuların az olması ve interaktif etkileşime dayalı içeriklerin olmamasından dolayı genel olarak ders kitabını yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinden sadece birer öğretmen genel olarak ders kitabını yeterli buldukları görülmüştür. Tural vd.'nin (2017) yapmış olduğu çalışmada Almanya'daki Hayat Bilgisi ders kitaplarının Türkiye'dekilerine göre daha fazla uygulamaya dönük ve oyunla öğretim ağırlıklı hazırlandığı bulunmuştur. Yıldırım'ın (2006) çalışmasında Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metinlerin uzunluklarının öğrenci seviyesine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu araştırmanın ikinci sınıf ders kitabıyla ilgili sonuçlarında metinlerin uzun olduğu vurgulanmıştır. Bu farklılığın sebebinin de incelenen Hayat Bilgisi ders kitaplarının farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Hayat Bilgisi ders kitapları ölçme ve değerlendirme, görsel ve içerik açıdan bir bütün olarak değerlendirilerek günümüz bilgi ve teknoloji çağındaki gelişmeler doğrultusunda etkileşime ve deneyime dayalı bir şekilde hazırlanması öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Hayat Bilgisi ders kitaplarında bulunması veya iyileştirilmesi gereken en önemli özelliklere ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında; ilgi çekici, merak uyandırıcı veya düşündürücü metinlerin olması, değerler eğitime daha fazla yer verilmesi, konuların etkinlik temelli oluşturulmasına, ölçme ve değerlendirme araçlarının farklılaştırılmasına, güncel teknolojik gelişmelere yer verilmesine ve görsel unsurların kalitesinin artırılmasına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. İkinci sınıf öğretmenleri; ilgi çekici, merak uyandırıcı veya düşündürücü metinler olmalı, değerler eğitime daha fazla yer verilmeli, ölçme ve değerlendirme araçları farklılaştırılmalı, sınıf dışı etkinliklere ve konulara daha fazla yer verilmeli, konu içeriğindeki metinlerinin uzunluğu/kısalığına dikkat edilmeli, konular etkinlik temelli oluşturulmalı ve görsel unsurlar zenginleştirilmeli, üçüncü sınıf öğretmenleri ise; ilgi çekici, merak uyandırıcı veya düşündürücü metinler olmalı, ölçme ve değerlendirme araçları farklılaştırılmalı, değerler eğitime daha fazla yer verilmeli ve görsel unsurlar zenginleştirilmeli şeklinde görüşlerde bulunarak ders kitaplarında bulunması ve iyileştirilmesi gereken en önemli özellikleri belirtmişlerdir. Güven (2010) Hayat Bilgisi ders kitaplarının öğrenciyi araştırma, sorgulama ve inceleme yapmaya yönlendirme konusunda yetersizlikler olduğunu belirtmiştir. Zhao, Zhang ve Liu (2017) da ders kitaplarındaki metinlerin ve resimlerin uygun bir şekilde sunulması, her yaşta öğrenci için rahatlatıcı ve keyifli bir öğrenme ortamı oluşturmada etkili olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin genel olarak Hayat Bilgisi ders kitaplarını kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin Hayat Bilgisi ders kitabında yer alan görselleri genel olarak öğrenci seviyesine uygun bulduğunu, konu içeriklerinin düzenlenmesi, gözden geçirilmesi gerektiğini, ölçme ve değerlendirmede eksikliklerin olduğunu, belirli gün ve haftaların daha fazla vurgulanması ve değerler eğitiminin ön plana çıkarılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca Hayat Bilgisi ders kitaplarını genel olarak yetersiz bulduklarını, iyileştirilmesi ve bulunması gereken en önemli özelliğinde ilgi çekici, merak uyandırıcı ve düşündürücü metinlerin olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çalışma kapsamında ortaya çıkan sonuçlara ilişkin öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki konu içeriklerinin öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmesi ve içeriklerin güncellenmesi önerilebilir.
- Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme araçları çeşitlendirilerek öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik ders kitapları hazırlanmalıdır.
- Hayat Bilgisi ders kitaplarında belirli gün ve haftalara daha fazla yer verilmesi ve konu içeriğinde sunulması önerilebilir.
- Hayat Bilgisi ders kitaplarında değerler eğitimi konu içeriklerinde daha fazla vurgulanabilir.
- İlkokul dönemindeki diğer derslerin ders kitaplarının incelenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akbal, Y. (2009). *1998 ve 2004 ilköğretim programlarına göre hazırlanan hayat bilgisi ders kitaplarının içerik ve kullanılabilirlik açılarından karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akbulut, S. (2007). *İlköğretim 1. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının içerik bakımından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ar-Yavuz, G. (2007). *İlköğretimde kullanılan ders kitaplarının öğretime yardımcı unsurlar açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, Ş. (2008). *İlköğretim 1. kademe birinci sınıf Türkçe-matematik ve hayat bilgisi ders kitaplarındaki illüstrasyonların grafiksel açıdan incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baştürk, M. (2005). Ders kitaplarının tarihçesi. Ö. Demirel & K. Kıröğlü (Ed.), *Konu alanı ders kitabı incelemesi* içinde (s. 13-36). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Batmaz, O. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersindeki pratik bilgilerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Batmaz, O. & Erdoğan, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2681-2692. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/848754> sayfasından erişilmiştir.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ceyhan, E. & Yiğit, B. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Ed.), *Encyclopedia of case study research* içinde (s. 582-583). USA: SAGE Publications.
- Cinkılıç, E. (2010). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih ders kitapları ile ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih ünitelerindeki görsel malzeme sunumunun karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dündar, H. & Kenyon, E. (2020). Migration and immigrants in social studies textbooks (Turkey and US Sample). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 359-370. <https://dx.doi.org/10.26822/iejee.2020459465>
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erol, B. & Kiroğlu, K. (2012). Hayat bilgisi ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(32), 155-176. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/257640> sayfasından erişilmiştir.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. NY: Teachers College Press.
- Gökce, D. E. (2021). *Hayat bilgisi ders kitaplarının değer öğretimi yaklaşımları açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gözütok, F. D., Taş, İ. D., Rüzgar, M. E., Akçatepe, A. G. & Yetkiner, A. (2015). İlkokul birinci sınıf hayat bilgisi kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 825-844. <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=adf207c4-1c17-4c97-ac2b-795ab2bb927f%40redis> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 84-95. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/97/233> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, S. & Ayyayla-Püsküllü, M. (2017). Hayat bilgisi ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 75-86. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/383959> sayfasından erişilmiştir.

- Hatay-Uçar, F. (2019). *İlkokul hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında değerler eğitimi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İlbasımış-Akın, B. (2007). *2005-2006 öğretim yılı ilköğretim okulları hayat bilgisi ders kitaplarının pedagojik açıdan değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İnal, F. N. (2010). *İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İşman, A. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kab, İ. (2012). *Türkiye'deki sosyal bilgiler ders kitaplarının Almanya'daki tarih, coğrafya ve vatandaşlık eğitimi ders kitaplarıyla karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kabapınar, Y. & Akbal, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin 1998 ve 2004 yılı ilköğretim programlarına göre hazırlanmış hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 95-122. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1683> sayfasından erişilmiştir.
- Kabapınar, Y. & Özkan, Ö. (2012). Hayatın bilgisine ilişkin deneyimler sunma boyutunda hayat bilgisi ders kitaplarındaki örnek olaylar ve işlevleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(35), 137-156. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1905> sayfasından erişilmiştir.
- Keskin, H. & Kuru, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kutlanan veya anılan belirli gün ve haftalara ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 226-239. <https://dx.doi.org/10.17679/inuefd.342632>
- Kılıç, Z., Atasoy, B., Tertemiz, N., Şeren, M. & Ercan, L. (2001). *Ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Moore, D. W., Moore, S. A., Cunningham, P. & Cunningham, J. (2006). *Developing readers and writers in the content areas*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Murphy, D. D. (2017). Mantle: An investigation of the non-text elements included in social studies textbooks. *Online Submission*, 1-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574269.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özkan, Z. S. (2017). *Hayat Bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Braunschweig: UNESCO.

- Sağlam, H. İ. (2015). Toplum, birey ve doğaya bütüncül bakış: Hayat bilgisi. M. Gültekin (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi içinde* (s. 1-14). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2010). *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuzu: Yeni programa göre düzenlenmiş ders planı örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, T. Y. (2002). Öğretim materyal ve teknolojileri. C. Öztürk & D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 281-315). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şiringel, N. (2006). *Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6. ve 7. sınıfta belirli gün ve haftalara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1495987> sayfasından erişilmiştir.
- Tural, A., Şahan, G., Işık, A. D., Özdemir, S., Uysal, H. & Yılmaz, O. (2017). Türkiye ve Almanya'daki hayat bilgisi ders kitaplarının resim-metin ilişkileri ve kullanımları bakımından karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 770-782. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/318972> sayfasından erişilmiştir.
- Ütkür, N. (2018). Sınıf öğretmeni adayları hayat bilgisi derslerinin öğretimine yönelik neler düşünüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 189-203. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/535260> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. (2006). *Yeni ilköğretim programına göre hazırlanmış hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2005). *İlköğretim okulları ilk kademedeki okutulan ders kitaplarının resimlemeleri yönünden değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yüksel, S. & Taneri, A. (2020). Hayat bilgisi ders kitaplarının anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 185-209. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.02.002>
- Zhao, W., Zhang, Z. & Liu, J. (2017). The "family" section in current elementary social studies textbooks in China. *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 54-59. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1153808.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

In the developing and changing world, it is very important that the lessons that include sections from the lives of individuals are included in the education systems. Thanks to these lessons, students have the opportunity to observe, experience, and discuss these events by having knowledge about events that are closely related to life. Therefore, the quality of the lessons in the primary school period, the foundations of which are formed by the daily lives of the children, draws attention in this sense (Ütkür, 2018). The Life Science lesson has special importance in the primary school period for students to acquire basic life skills and prepare for life.

Life Science lesson is a primary school lesson in which natural and social sciences are handled by blending the life-oriented issues in order to raise good people and good citizens (Sağlam, 2015). There are many information resource tools that can be used in the learning-teaching process of the Life Science lesson. Of these tools, the most common and oldest, and the most readily available are textbooks. Although information sources vary with technological developments, textbooks are still used as a basic source in the education process (Baştürk, 2005; Kab, 2012). A textbook is the main source of information prepared in line with the achievements of the curricula, as it is one of the materials that are the source of the lives of the students in the education-teaching process in line with the aims of education (Şahin, 2002). Textbooks are used by teachers at all levels of education. Textbooks, which have a special importance in the primary school period, affect the child's attitude, interest, and desire to read and contribute to the development of his cognitive, affective, and psychomotor skills. Kılıç, Atasoy, Tertemiz, Şeren, and Ercan (2001) also draw attention to the quality and importance of the books to be prepared and published for primary school students. One of the most important lessons that ensure the development of the child as a whole in the first years of school is the Life Science lesson (Binbaşoğlu, 2003). Although there are many resources such as different reading and internet resources, audio-visual materials, and digital applications for students in line with the purposes of the Life Science lesson, textbooks are the most preferred material (Güven & Ayyayla-Püsküllü, 2017).

This study, which was conducted with the aim of examining the opinions of primary school teachers about Life Science textbooks, was carried out with the case study pattern, which is one of the qualitative research methods. A case study is defined as an in-depth description and examination of a limited system (Merriam, 2013). The study group of the research consists of 30 primary school teachers selected by criterion sampling method and working in the province of Yozgat. The data of the research were collected with a semi-structured interview form. Interview questions were prepared by the researcher by examining the literature on the subject. Required ethical permissions were obtained before the data collection process. Then, semi-structured interviews with the study group of the

research were carried out by the researcher taking notes or using a voice recorder, depending on the preferences of the teachers and their permission to use the voice recorder. The data obtained during the research were analyzed by descriptive analysis.

It was concluded that all of the primary school teachers participating in the research used the Life Science textbook. It has been observed that some of the second and third grade teachers use textbooks partially because the content of the subject is insufficient and technological tools appeal to more senses. It has been concluded that all of the primary school teachers use the Life Science textbook mostly in explaining the subject and doing the activities. In the Turkish education system, textbooks are the material widely used by teachers (İşman, 2005).

The majority of the first and second grade teachers stated that the visuals in the first and second grade Life Science textbooks were suitable for the level of the students, while the majority of the third grade teachers stated that the third grade Life Science textbook should be interesting and attractive. Inal's (2010) study found that the majority of the negative opinions in the views of teachers towards the third grade Life Science textbook were in the visual layout and design part.

Considering the opinions of the first, second and third grade teachers participating in the research on the subject content in the textbooks, it was concluded that the contents were interesting, the subject contents were updated, there were contents from different texts/writing types (poem, anecdote, etc.), and some subjects were elaborated. Yıldırım (2006) states that the book of the relevant lesson has a great effect on students' interest in the lesson. Tural et al. (2017), it was concluded that the Life Science textbooks in Turkey are mostly text-based.

When the opinions of the first, second, and third grade teachers about the measurement and evaluation tools in the Life Science textbooks are taken into consideration, it has been concluded that the measurement and evaluation tools are insufficient. In addition, common results were found that measurement and evaluation tools should be diversified, there should be measurement and evaluation tools for high-level cognitive skills, and there should be interesting and remarkable texts. Güven's (2010) study revealed that teachers found the measurement and evaluation part in the Life Science textbooks to be partially sufficient.

It was concluded by the majority of the first and second grade teachers that certain days and weeks should be given more place in the Life Science textbooks. However, the majority of third grade teachers stated that certain days and weeks should be presented in the content of the subjects in the textbook. Keskin and Kuru (2018) state that certain days and weeks are an important part of the Life Science lesson and should be given more space.

Most of the first, second, and third grade teachers stated that the Life Science textbooks are not sufficient in values education. Values education in primary school, which is one of the basic steps of

social life after the family, is first given with the Life Science lesson and textbooks (Özkan, 2017). In Gökce's (2021) study, it was found that values are mostly handled through direct teaching in the value education in the Life Science textbooks.

It was concluded that the majority of the first and second grade teachers and all third grade teachers who participated in the study generally found the Life Science textbooks insufficient. In the studies conducted by Tural et al. (2017), it was found that the Life Science textbooks in Germany were more practical and focused on teaching with games compared to those in Turkey. In Yıldırım's (2006) study, it was concluded that the lengths of the texts in the Life Science textbooks were suitable for the level of the students.

Within the scope of this study, it can be suggested that the measurement and evaluation tools in the Life Studies textbooks be diversified and the preparation of textbooks for the measurement and evaluation of students' high-level skills. In addition, studies can be carried out to examine the textbooks of other lessons in primary school.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Kurulunun 26.05.2021 tarih ve 22/05 No'lu onayı ile yürütülmüştür.

Covid-19 Pandemisinin Okul Yönetimine Yansımaları*

Reflections of the Covid-19 Pandemic on School Management

Ertuğ Can, Caner Ozan

Yazar Bilgileri

Ertuğ Can 
Doç. Dr., Kırklareli Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri,
ertugcan@gmail.com

Caner Ozan 
Öğretmen, Millî Eğitim
Bakanlığı,
cnrozn23@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 pandemisinin okul yönetimine yansımalarını incelemektir. Araştırma nitel araştırma deseninde ve durum çalışması modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2020-2021 öğretim yılında İstanbul'da görevli 16 okul müdürü ve 34 okul müdür yardımcısı olmak üzere 50 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış 4 açık uçlu soru yardımıyla elektronik ortamda toplanmış, içerik analizi ve betimsel analiz yardımıyla değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre okul yöneticileri pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının yeterli olmadığını ve geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Pandemi sürecinde etkili planlama yapılamaması, derslerin takip edilememesi, teknolojik araç-gereç eksikliği ve ekonomik nedenlerden dolayı okul yönetiminde sorunlar yaşanmaktadır. Okul yöneticileri bu kriz döneminde karşılaştıkları sorunları çözebilmek için iletişim, iş birliği, planlı olma, emirleri sorgulamama ve hoşgörüye dayalı genellikle bireysel yöntemleri tercih etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, pandemi gibi kriz durumlarında okullara yönelik acil durum planlaması yapılabilir. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler için teknolojik araçlara erişim ve etkili kullanım konusunda ulusal düzeyde bilgilendirme çalışmaları yürütülebilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Covid-19 Pandemisi
Eğitim Yönetimi
Okul Yönetimi
Sorunlar ve Öneriler

Keywords
Covid-19 Pandemic
Education Management
School Management
Problems and Suggestions

Makale Geçmişi
Geliş: 09.10.2021
Düzeltilme: 12.04.2022
Kabul: 28.04.2022

ABSTRACT

The aim of this research is to examine the reflections of the Covid-19 pandemic on school management. The research was designed in qualitative research design and case study model. The study group of the research consists of 50 people, including 16 school principals and 34 school assistant principals working in Istanbul in the 2020-2021 academic year. The data of the research were collected electronically with the help of 4 open-ended questions developed by the researchers and evaluated with the help of content and descriptive analysis. School administrators think that the distance education applications carried out during the pandemic process are not sufficient and should be improved. There are problems in school management due to the inability to make effective planning during the pandemic process, the inability to follow the lessons, the lack of technological tools and equipment, and economic reasons. School administrators generally preferred individual methods based on communication, cooperation, planning, not questioning orders, and tolerance in order to solve the problems they faced during this crisis period. Emergency planning can be made for schools in crisis situations such as pandemics. Information studies can be carried out at the national level on access to and effective use of technological tools.

*Bu araştırma, 5-6 Kasım 2021 tarihlerinde çevrimiçi olarak düzenlenen 15. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Can, E. & Ozan, C. (2022). Covid-19 pandemisinin okul yönetimine yansımaları. *TEBD*, 20(2), 368-393. <https://doi.org/10.37217/tebd.1007527>

Giriş

2019 yılının sonlarında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Covid-19 küresel salgınının kısa sürede tüm dünyaya yayılması ile dünya genelinde pandemi ilan edilmiştir (World Health Organization [WHO], 2020). Virüs dünya genelinde, bir yıllık sürede, hızlı bir şekilde yayılarak yaklaşık 15 milyonun üzerinde vakanın görülmesine neden olmuştur (WHO, 2021). Salgının kısa sürede dünya genelinde yüksek sayılara ulaşması sadece bir sağlık sorunu gibi görünse de eğitimin de içinde bulunduğu birçok hizmet sektörünü devre dışı bırakmıştır.

Covid-19 salgını sonrası virüsün yayılma hızını azaltmak için birçok ülke yüz yüze eğitime ara vermek zorunda kalmıştır. Öğrencilerin %91'inden fazlası okullarından uzaklaşmıştır. Yüz yüze eğitime ara verilmesi ile ülkeler uzaktan eğitim ile eğitime devam etmeye çalışmıştır (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2020). Türkiye'de ilk vakanın 11 Mart 2020'de görülmesi ve vakaların düzenli olarak her gün artması (Sağlık Bakanlığı, 2020) sonucunda, 16 Mart 2020 tarihinde yüz yüze eğitime son verilip, 23 Mart 2020 tarihinde ülke genelinde uzaktan eğitime geçilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020a).

Uzaktan eğitim, herkese eşit eğitim olanakları sağlama ve eğitimin maliyetini düşürme bakımından önemli avantajlar sağlamaktadır (İşman, 2011). Ancak, pandemi döneminde uzaktan eğitime hazırlıksız başlanması ile teknik altyapı yetersizliği, teknolojik olanaksızlıklar, katılım azlığı ve içerik eksikliği gibi sorunlar ortaya çıkmıştır (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Can, 2020). Sık karşılaşılmayan bu tür kriz dönemlerinde iyi bir yönetim sergilemek için, Erdoğan'ın (2008) da belirttiği gibi iş birliği içinde hedeflere yönelik tüm imkânları seferber etmek gerekir. Şayet bu tür kriz dönemlerinde, iyi bir kriz yönetimi sergilenir ise kararsızlıklar ortadan kalkar, okuldaki sorunlara kısa sürede çözümler bulunur, olası tepkiler en aza indirilir (Aksoy ve Aksoy, 2003).

Okul yönetimi, belirlenen hedeflere ulaşmak için okulun ekonomi, güvenlik, personel vb. hizmetlerinin belirli bir hiyerarşi ile yönetilmesidir (Şişman, 2019). Okul yönetiminin başındaki okul müdürü, 2684 sayılı tebliğler dergisinin 39. maddesine (MEB, 2014) göre diğer çalışanlarla birlikte okuldaki her türlü eğitim, öğretim, güvenlik, temizlik faaliyetlerini, malî ve resmî işleri, halkla ilişkileri yöneten ve koordine eden kişidir. İnsanlar arasındaki ilişkileri yönlendirmek, insanları motive etmek okul yöneticisinin en önemli görevleridir (Duman, 2020). Okul müdürünün görev, yetki ve sorumlulukları arasında yer alan temizlik, eğitim-öğretim, halkla ilişkiler ve yönetimin (MEB, 2014) pandemi döneminde daha çok ön plana çıktığı söylenebilir. Kavrayıcı ve Kesim'e (2021) göre pandemi döneminde okul yöneticilerinin okul içinde koordinasyon, iletişim ve fizikî önlemler, okul dışında ise vefa destek grupları ile denetim görevlerinde yer almaları nedeniyle okul içi, okul dışı ve liderlik konularında aldıkları görev ve sorumlulukları daha çok artmıştır. Pandemi gibi kriz dönemlerinde

okul yöneticilerinden resmî görev ve sorumluluklarının yanında aynı zamanda liderlik rollerini de yerine getirmeleri beklenmektedir.

Pandemi ile birlikte eğitim yönetiminde (eğitim bütçesi yönetimi, genel hizmetlerin yönetimi, işgören hizmetlerinin yönetimi, öğrenci hizmetlerinin yönetimi ve eğitim hizmetleri yönetimi) bazı sorunların ortaya çıkması (Sarı ve Sarı, 2020), okul müdürlerinin liderlik özelliklerini ön plana çıkarmakla beraber (Keleş, Atay ve Karanfil, 2020), okul yönetimi anlayışında da farklılıklara yol açmıştır. Değişen eğitim süreci ile birlikte pandeminin okul yönetimine etkilerinin belirlenmesi ve sorunlarla başa çıkma yöntemlerinin araştırılması, okul yöneticilerinin ileride yaşanacak başka kriz durumlarında, sorunları fırsata çevirmesi ve alınacak tedbirleri öğrenmeleri açısından önemlidir.

Covid-19 pandemisinin etkilerinin devam ettiği dikkate alındığında, bu araştırmadan elde edilecek sonuçların pandemi gibi kriz durumlarındaki uzaktan eğitim uygulamaları ile pandemi sonrası dönemde gerçekleştirilebilecek uzaktan eğitim uygulamalarında etkili bir okul yönetimine önemli katkılar sağlayabileceği söylenebilir. Bu araştırma, küresel düzeyde etkili olan Covid-19 pandemisinin uzaktan eğitim uygulamaları kapsamında okul yönetimine yansımalarının neler olduğunu okul yöneticilerinin görüşlerine göre ortaya koyan ilk araştırmalardan biridir. Bu bağlamda, araştırmanın özellikle bir kriz döneminde uzaktan eğitim kapsamında eğitim öğretim sürecini planlama, uygulama, eşgüdümleme, sağlıklı kararlar alma, alınan kararları uygulama ve değerlendirme açısından alanyazına, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve politika yapıcılara önemli katkılar sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 pandemisinin okul yönetimine yansımalarını incelemektir. Araştırmanın problem cümlesi, "Covid-19 pandemisinin okul yönetimine yansımaları nelerdir?" şeklinde ifade edilmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Covid-19 pandemi sürecinde okul yöneticilerinin,

1. Uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili olarak okul yönetiminde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
3. Uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili olarak okul yönetiminde karşılaştıkları güçlükleri aşmada kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?
4. Uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili olarak etkili bir okul yönetimine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, geçerlik ve güvenilirlik ile verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma deseninde ve durum çalışması modelinde tasarlanarak yürütülmüştür. Nitel olarak yürütülen araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama teknikleri kullanılmakta, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi olarak ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasına yönelik bir süreç izlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışması ile farklı sosyal olaylar çok yönlü, sistemli ve derinlemesine bir şekilde incelenmektedir (Denzin ve Lincoln, 2005; McMillan, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada Covid-19 pandemi sürecinin okul yönetimine etkileri bir durum olarak ele alınmış ve incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul'da görevli 50 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Glesne'nin (2016) belirttiği gibi, maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği, farklı özelliklere sahip katılımcıların bir durum, olay, olgu hakkındaki görüşlerine dayalı olarak, önemli genel geçer kalıplar ortaya koymak amacıyla kullanılmaktadır. Bu örnekleme tekniğinin amacı, belirli bir problemin araştırılması sürecinde, taraf olacak ya da görüşlerine başvurulacak kişilerin maksimum derecede çeşitliliğini garanti altına almak ve bu çeşitliliğin üzerinde uzlaştığı ortak olguların olup olmadığını ortaya koymaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma kapsamında da farklı okul türleri, farklı meslekî kıdem ile müdür ve müdür yardımcısı olarak görev yapan katılımcıların maksimum düzeyde çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

| <i>Demografik Özellikler</i> | <i>Alt Boyut</i> | <i>(n)</i> | <i>%</i> |
|----------------------------------|-------------------------|------------|----------|
| <i>Görevli Olduğu Kurum Türü</i> | Okul Öncesi Eğitim | 5 | 10 |
| | İlkokul | 26 | 52 |
| | Ortaokul | 7 | 14 |
| | Akademik Lise | 5 | 10 |
| | Meslek Lisesi | 6 | 12 |
| | Diğer (RAM, Halk Eğit.) | 1 | 2 |
| | Toplam | 50 | 50 |
| <i>Cinsiyeti</i> | Kadın | 18 | 36 |
| | Erkek | 32 | 64 |
| | Toplam | 50 | 100 |
| <i>Görev Türü</i> | Okul Müdürü | 16 | 32 |
| | Müdür Yardımcısı | 34 | 68 |
| | Toplam | 50 | 100 |

| | | | |
|-----------------------|------------|----|-----|
| <i>Meslekî Kıdem</i> | 6-10 yıl | 7 | 14 |
| | 11-15 yıl | 17 | 34 |
| | 16-20 yıl | 7 | 14 |
| | 21-25 yıl | 11 | 22 |
| | 26-30 yıl | 5 | 10 |
| | 31-35 yıl | 1 | 2 |
| | 36 + | 2 | 4 |
| | Toplam | 50 | 100 |
| <i>Öğrenim Durumu</i> | Ön Lisans | 2 | 4 |
| | Lisans | 35 | 70 |
| | Lisansüstü | 13 | 26 |
| | Toplam | 50 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunluğunun (n = 32) erkek, meslekî kıdemlerinin genellikle 6 ile 25 yıl arasında (n = 42) değiştiği ve çoğunluğunun (n = 34) okul müdür yardımcısı olduğu görülmektedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin çoğunluğunun ilkokulda (n = 26) çalıştığı ve büyük bir bölümünün (n = 35) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcılarının büyük bir çoğunluğunun ilkokulda görevli olması, araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülebilir. Bu yüzden, ilkokullarda görevli okul müdürü ve okul müdür yardımcıları, pandemi döneminde karşılaşılan sorunları diğer okullardaki okul yöneticilerine göre daha fazla ifade etmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı, katılımcıların görevli oldukları kurum türü, cinsiyeti, görev türü, meslekî kıdemi ve öğrenim durumuna ilişkin 5 soru ile yapılandırılmış 4 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Taslak olarak 7 sorudan oluşan veri toplama aracı geliştirilmeden önce 12 okul yöneticisinin katılımı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiş, ayrıca eğitim bilimleri alanında uzman 3 öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Pilot uygulama ve uzman görüşü sonrasında veri toplama aracında okul yöneticilerinin pandemi sürecinde okul yönetiminde karşılaştıkları güçlükler, güçlükler karşısında kullandıkları yöntem ve teknikler, uzaktan eğitim uygulamalarını değerlendirmeleri ve pandemi gibi kriz durumlarında etkili bir okul yönetimi için neler yapılması gerektiğine yönelik yapılandırılmış 4 açık uçlu soru yer almıştır.

Araştırma verileri toplanmadan önce Kırklareli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulundan 26.01.2021 tarih ve E-35523585-199-1565 sayılı etik kurulu onayı alınmıştır. Araştırma verileri, Şubat-2021-Nisan 2021 tarihleri arasında İstanbul'da görevli olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan okul yöneticilerinden pandemi koşulları nedeniyle elektronik ortamda yazılı olarak elde edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamaya yönelik yaygın olarak kullanılan inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik yöntemleri (Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım

ve Şimşek, 2013) bu araştırmada da kullanılmıştır. Ayrıca, katılımcı görüşlerine başvurularak elde edilen bulgular teyit amacıyla okul yöneticilerine gönderilmiş, uzman desteği sağlanmış ve görüşler kapsamlı olarak betimlenmiştir. Analizler sonucunda elde edilen kodlar ve temalar, eğitim bilimleri alanında çalışan 3 uzman tarafından tekrar oluşturulmuş, uzmanların eşleştirmeleri ile araştırmacıların eşleştirmeleri karşılaştırılarak elde edilen kod ve temaların genel olarak uyumlu olduğu görülmüştür. Kodlamanın güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) [Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100, formülü uygulanmıştır (s. 64). Kodlayıcılar arasındaki uyum, [Güvenirlilik = 33/ (33 + 6)] x 100 = .85 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası güvenirliliğin %70'ten büyük olması, kodlamanın güvenilir olduğunu doğrulamaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki uyum düzeyinin yüksekliği kodlayıcılar arasında yüksek düzeyde görüş birliğini doğrulamaktadır. Nitel araştırmalarda bulguların yorum yapılmadan doğrudan sunulması, araştırmanın güvenirliliğine olumlu katkı sağlamaktadır (Creswell, 2015). Bu nedenle, araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için verilerin analizi sonucunda okul yöneticilerinin görüşleri üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan ham veriler K1, K2, K3, ... şeklinde kodlanmış ve bulgular bölümünde verilmiştir. Ayrıca, katılımcıların görevli oldukları kurum türleri sırasıyla İlkokul (İÖ), Akademik Lise (AL), Okul Öncesi (OÖ), Meslek Lisesi (ML), Ortaokul (OO) ve Diğer (Diğ.) şeklinde katılımcı sırasının yanında kodlanarak verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri tema ve kodlara ayrılarak içerik analizi ile değerlendirilmiş, ayrıca betimsel analizden yararlanılmıştır. Patton'ın (2015) belirttiği gibi içerik analizinde katılımcı görüşlerinden yararlanılarak tema, alt tema ve kodlar belirlenmektedir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, nitel araştırmalarda verilerin analizinde verileri kodlama, temaları oluşturma, kodları ve temaları düzenleme, bulguları tanımlama ve yorumlama şeklinde aşamalar takip edilmektedir. Bu araştırmada da bu aşamalar izlenmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda 4 tema ve 39 kod elde edilmiş, analizler bu tema ve kodlara uygun yürütülmüştür.

Bulgular

Katılımcı görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen veriler, tema ve kodlara göre incelenmiştir. Yönetici görüşlerine göre elde edilen tema ve kodlara ilişkin veriler, aşağıda tablolar hâlinde sunulmuştur.

Pandemi Döneminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Bulgular

Katılımcıların pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde, okulların yönetiminde karşılaştıkları sorunlar Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2. Okul Yönetiminde Karşılaşılan Güçlükler

| Tema | Kodlar | Görüş Sayısı (f) |
|-----------|---------------------------------------|------------------|
| Güçlükler | Net olmayan açıklamalar/belirsizlik | 19 |
| | Teknolojik eksiklikler/yetersizlikler | 13 |
| | İletişim sorunları | 12 |
| | Planlama sorunları | 10 |
| | Ekonomik sorunlar | 10 |
| | Ders takibi yapamama | 5 |
| | İş yükü fazlalığı | 5 |
| | Teknolojiyi kullanamama | 4 |
| | Ek ders planlayamama | 3 |
| | Öğretmen ihtiyacı | 2 |
| | Aile ilgisizliği | 2 |
| | Sağlık kontrolü yapılmaması | 1 |
| | Sorun olmaması | 1 |

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin görüşlerine göre pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde Bakanlık tarafından yapılan net olmayan açıklamalar ve belirsizlik (f = 19), teknolojik araç yetersizliği (f = 13), iletişim sorunları (f = 12), planlamadaki sıkıntılar (f = 10), ekonomik nedenler (f = 10), ders takibinin yapılamaması (f = 5), iş yükünün artması (f = 4), öğretmen ve velilerin teknolojiyi kullanamaması (f = 4), ek ders planlaması (f = 3), yeterli öğretmen bulunmaması (f = 2), ailelerin ilgisizliği (f = 2), okula gelenlerin sağlık kontrollerinin yapılmaması (f = 1) okulların yönetiminde sorunlara neden olduğu belirtilmiştir. Ancak, pandemi sürecinde iş yükünün azaldığını (f = 1) ve sorun yaşamadıklarını (f = 1) belirten yöneticilerde bulunmaktadır. Bu konuda bazı yönetici görüşleri şöyledir:

K1-İÖ: "Ders programı, bilgi karmaşıklığı, Bakanlığın net olmayan açıklamaları."

K2-İÖ: "Öğretmen ve öğrencilerle birebir temas olmadığı için kontrol etme ve yönlendirme konusunda sorunlar yaşandı."

K4-İÖ: "Sürecin net olmaması, ek ders, canlı ders gibi konularda net ifadeli yazılar gelmemesi, her şeyi sosyal medyadan veya basından öğrenmek."

K5-AL: "MEB bilgilendirmelerinin zamanında ve açık olmaması, iletişim kanallarının (EBA vs.) sağlıklı çalışmaması, alınan kararların sık değişmesi, öğrencilerin bilişim malzemeleri ihtiyacı vs."

K6-AL: "Öğrencilerin ve öğretmenlerin olmayışı iş yükünü azalttı. Bu verimsiz bir ortama yol açtı."

K7-AL: "Öğretmenin ders verip vermediğini takip etmekte zorluk çekiyoruz."

K11-İÖ: "Ders programı oluşturma, öğretmenlerin kaç saat ders işlediğini görememe, yeterli hijyen malzemesi alamama, toplantı ve görüşmelerin yapılamaması."

K12-AO: "Öğretmenlerin teknoloji kullanmalarındaki yetersizlikler. Öğrencilerin internet ve araçlarına ulaşımlarındaki sıkıntılar."

K13-AO: "İdari izinli öğretmenler nedeniyle eğitimde ortaya çıkan güçlükler."

K19-İÖ: "Kronik rahatsızlıklardan dolayı sınıflara öğretmen atamadaki sıkıntılar. Temiz okulum projesindeki evrak yoğunluğu. Temizlik malzemesi ihtiyacı."

K32-İÖ: "İletişim yetersizliği."

K34-OO: "Sık sık yapılan değişiklikler. Öğrencilerin katılımında çeşitli sıkıntılar. Ailelerin ilgisizliği, kontrolü yapamaması."

K36-ML: "Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse katılım ve takibi konusunda sıkıntılar yaşanması. Müdür yardımcılarının iş yükünün artması. Belirsizlikler ve sürekli değişen uygulamalar neticesinde sistemsel çalışmada tıkanmalar yaşanması."

K38-ML: "Okula gelenlerin sağlık kontrolü."

K45-Diğ.: "Öğretmen veli öğrenci ve idare koordinasyonunun sağlanmasındaki zorluk, teknolojik yetersizliklerle ilgili yaşanan sorunların çözümü esnasında okul idarelerinin yetersiz kalması, sürekli değişen programlar yüzünden idarenin yaptığı çalışmaların sürekli değişmesi ve öğretmenle idarenin karşı karşıya gelmesi, maddî olarak yaşanan belirsizlik ve hak kayıplarına çözüm bulunamamasının çalışanlar üzerindeki olumsuz etkileri."

K49-İO: "Yönetim olarak aşılamayacak bir problemle karşılaşılmadı."

Pandemi Döneminde Okulların Yönetiminde Karşılaşılan Güçlükleri Aşmada Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Katılımcıların pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde okulların yönetiminde karşılaşılan güçlükleri aşmada kullandıkları yöntem ve teknikler Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 3. Okul Yönetiminde Karşılaşılan Güçlükleri Aşmada Kullanılan Yöntem ve Teknikler

| <i>Tema</i> | <i>Kodlar</i> | <i>Görüş Sayısı (f)</i> |
|--|---------------------------|-------------------------|
| Güçlükleri Aşmada Kullanılan Yöntem ve Teknikler | İletişim kurma | 15 |
| | İş birliği/ortak karar | 13 |
| | Teknolojik destek | 10 |
| | Takip ve gözlem | 6 |
| | Planlı ve programlı olma | 5 |
| | Yönlendirme | 4 |
| | Hoşgörülü olma | 3 |
| | Teşvik ve motivasyon | 2 |
| | Okul hijyeni | 2 |
| | Beyin fırtınası yapma | 2 |
| | Sınıf birleştirme | 1 |
| | Hizmet içi eğitim sağlama | 1 |
| | Emirleri sorgulamamak | 1 |

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticiler pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunları aşmak için iletişim kurmak (f = 15), iş birliği içinde bulunup, ortak karar almak (f = 13), teknolojik destek sağlamak (f = 10), takip ve gözlem yapmak (f = 6), planlı ve programlı olmak (f = 5), yönlendirme yapmak (f = 4), hoşgörülü olmak (f = 3), motive etmek (f = 2), okulda hijyeni sağlamak (f = 2), emirleri sorgulamamak (f = 1), sınıf birleştirme yapmak (f = 1), hizmet içi eğitim sağlamak (f = 1), beyin fırtınası yapmak (f = 2) gibi yöntemler kullanmışlardır. Bu konuda bazı yönetici görüşleri şöyledir:

K1-İO: "Hoşgörülü, süreci takip ve hızlı müdahale, yönlendirici olma."

K4-İO: "Okul içi ve ilçe içi idarecilerle beyin fırtınası yapmak."

K5-AL: "Tablet kampanyası yapmak, MEB yazılarını yorumlamada daha cesur olunması, ders dağıtım programı satın almak, öğretmenleri teşvik ve motive etmek."

K6-AL: "Veli ve rehber öğretmenlerden dönüt alarak problemleri gidermeye çalıştık."

K11-İO: "Her yeni gelen emri sorgulamadan mantıklı pratiklere de bakarak uygulamak."

K12-OÖ: "Öğretmen denetimleri ve yönlendirmeler de yardımcı olma, ihtiyaç sahibi öğrencilere gerekli yardımlarda bulunma. Öğrencileri internet dışı aktivelere bulunmaya yönlendirme."

K13-OÖ: "Sınıflardaki öğrenciler birleştirilerek idari izinli öğretmenlerin yerine diğer öğretmenler görevlendirildi. Ücretli öğretmen talebinde bulunulmadı, okulumuzdan tanıdıkları bir öğretmenle uzaktan eğitim çocuklar için daha etkili oldu."

K16-İO: "Hızlı bir şekilde karar almaktan çok alanda yapılan çalışmalarını bekleyip görmek. Her zamankinden daha çok paydaşların da fikirlerini alarak karar vermek."

K23-İO: "Öğrenci ve velilere bilgisayar ve internet konusunda eksiklerini gidermek için okuldaki ekipmanları seferber ettik."

K24-İO: "Her ihtimali düşünerek plan yapmak."

K26-OO: "Öğretmen ve öğrencilerle iletişimi hiç kesmedik."

K28-ML: "İş birliği ile diğer yönetici grubuyla çalışmak."

K31-OO: "Öğretmenlere hizmet içi eğitimin verilmesinin sağlanması"

K35-OÖ: "Okul aile birliklerini faal kılmak."

K41-ML: "Çevirim içi canlı derslerin işlenmesi esnasında derslere kendim ve müdür yardımcısı arkadaşların kontrol amaçlı kısa bir süreliğine katılımını sağlamak. Haftada bir gün zümre öğretmenleri ile yüz yüze toplantı yapmak. Karşılaşılan sorunlar ve çözümleriyle alakalı istişare etmek. Haftalık zümre toplantı tutanaklarını inceleyip değerlendirmek. Bilişim Teknolojileri araçlarını iyi kullanamayan öğretmenlerimizin ihtiyaç duyduğu kullanım bilgisi ve teknik araç gereç desteğini sağlamak. Sosyal medya araçları ve mobil programlar üzerinden iletişim grupları oluşturmak. Yüz yüze eğitim olduğu dönemde hijyen şartlarını maksimum düzeyde sağlayacak öğrenci ve öğretmenlerimizin kendilerine güvenli bir ortamda olduklarını hissettirmek için gerekli çalışmalarını yerine getirmek vb."

K50-İO: "Problemlerin tespit edilmesi ve problemlerin çözümünde: 1. Beyin fırtınası, 2. Sebep-sonuç, 3. Veri toplama, 4. Soru cevap vb."

Millî Eğitim Bakanlığının Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların Millî Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri

Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Millî Eğitim Bakanlığı Uzaktan Eğitim Uygulamaları

| Tema | Kodlar | Görüş Sayısı (f) |
|---|----------------|------------------|
| MEB Uzaktan Eğitim Uygulamalarını Değerlendirme | Yetersiz | 19 |
| | Geliştirilmeli | 16 |
| | Başarılı | 15 |

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticiler Millî Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan eğitim uygulamalarını genellikle yetersiz (f = 19) olarak değerlendirmektedir. Bazı yöneticiler (f = 15) başarılı bulurken, bazı yöneticiler ise (f = 16) geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu konuda bazı yönetici görüşleri şöyledir:

K4-İO: "MEB sınıfta kalmıştır."

K7-AL: "Güzel ama yetersiz."

K10-OÖ: "Millî Eğitim Bakanlığımız elinden gelenin en fazlası ile hizmetlerini yapmıştır."

K12-OÖ: "Millî Eğitim Bakanlığı kararlarında problem bulmuyorum ancak planlama ve örgütlenmeler de sıkıntılar yaşanmaktadır."

K14-İÖ: "MEB bu salgın döneminde başarılı bir iş çıkardı. Kısa sürede telafi edildiğine inanıyorum."

K15-İÖ: "Dezavantajlı öğrencilere tablet ve internet desteği daha kapsamlı olabilir."

K17-İÖ: "Aksaklıklar olsa da genel olarak başarılı buluyorum."

K21-İÖ: "EBA'nın ders kitaplarıyla yeterince uyumlu olmadığını, içerik olarak yetersiz kaldığını gözlemledim."

K27-ML: "İyi niyetli ancak yetersiz bence. Şöyle ki; canlı derslerin öğretmen tarafından yapılmaması gerekirdi. Açık öğretim sisteminde olduğu gibi bir yöntem izlenebilirdi. Yani TRT, EBA TV ders anlatımları muhteşem, süre kısıtlaması yok ve zamanı serbest kullanmak mümkün. Herkesin evinde televizyon var. Öğrenci istediği zaman istediği sıklıkta derslerini dinlerdi. İnternet faturasını ödeyemediği için derslere giremeyen öğrencilerimiz var, tablet konusu zaten malum. Bu süreçte öğretmen de soru veya etkinlik hazırlayarak öğrencilerin gelişimini takip edebilirdi. Sınavların da tıpkı hazırbulunmuşluk sınavları gibi uzaktan yapılması gerekirdi. EBA bunun için çok uygun. Böylesi bir süreçte 40 dakikalık sınavlar anlamsız ve süreci tehlikeye atacak cinsten bir uygulama."

K35-OÖ: "Okul öncesinde çok faydalı olduğunu düşünmüyorum."

K39-OO: "Başarılı bulmuyorum."

K41-ML: "Eksikleriyle beraber geliştirilebilirlik üzerine kurulmuş iyi bir sistem. Tek sıkıntı, öğrencileri devamsızlık noktasında bağlayıcılığa sevk edemiyor olması. Bakanımızın bu noktadaki esnek tavrı sistemin işleyişinin zorlaşmasına sebep olduğunu düşünüyorum. Sistem sadece düz lise mantığı güdülerken tasarlanmış. Zamanla geri bildirimlerle Meslek Lisesi derslerine uygun hale getirilebileceğini düşünüyorum."

K50-İÖ: "MEB bu süreçte daha iyi planlamalar yapmalıdır. İnternet alt yapısı yok, tablet, bilgisayar yok nasıl destek odası olsun. Okula gönderilen temizlik ve hijyen maddeleri ile ilgili önceden görüş alınmalı. Okulda temizlik çalışanı yok; okula plansızca temizlik malzemesi gönderiliyor. Okullar okulum temiz projesine ait 6 adet okul planlarını ve buna bağlı bir sürü dosyayı hazırlayarak sisteme girişini yaptılar. Bizde evrakları sisteme gir her şey tamam. Al sana okulum temiz. Kontrol süreci dürüst bir şekilde işlemediği sürece her şey gösterişten ibaret, içi hava dolu bir balon gibi kalıyor. Uzaktan eğitim süreci telefonla, tablet ile olmaz. Bu öğrencilerde ileri yıllarda birçok sağlık problemi ortaya çıkacak. Her evde masaüstü veya dizüstü bilgisayar olmalı. Bu ülkenin bunu yapmaya fazlası ile gücü var; yeter ki ekonomi sağlıklı yönetilsin."

Pandemi Gibi Kriz Durumlarında Etkili Okul Yönetimine Yönelik Öneriler

Katılımcıların pandemi gibi kriz durumlarında etkili okul yönetimine yönelik görüşleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Yönetimine Yönelik Öneriler

| <i>Tema</i> | <i>Kodlar</i> | <i>Görüş Sayısı (f)</i> |
|---|-----------------------------|-------------------------|
| Kriz Durumunda Etkili Okul Yönetimi İçin Öneriler | İş birliği yapma | 12 |
| | İletişim kurma | 11 |
| | Planlı ve programlı olma | 9 |
| | Okullara inisiyatif verme | 8 |
| | Teknoloji kullanımı | 7 |
| | Kaynak sağlama | 4 |
| | Rehberlik yapma | 4 |
| | Merkezi yönetim | 3 |
| | Yönetim becerisi kazandırma | 3 |
| | Hizmet içi eğitim sağlama | 3 |

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin görüşlerine göre pandemi gibi kriz durumlarında etkili bir okul yönetimi için iş birliği yapılmalı (f = 12), etkili iletişim kurulmalı (f = 11), planlı ve programlı olunmalı (f = 9), her okulun kendi kararını vermesine fırsat sağlanmalı (f = 8) ve teknoloji kullanımına (f = 7) önem verilmelidir.

Ayrıca, yönetici görüşlerine göre yeterli düzeyde kaynak sağlanmalı (f = 4), rehberlik (f = 4) ve merkezi yönetim (f = 3) ile yönetimi becerisi gelişmiş yöneticilere öncelik verilmeli (f = 3) ve hizmet içi eğitim (f = 3) önemsenmelidir. Bu konuda bazı yönetici görüşleri şu şekildedir:

K2-İÖ: "Öncelikle teknolojiye hâkim olmak gerekir. Bu konuda kendini yetiştirip öğretmen veli ve öğrencilere yol gösterici ve organize edici rol üstlenmek gerekir."

K5-AL: "İletişim kanalları arttırılabilir, uzaktan erişim malzemeleri tamamlanır, kararlar açık olur, müdüre inisiyatif verilen alan genişletilir ve alenen ilan edilir, ek kaynak sağlanır, örneğin ders dağıtım programları için kaynak verilir."

K7-AL: "Veli öğretmen ve okul yönetiminin birlikte hareket etmesi lazım."

K8-AL: "Tüm öğrencilerle ve velilerle güçlü bir iletişim ağı kurulmalı irtibat kesilmeli, öğrencilerin ve velilerin motivasyonu güçlü tutulmalı, öğretmenlerde bu süreçte uzakta da olsa irtibatı güçlü bir şekilde her vasıta ile irtibat sağlanmalı"

K11-İÖ: "Bakanlığın emirlerini tavizsiz uygulama, önce insan sağlığı sonra diğer görevlere dikkat etmek, gelen istekleri pandemi döneminde olduğumuzu unutmadan değerlendirmek."

K14-İÖ: "İş birliği, etkili iletişim ve çözüme odaklı fikir birliği vb. toplantılar"

K21-İÖ: "Tüm paydaşlar ile etkili bir iletişim ve rehberlik yapılarak."

K24-İÖ: "Bütün durumlar göz önüne alınarak plan yapılmalı."

K29-OÖ: "Ekonomik olarak okullar güçlendirilmeli."

K30-OO: "Kriz durumlarında etkili bir okul yönetiminde en önemli unsur okul idaresidir. Okul idaresi okulun omurgası beynidir. Bu yüzden idarecilerinin, takım ruhuna sahip, bireysel egodan uzak yardım almayı kabul edebilen, deneyim sahibi, insan ilişkilerinde başarılı, empati kurabilen, değişime ayak uydurabilen lider öğretmenler olması gerekmektedir. Sorunları çözerken muhakkak öğretmen ve diğer paydaşlardan da destek almalıdır. İdare kendi içinde ve öğretmenler arasında iş bölümü yapıp bunu bir orkestra şefi gibi kontrol edebilmelidir."

K34-OO: "Eğitimin teknik alt yapısı düzenlenmeli. Teknolojik alt yapı yenilenmeli. Öğretmen ve yöneticilere uzaktan eğitim konusunda uygulamalı eğitimler düzenlemeli."

K41-ML: "Kendine güvenli bir şekilde doğru planlama-programlama yapmak ve veliye o güveni vermek, velilerle sürekli iletişimde kalarak anlık problem ve sorularına hızlı dönüş sağlamak. Uzman kişilerce krize dönük veli ve öğrenci eğitimleri-sunumları yapmak."

K45-Diğ.: "Ekip oluşturularak görev dağılımı yapılmalı ve çalışmalar denetlenmelidir."

K46-İÖ: "Pandeminin fiziksel bölümüyle okullar ilgilenemese de psikolojik bölümünde etkili bir konumuz var. Halkın doğru şekilde yönlendirilmesinde ve stres yönetiminde okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden medet umduklarına şahit oluyoruz."

K50-İÖ: "Etkili bir okul yönetimi için her okula kendi planlamasını yapması için fırsat tanınmalı ve gereken kaynak aktarılmalı."

Tartışma

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine bağlı olarak araştırma sonuçları ile ilgili tartışmalara yer verilmiştir.

Pandemi Döneminde Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre yöneticiler en fazla Bakanlık tarafından yapılan net olmayan açıklamalar, teknolojik eksiklikler, iletişim sorunları, planlama ve ekonomik konularda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunların yanında ders takibinin yapılması, iş yükünün artması, öğretmen ihtiyacı, aile ilgisizliği ve ek ders konularında da sıkıntılar olduğunu belirtmişlerdir.

Pandemi süresince duyuru, haber ve genelgelerin WhatsApp üzerinden duyurulması, Cumhurbaşkanlığı genelgesi ile duyuruların değişmesi ve genelgelerin tam olarak anlaşılmasından doğan belirsizliklerden dolayı okul yöneticileri MEB'in çalışmalarını yetersiz bulmuş olabilir. Örneğin, 2020-2021 eğitim öğretim yılı sene sonu ölçme değerlendirme işlemlerinde not verme işleminin nasıl yapılacağı hakkında gönderilen bir genelge (MEB, 2021a) tam olarak anlaşılmadığı için 8 gün sonra yeni bir genelge yayımlanarak tereddüte düşülen konular ile ilgili açıklama yapılması (MEB, 2021b) katılımcıların belirsizlik yaşadığına yönelik görüşlerini doğrular niteliktedir. Bu belirsizlikler öğrencilerde ve velilerde de sınav kaygısı oluşturabilir, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin iş yüklerini artırabilir.

Araştırma sonucunda okul yöneticileri teknolojik yetersizlikleri önemli bir sorun olarak görmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu araştırma ile benzer şekilde, pandemi ile birlikte uzaktan eğitimde teknolojik yetersizliklerin önemli bir sorun olduğu ve uzaktan eğitimde sıkıntılar oluşturduğu (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Sarı ve Nayır, 2020; TEDMEM, 2020; Yılmaz, Mutlu, Güner, Doğanay ve Yılmaz, 2020) belirtilmiştir. Ayrıca OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2020) Covid-19 raporunda Türkiye'de her dört öğrenciye bir bilgisayar düştüğünün belirtilmesi bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Ancak, araştırma sonuçlarından farklı olarak Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK, 2020) hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırmasına göre, hanelerin %88,3'ünün evlerinde internet erişim imkânına sahip olması, ayrıca Millî Eğitim

Bakanlığının öğrencilere 500 bin tablet ve 8 GB ücretsiz EBA internet desteği sağladığı (MEB, 2020b) ve 15 bin EBA destek noktası oluşturduğu (MEB, 2021c) belirtilmesine rağmen araştırmada teknolojik yetersizliklerin belirtilmesi, mevcut çalışmaların yeterli olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda okul yöneticileri okulların yönetiminde iletişim, planlama ve teknik konularda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Covid-19 salgınının eğitime etkisi üzerine bir araştırmada (Akyavuz ve Çakın, 2020) okul yöneticilerinin pandemi süresince sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunların iletişim eksikliği, teknik yetersizlik, bilgi eksikliği, öğretmenlerin ilgisizliği ve planlama yetersizliği olduğu belirtilmiştir. Belirtilen bu sorunlar araştırmada belirtilen sorunlar ile birebir örtüşmektedir. Okul yöneticilerinin iletişim üzerinde fazlaca durmaları, öğretmen, öğrenci ve veli arasında iletişim sorunları yaşadıklarının göstergesi olabilir. Ayrıca pandemi döneminde özellikle WhatsApp ve benzeri yazılı iletişim araçlarının kullanımının artması yüzünden (Kantar, 2020), göz teması kurulması, karşı tarafın dinlenilmesi, tartışma sırasında empati kurulması (Condrill ve Bough, 2000; Hogan ve Stubbs, 2003) gibi etkili iletişimi sağlayan teknikleri engellediği düşünülebilir.

Araştırma sonucunda okul yöneticileri ekonomik olarak karşılaştıkları güçlükleri belirtirken, temizlik malzemesine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı resmî sitesinde pandemi ile mücadele kapsamında 60 milyon TL ödenek ayrılarak temizlik ve hijyen malzemelerinin okul müdürlüklerine gönderildiğinin (MEB, 2020c) belirtilmesi araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Araştırma sonucunda okul yöneticileri ek dersler konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının 23.11.2020'de yayımladığı uzaktan eğitimde ek ders genelgesinde (MEB, 2020d), doğum izninden ve ücretsiz izinden dönen, öğrencisi derse katılmayan ve branş derslerine giremeyen öğretmenlere kaç saat üzerinden canlı ders ücreti ödeneceği hususlarında bilgiler verilmemesinden dolayı yöneticiler ek ders çizelgesi doldururken sıkıntı yaşamış olabilirler.

Araştırma sonucunda okul müdürleri planlamada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Genelgelerin bir anda sosyal medyada duyurulması ve zamansız olması, okul yöneticilerinin planlama yapmasını zorlaştırmış olabilir. Örneğin, 31 Mayıs Pazartesi günü saat 21.18'de basın açıklaması yapılarak, salı günü okulların açılacağı belirtilmiştir (MEB, 2021d). Burada önceden planlanmayan bu durumda, her okul müdürü bu açıklamayı duymamış olabilir; duyan okul müdürleri de öğretmenlere açıklamayı duyurmada ve nöbet planlaması gibi hazırlıkları yapmakta sıkıntı yaşamış olabilir.

Araştırma sonucunda okul yöneticileri iş yüklerinin arttığını belirtmişlerdir. Bunun nedeni okul yöneticilerinin -görev tanımlarında yer almayan- vefa sosyal destek gruplarında yer almaları (CNNTÜRK, 2020) ve filyasyon ekiplerinin üyesi olup, karantina sürecinde görev almaları (İçişleri Bakanlığı, 2020) olabilir. Ayrıca yüz yüze görüşmeler kısıtlı olduğu için, uzaktan görüşme teknikleri ile iletişim kurmaya çalışmak da iş yüklerini arttırmış olabilir.

Araştırma sonucunda okul yöneticileri aile ilgisizliğinden yakındıklarını belirtmişlerdir. Eğitim Bir Sen Raporuna (2021) göre, ailelerin çocuklarının dijital eğitime yardımcı olamadığı (%44,6), çocuklarına yeterince destek olmadığı (%40,2) ve ailenin çalışmasından dolayı destek olunamadığı (%29,9) sonuçlarının çıkması bu çalışmadaki verilerle örtüşmektedir. Ayrıca araştırma sonucu ile benzer şekilde, Haşiloğlu, Durak ve Arslan (2020), velilerin öğretmenlerle yeterince iletişim kurmadıklarını ve ders takibi yapmadıklarını belirtmiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticileri öğretmen eksikliğinden dolayı sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. 2020 yılında 15.021 öğretmenin emeklilik, vefat ve diğer nedenlerle görevinden ayrılması (MEB, 2021e) ve bazı öğretmenlerin de sağlık sorunları nedeniyle idari izinli sayılması (MEB, 2021f) öğretmen eksikliğine neden olmuş olabilir. Ayrıca Türk Eğitim Sen'in (2020) raporuna göre, ücretli öğretmen sayısının 80.583 kişi olması da öğretmen eksikliğini doğrular niteliktedir. Bu sonuçlar, pandemi sürecinde daha fazla öğretmene ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Pandemi Döneminde Okulların Yönetiminde Karşılaşılan Güçlükleri Aşmada Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Tartışma

Araştırma sonucuna göre yöneticiler okul yönetiminde karşılaştıkları sorunları aşabilmek için paydaşlarla iletişim kurma, iş birliği yapma, öğrencilere teknolojik yönden destek sağlama, plan ve program yapma, veli, öğretmen ve öğrencileri yönlendirme, sınıfları birleştirme, merkezî kararları, emirleri sorgulamadan uygulama ve okulda hijyeni sağlamaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda okul yöneticileri sorunların çözümü için iş birliği yapılması gerektiğini belirtmiştir. Araştırma sonuçları ile paralel olarak, Döş ve Cömert'e (2012) göre, kriz anlarında okul yöneticilerinin paydaşlarla toplantı yapması ve iş birliği içinde hareket etmesi, sorunları anlamayı ve çözüme kavuşturmayı kolaylaştırır.

Araştırma sonucunda okul müdürleri öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonunu artırarak pandemi sorunlarını azaltmak istediklerini belirtmişlerdir. Taşar (2020), uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonunu büyük oranda (%90,9) düşürdüğünü belirtmiştir. Bu sebeple, motivasyonu artırmanın uzaktan eğitim sürecinde etkili olduğu düşünülebilir. Araştırma sonucuna göre, okul müdürleri sorunların çözümü için paydaşlarla ortak hareket ettiklerini, demokratik liderlik yapmaya çalıştıklarını ve yeniliğe açık olduklarını belirtmektedirler. Bu olması gereken bir durumdur. Çünkü Demirtaş ve Özer'e (2014) göre, demokratik bir lider okulu paydaşlarıyla birlikte yönetir. Ayrıca, bu araştırmaya katılan okul yöneticileri öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları gerektiğini, veli ve öğrencilere seminerler verilmesi gerektiğini belirtmesine rağmen, kendilerinin de bu tür bir eğitim almaları gerektiğini belirtmemişlerdir. Oysa değişik araştırma sonuçlarına (Ekinci ve Yıldırım, 2009; Gürkan ve Toprakçı, 2018) göre okul müdürlerinin teknoloji eğitimi başta olmak üzere pek çok alanda eğitim ihtiyacı bulunmaktadır. Ayrıca Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ortaöğretim kurumlarında

olası bir pandemi için öngörülen strateji planında (Gündüz, Türker, Karabekir ve Altun, 2020), stratejik planlamada en önemli etkenin hizmet içi eğitim faaliyeti olduğunun belirtilmesi kriz dönemleri için ülkeler arasında önceliklerin farklı olabileceğini göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Tartışma

Araştırma sonucuna göre okul yöneticileri Millî Eğitim Bakanlığının pandemi süresince eğitim uygulamalarını çoğunlukla yetersiz bulduklarını ve geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma ile paralel olarak, salgın günlerinde uzaktan eğitim çalıştay raporuna (Eğitim Sen, 2020) göre, Millî Eğitim Bakanlığının yeterli önlem almadığı ve düzgün şekilde pandemi sürecini yönetemediği sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak Millî Eğitim Bakanının, pandemi sürecinde yaptığı çalışmalar ve kazandığı başarılar ile dünyanın takdirini kazandığını belirtmesi, kendilerini bu süreçte başarılı görmesi (Anadolu Ajansı, 2021) araştırmada çıkan sonuçlarla örtüşmemektedir. Araştırma sonucunda Millî Eğitim Bakanlığının süreci iyi planlayamaması, genelgelerin net olmaması, alınan kararların sıklıkla değişmesi, öğrencilerin teknoloji eksikliklerinin giderilmemesi, yönetim ile ilgili bilgilerin önce sosyal medyadan öğrenilmesi gibi sorunlar da okul yöneticilerinde memnuniyetsizlik yaratmış olabilir.

Pandemi Gibi Kriz Durumlarında Etkili Okul Yönetimi İçin Önerilere İlişkin Tartışma

Araştırma sonucuna göre okul yöneticileri pandemi döneminde okulların yönetiminde karşılaşılan güçlükleri yenmede iş birliği sağlama, sürekli iletişim kurma ve planlı programlı olmanın çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kriz dönemlerinde okullara inisiyatif kullanma yetkisinin tanınması, yöneticilerin ve öğretmenlerin teknolojiye hâkim olmalarının sağlanması, okullara yeterli kaynak ayrılması ve hizmet içi eğitime önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırma sonucunda okul yöneticileri, yerel yönetimlerin inisiyatif almasının işleri kolaylaştırabileceğini belirtmişlerdir. Okulların tek merkezden yönetilmesi anlayışının pandemi ile birlikte rollerin değişmesi sebebiyle yeniden tanımlanmasının gerekliliği (Bozkurt, 2020) görüşü ile örtüşmektedir. Ayrıca tek merkezden yönetim olunca, yereldeki eksiklikler tam olarak görülemeyeceği için, sorunların çözümü de gecikecektir. Mesela tüm okulların kapanması sürecinde vaka sayısı en az olan yer ile en fazla olan yer aynı değerlendirilip tüm okullar kapatılmıştır (MEB, 2021g). Bu süreçte teknolojik eksikliklerin fazla olduğu köy okullarında (Sidat ve Bayar, 2018), vaka sayısı az ise, yerel yönetim kararı ile yüz yüze eğitime yapılabildi. İtalya'da benzer bir durumda, İtalyan hükümeti okulların yüz yüze eğitime dönmesi kararı almasına rağmen, bulaşma riski fazla olan bölgedeki yöneticiler inisiyatif alarak bu kararı uygulamamışlardır (TEDMEM, 2021). Ülke genelinde yürütülen eğitim politikaları, okulun kendi başına hareket edebilme kapasitesini ve inisiyatif alabilme özelliğini etkilemektedir (Özbaş ve İbili, 2021). O zaman bireysel inisiyatif almayı sağlamak için genel eğitim politikasının gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarında veli, öğretmen ve yöneticilerin iş birliği içinde iletişim halinde olmasının kriz durumlarında etkili bir yöntem olduğu belirtilmiştir. ABD’de salgınla baş etmede okulun rolü üzerine yapılan bir araştırmada (Faherty vd., 2019) okul içi ve okul dışı paydaşlarla şeffaf bir iletişim kurmanın ve birlikte karar almanın önemini vurgulanması araştırma sonucu ile benzerlik taşımaktadır. Ayrıca aynı çalışmada ek kaynak eksikliğinin, mevcut sorunu çözmek için sorun yaratacağı belirtilirken, bu çalışmadaki okul yöneticilerinin de etkili okul yönetimi için kaynak eksikliğinin giderilmesi gerektiğini belirtmesi, farklı ülkelerde olsa bile okul yönetiminde finansmanın önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda okul müdürleri etkili okul yönetimi için öğretmenlerin mesleki eğitim almaya yönlendirilmesi ve rehberlik görevinin iyi şekilde yerine getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin teknolojik liderliği üzerine yapılan bir araştırmada (Turan, 2020), okul müdürlerinin pandemi döneminde teknolojiyi iyi şekilde kullanıp, velilere rehberlik yaptıkları, teknolojiye ulaşamayan öğrencilere destek sağlayarak ve öğretmenlerin mesleki eğitimlerine önem vererek uzaktan eğitim ile ilgili sorunların çözüldüğünü belirtmeleri, araştırmadaki okul yöneticilerinin de aynı yöntemlerin kullanılmasının yararlı olacağı görüşü ile örtüşmektedir.

Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinin kriz dönemlerinde, Bakanlık tarafından yapılan açıklamalar yetersiz olmasına rağmen, bireysel inisiyatif alamamalarından dolayı okul yönetiminde büyük sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Teknolojik eksiklikler de okul yönetimini zorlaştıran önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticileri bu sorunların, iş birliği içinde paydaşlarla iletişim kurularak ve planlı çalışarak çözüleceğini düşünmektedirler. Ayrıca araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunluğunun (%74) lisansüstü eğitim almadıkları görülmektedir. Ancak lisansüstü eğitim alanların, kriz anlarında örgütlenme algılarının yüksek olmasından dolayı (Adıgüzel, 2007), iş birliğinde sıkıntı yaşadıkları düşünülebilir.

Sonuç

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, Covid-19 pandemisi ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitim uygulamalarını çoğunlukla yetersiz bulan okul yöneticileri, Bakanlığın net olmayan açıklamaları, teknolojik yetersizlikler, iletişimde yaşanan sıkıntılar, planlamadaki zorluklar gibi güçlüklerle karşılaşmalarına rağmen; iletişim kanallarını açık tutarak, paydaşlarla iş birliği içinde ortak kararlar alarak, teknolojinin avantajlarından faydalanarak, hoşgörü içinde motivasyon sağlayarak güçlükleri aşmaya çalışmışlardır. Ayrıca, iş birliği ve iyi bir iletişim sayesinde sorunların daha rahat çözülebileceklerini belirten okul yöneticileri, pandemi gibi kriz durumlarında yerel yönetimlere inisiyatif kullanma yetkisinin verilmesi ve okullara yeterli kaynak ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili olarak okul yönetiminde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik bazı öneriler sıralanabilir. Kriz dönemlerinde bölgesel düzeyde karşılaşılan sorunları hızlı bir şekilde çözebilmek için bölgelere veya okullara merkez teşkilatı ile eşgüdüm halinde kendi kendine karar alabilme inisiyatifi verilebilir. Krizlerin yaşamın değişik dönemlerinde karşımıza çıkabileceği düşünüldüğünde, iyi bir planlama yapılmalı, MEB bütçesi artırılmalı, okullara daha fazla kaynak aktarılmalıdır. Çünkü araştırma sonucuna göre Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarında Bakanlık tarafından yapılan net olmayan açıklamalar ve belirsizlik ile birlikte ekonomik sorunlar okul yönetimini olumsuz etkilemiştir. Araştırma sonucuna göre iletişim sorunları yaşanması, sağlıklı bir planlama yapılamaması, uzaktan eğitim derslerinin takibinin yapılamaması ve okul yöneticilerinin iş yükünün artması okul yönetimini olumsuz etkilemiştir. Bu sonuçlar, okul yönetimlerinin personel yönünden desteklenmesi gerektiğini, özellikle kriz dönemlerinde öğretmen, okul yöneticileri ve personele “kriz yönetimi” ve kriz ile baş etme konusunda uygulamaya dönük eğitimler verilmesi önerilebilir. Bu sürecin sağlıklı atlatılmasında öğrenciler, öğretmenler ve velilerin psikolojik yönden desteklenmesi, aynı zamanda okul yönetimlerini de olumlu etkileyecektir. Bu kapsamda, okul rehberlik servisleri e-rehberlik uygulamaları kapsamında destek eğitimleri yürütebilir. Sosyal destek grupları ile birlikte aile ziyaretleri yapılabilir. Aynı zamanda, yoğun iş yükü altında çalışan okul yöneticilerine de destek sağlanabilir. Bu tür pandemi gibi kriz dönemlerinde ihtiyacı olan öğrenci ve velilere yönelik gezici öğretmenlik uygulamalarının yaygınlaştırılması okul yönetimlerini rahatlatır.

Pandemi ile birlikte teknolojinin önemi daha çok ortaya çıkmıştır. Ayrıca Bakanlık açıklamaları salgından sonra da uzaktan eğitime devam edilebileceği yönünde olduğu için (Habertürk, 2021) öğrencilerin ve öğretmenlerin teknolojik araç gereçlere ve internete kolay erişimi için çalışmalar yapılmalıdır. Çünkü araştırma sonucuna göre, uzaktan eğitim derslerinde özellikle teknolojik yönden yetersizlikler bulunmakta ve bu durumda öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine erişiminde sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorun alanı da okul yönetimine yansımaktadır. Ayrıca, ülke genelinde bir teknoloji firması ile iş birliği yapılarak, tüm okullara canlı sınıf teknolojisi içeren teknolojik ürünler sağlanabilir. Araştırma sonucunda öğretmen, öğrenci ve velilerin teknolojik araçların kullanımında sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu yüzden, okul yöneticileri de dâhil olmak üzere, öğretmen, personel, öğrenci ve velilere yönelik teknolojik araçların eğitimde etkin kullanımına yönelik eğitimler düzenlenebilir. Araştırma sonucuna göre Millî Bakanlığının uzaktan eğitim uygulamaları yeterli değildir. Bu sonuç, Millî Eğitim Bakanlığının yürütmüş olduğu uzaktan eğitim uygulamalarının ulusal düzeyde yürütülecek kapsamlı bir araştırma sonucuna göre değerlendirilerek geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu başta olmak üzere diğer tüm uzaktan eğitim platformları teknik özellikler, alt yapı, içerik,

program ve erişim bakımından geliştirilebilir. Sadece kriz dönemlerinde değil, normal dönemlerde de kullanımı teşvik edilebilir. Örgün eğitim derslerine entegre edilebilir.

Pandemi döneminde doğum izninde, ücretsiz izinde bulunan öğretmenler yüzünden öğretmen eksikliği yaşanmasından dolayı öğretmen istihdamı artırılabilir. Okullar açıldıktan sonra okullardaki sağlık kontrolleri için okulda sağlık personeli bulundurulabilir. Okul yöneticilerinin yönetim becerilerine katkı sağlayabilmek için lisansüstü eğitim almaları sağlanabilir. Ayrıca, olası kriz dönemleri için kriz yönetimi planlamaları yapılabilir.

Kaynaklar

- Anadolu Ajansı. (2021). *Millî Eğitim Bakanı Selçuk: Türkiye'nin salgın sürecinde eğitimde sağladığı başarı dünyanın takdirini topladı.* <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-turkiyenin-salgin-surecinde-egitimde-sagladigi-basari-dunyanin-takdirini-topladi/2045183> sayfasından erişilmiştir.
- Adıgüzel, S. (2007). *İlköğretim okul müdürlerinin deprem ile ilgili kriz yönetimine ilişkin yeterlikleri.* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoy, H. & Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 37-49. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000076
- Akyavuz, E. K. & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 723-737. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). COVID 19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- CNNTURK. (2020). *Vefa Sosyal Destek Grupları 4 milyon 284 bin 529 talebi karşıladı.* <https://www.cnnturk.com/turkiye/vefa-sosyal-destek-gruplari-4-milyon-284-bin-529-talebi-karsiladi> sayfasından erişilmiştir.

- Condrill, J. & Bough, B. (2000). *101 iletişim yolu*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demirtaş, H. & Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research*. California: Sage Publications.
- Döş, İ. & Cömert, M. (2012). İlköğretim okullarında kriz yönetimi hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 329-346.
- Duman, M. Ç. (2020). Yöneticilerin insan ilişkileri becerisi üzerine bir inceleme. *Malatya Turgut Özal Üniversitesi İşletme ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 23-45.
- Eğitim Bir Sen. (2021). *Pandemi döneminde öğrenme kaybı*. https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/Pandemi_Doneminde_Ogrenme_Kayb_i.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Eğitim Sen. (2020). *Salgın Günlerinde Uzaktan Eğitim Çalıştayı Sonuç Raporu*. <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2020/09/sonu%C3%A7-raporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ekinci, Ö. & Yıldırım, A. (2009). İl eğitim denetmenleri ve ilköğretim okulu yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik beklentileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-21.
- Erdoğan, İ. (2008). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Faherty, L. J., Schwartz, H. L., Ahmed, F., Zheteyeva, Y., Uzicanin, 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. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2019.100871>
- Glesne, C. (2016). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. (5. b.). Boston, MA: Pearson Education.
- Gündüz, V., Türker, G., Karabekir, H. & Altun, H. (2020). KKTC ortaöğretim kurumlarında 2020-2025 yılları arasında olası pandemi sürecinde öngörülen stratejik plan çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*[Milli Mücadele'nin 100. Yılı Özel Sayısı], 229-243. <https://doi.org/10.21733/ibad.797301>
- Gürkan, H. & Toprakçı, E. (2018). İlkokul müdürlerinin mesleki gelişimi. *E-International Journal of Educational Research*, 9(2), 64-81. <https://doi.org/10.19160/ijer.434582>

- Habertürk. (2021). *Bakan Selçuk: Salgın bitse de uzaktan eğitim kalıcı olacak.* <https://www.haberturk.com/bakan-selcuk-salgin-bitse-de-uzaktan-egitim-kalici-olacak-3015709> sayfasından erişilmiştir.
- Haşiloğlu, M. A., Durak, S. & Arslan, A. (2020). Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri şube rehber öğretmenlerinin gözünden öğretmen, öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 214-239. <https://doi.org/10.47714/uebt.811306>
- Hogan, K. & Stubbs, R. (2003). *Etkili iletişimin önündeki sekiz engel.* İstanbul: Yakamoz Kitap.
- İçişleri Bakanlığı. (2020). *81 il valiliğine "Covid-19 tedbirleri" konulu ek genelge gönderildi.* <https://www.icisleri.gov.tr/81-il-valiligine-Covid-19-tedbirleri-konulu-ek-genelge-gonderildi> sayfasından erişilmiştir.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim.* Ankara: Pegem Akademi.
- Kantar. (2020). *COVID 19 Barometer: Consumer attitudes, media habits and expectations.* <https://www.kantar.com/Inspiration/Coronavirus/COVID-19-Barometer-Consumer-attitudes-media-habits-and-expectations> sayfasından erişilmiştir.
- Kavrayıcı, C. & Kesim, E. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde okul yönetimi: Nitel araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 27(1), 1005-1060.
- Keleş, H. N., Atay, D. & Karanfil, F. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 155-174. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787255>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly, CA: Sage Publications.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer.* United States: Pearson.
- MEB. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2684 Eylül Ayı Tebliğler Dergisi, 1227-1297. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/82-2014> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020a). *Millî Eğitim Bakanı Ziya Selçuk YEĞİTEK'te EBA kontrol merkezini ziyaret etti.* <http://yegitek.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakani-ziya-selcuk-yegitek-te-eba-kontrol-merkezini-ziyaret-etti/icerik/3036> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020b). *Tablet bilgisayar desteği ve internet paketi.* <http://covid19.meb.gov.tr/covid19.html?cat=rapor> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020c). *Okul bazında temizlik ödeneği.* <http://covid19.meb.gov.tr/covid19.html?cat=rapor> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020d). *Ek ders ücreti.* https://carsamba.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/27082302_Ek-Ders-Ucreti-Bakanlyk-YazYsY-23.11.2020.pdf sayfasından erişilmiştir.

- MEB. (2021a). *Basın açıklaması – İlkokul ve ortaokul öğrencileri için 2. dönem ölçme ve değerlendirme uygulamaları*. <http://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/23239/tr> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2021b). *2020-2021 Eğitim öğretim yılı ikinci döneminde ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokullarında gerçekleştirilen sınavlarda tereddüt edilen hususlar*. <https://tegm.meb.gov.tr/www/2020-2021-egitim-ogretim-yili-ikinci-doneminde-ilkokul-ortaokul-ve-imam-hatip-ortaokullarinda-gerceklestirilen-sinavlarda-tereddut-edilen-hususlar/icerik/718> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2021c). *EBA destek noktaları her geçen gün daha da güçleniyor*. <http://www.meb.gov.tr/eba-destek-noktaları-her-gecen-gun-daha-da-gucleniyor/haber/22811/tr> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2021d). *Basın açıklaması*. <https://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/23320/tr> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2021e). *İdare Faaliyet Raporu*. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2021f). *Millî Eğitim Bakanlığı 2021/Covid-19 kapsamında esnek çalışmaya ilişkin usul ve esaslar*. http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_04/14155455_Esnek_Calıymaya_YliYkin_Usul_ve_Esaslar_2021.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2021g). *Basın açıklaması*. <https://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/23092/tr> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London, UK: Sage.
- OECD. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=126_126988-t63lxosohs&title=A-framework-to-guide-an-education-response-to-the-Covid-19-Pandemic-of-2020 sayfasından erişilmiştir.
- Özbaş, M. & İbili, H. (2021). Devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, entelektüel sermaye ve yönetimi hakkındaki görüşleri (Erzincan ili örneği). *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 7(26), 44-65.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. (4. b.). CA: Sage Publications.
- Sağlık Bakanlığı. (2020). *Genel Koronavirüs tablosu*. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66935/genel-koronavirus-tablosu.html> sayfasından erişilmiştir.
- Sarı, E. & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63.
- Sarı, T. & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>

- Sidat, E. & Bayar, A. (2018). Köy okullarında yaşanan problemlere yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 253-261.
- Şişman, M. (2019). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Taşar, H. H. (2020). Okul müdürlerinin Covid-19 izolasyonu sırasında gerçekleştirdikleri çevrimiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 171-196. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri*. (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM. (2021). *Covid-19 ve dünyada okulların durumu*. https://tedmem.org/Covid_19/Covid_19-ve-dunyada-okullarin-durumu sayfasından erişilmiştir.
- Turan, S. (2020). Covid-19 sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 175-199. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788133>
- TÜİK. (2020). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2019-30574](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2019-30574) sayfasından erişilmiştir.
- Türk Eğitim Sen. (2020). Genel başkan: "81 ilde 81 bin ücretli öğretmen çalıştırılıyor." https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=13456 sayfasından erişilmiştir.
- UNICEF. (2020). *Keeping the world's children learning through COVID 19*. https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learning-through-Covid_19 sayfasından erişilmiştir.
- WHO. (2020). *Coronavirus disease (Covid-19) pandemic*. https://www.euro.who.int/en/health-topics/health-emergencies/coronavirus-Covid_19/novel-coronavirus-2019-ncov sayfasından erişilmiştir.
- WHO. (2021). *Cumulative confirmed COVID-19 cases per million people*. <https://ourworldindata.org/coronavirus-data-explorer?zoomToSelection=true&time=2020-03-01..latest&country=®ion=World&casesMetric=true&interval=total&aligned=true&perCapita=true&smoothing=0&pickerMetric=location&pickerSort=asc> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G. & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet Yayınları.

Extended Summary

The Covid-19 pandemic, which emerged at the end of 2019 and was effective at a global level, has caused significant effects and changes in the field of education as well as in many areas. In order

to ensure that learning at the global level continues without interruption, education and training practices have started to be carried out in the form of distance education. Continuing education practices with distance education naturally affected school administrations. The pandemic process has directly affected the education budget, the management of general services in school management, the management of employee services, the management of student services and the management of education services. This situation can affect the roles and responsibilities of school administrators and cause changes. In times of crisis such as a pandemic, school administrators are expected to fulfill their leadership roles as well as their official duties and responsibilities. Along with the changing education process, it is important to determine the effects of the pandemic on school management and to investigate the methods of coping with the problems, in terms of school administrators to turn the problems into opportunities in future crisis situations and to learn the measures to be taken. The purpose of this research is to examine the reflections of the Covid-19 pandemic on school management. The problem statement of the research is "What are the reflections of the Covid-19 pandemic on the school management?" and answers were sought to the following questions:

1. What are the opinions of school administrators on distance education practices?
2. What are the difficulties that school administrators face in school management?
3. What are the methods and techniques that school administrators use to overcome the difficulties they encounter in school management?
4. What are the school administrators' suggestions for an effective school management in crisis situations?

Considering that the effects of the Covid-19 pandemic continue, it can be said that the results obtained from this research can make important contributions to effective school management in this process and after the pandemic. This research is considered important especially in terms of planning, implementing, coordinating, making healthy decisions, and evaluating the education process. This research is one of the first studies conducted in this field, based on the opinions of school administrators, with the qualitative research method.

The research was designed in qualitative research design and case study model. Maximum variation sampling method, which is one of the purposive sampling methods, was used in the research. The study group of the research consists of 50 people, including 16 school principals and 34 assistant principals working in Istanbul in the 2020-2021 academic year. In this study, the effects of the Covid-19 pandemic process on school management were discussed and examined as a case. The data of the research were collected electronically with the help of 4 open-ended questions developed by the researchers and were evaluated with the help of content analysis and descriptive analysis. As a result

of the analysis of the research data, 4 themes and 39 codes were determined, and the analysis of the data was carried out accordingly.

According to the results of the research, school administrators think that the distance education applications carried out during the pandemic process are not sufficient and should be improved. According to the opinions of school administrators, during the pandemic period, there were problems in school management due to unclear explanations and uncertainties made by the Ministry, lack of technological tools, communication problems, problems in planning, economic reasons, and failure to follow the courses. In addition, reasons such as the increase in workload, the inability of teachers and parents to use technology effectively, problems in the planning of additional courses, the lack of teachers, the indifference of families, the lack of health checks of those who come to school have caused problems in school management. In order to overcome the problems they encountered in distance education practices during the pandemic period, school administrators used the following methods: communicating, making joint decisions in cooperation, providing technological support, following and observing, being planned and programmed, guiding, being tolerant, motivating, maintaining hygiene at school, not questioning orders, combining classes, providing in-service training, brainstorming. According to the results of the research, school administrators stated that they found the Ministry of National Education's practices mostly inadequate during the pandemic process and that they should be improved. The Ministry of National Education's inability to plan the process, the lack of clarity in the circulars, the frequent changes in the decisions taken, the failure to eliminate the technology deficiencies of the students, the fact that the information about the administration is obtained from the social media first may have created dissatisfaction with the school administrators. However, some of the participants find distance education applications sufficient due to the crisis situation. According to the school administrators who participated in the research, for an effective school management in crisis situations such as pandemics, more cooperation should be made, effective communication should be established, the process should be planned and programmed, each school should be given the opportunity to make its own decision, and the effective use of technological tools should be given importance. In addition, sufficient financial resources should be provided, local administrations should be emphasized, guidance services should be provided to administrators, teachers, students and parents, managers with advanced management skills should be given priority and in-service training should be given importance. However, some participants stated that central administration and central decisions are needed for effective and faster implementation of decisions. Considering the inevitable changes taken place during the pandemic in traditional management processes, managerial roles, and leadership approaches, it can be said that re-arrangements and new practices on these issues will be beneficial.

The result of the research shows that the Covid-19 has caused different problems in school management. Particularly, there has been problems related to planning, following the courses, lack of technological tools and equipment, and economic reasons. In order to solve the problems they faced during this crisis, school administrators generally preferred individual methods based on communication, cooperation, planning, obeying orders, and tolerance. According to the results of the research, school administrators stated that the education practices of the Ministry of National Education during the pandemic process were mostly inadequate and should be improved.

According to the research, school administrators stated that their workload increased. The reason for this may be that school administrators are also involved in Vefa social support groups that are not included in their job descriptions (CNNTÜRK, 2020) and that they are members of the contact tracing teams and take part in the quarantine process (İçişleri Bakanlığı [Ministry of Interior], 2020). In addition, since face-to-face meetings are limited, trying to communicate with remote interview techniques may have increased their workload. In parallel with the research, according to the distance education workshop report (Eğitim Sen, 2020) during the pandemic, it was concluded that the Ministry of National Education did not take sufficient precautions and could not properly manage the pandemic process. However, the fact that the minister of National Education stated that he gained the appreciation of the world with his works and achievements during the pandemic process and that he saw them successful in this process (Anadolu Ajansı [Anadolu Agency], 2021) does not coincide with the results of the research. As a result of the research, problems such as the Ministry of National Education's lack of planning, the lack of clarity in the circulars, the frequent changes in the decisions taken, the problems such as not eliminating the technology deficiencies of the students and learning the information about the management from the social media may have created dissatisfaction with the school administrators. With the pandemic, technology has become more important. In addition, since the Ministry states that distance education can be continued after the epidemic (Habertürk, 2021), studies should be carried out for students and teachers' easy Access to technological tools and the internet. In addition, all schools should be provided with technological products including live classroom technology by contracting with a technology company across the country.

According to the results of the research, crisis intervention planning for schools can be made in crisis situations such as pandemics. Depending on the characteristics of regions and schools, schools can be allowed to make their own decisions in coordination with the central administration. If the Ministry of National Education provides a budget to school administrations by taking into account the number of students and regional characteristics, it can make significant contributions to both the management of crisis situations and the educational needs of school administrations. Information

campaigns can be conducted at the national level to train school administrators, teachers, students and parents on the access, effective use and management of technological equipment.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmada birinci yazarın araştırmaya katkı oranı %60, ikinci yazarın araştırmaya katkı oranı ise %40'tır. Araştırmada birinci yazar araştırmanın tasarlanması, alanyazın taraması ve araştırmanın yazılması, yöntemin belirlenmesi, verilerin analizi, sonuç ve tartışma, raporlaştırma ile araştırmanın yayına hazırlanması ve yayın sürecinin takip edilmesine katkı sağlamıştır. İkinci yazar ise alanyazın taraması, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın yazılması ile raporlaştırılmasına katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili kendi arasında veya diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Kırklareli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiğı Kurulunun 26.01.2021 tarih ve E-35523585-199-1565 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Pedagojik İnançları ve Pedagojik Alan Bilgilerinin Öğretim Uygulamaları Üzerindeki Etkisi*

The Effects of Preschool Teachers' Pedagogical Beliefs and Pedagogical Content Knowledge on Teaching Practices

Ayşenur Avcı, Ali Yiğit Kutluca

Yazar Bilgileri

Ayşenur Avcı 
Yüksek Lisans Öğrencisi,
İstanbul Aydın Üniversitesi,
Okul Öncesi Eğitimi,
anbozgl@hotmail.com

Ali Yiğit Kutluca 
Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın
Üniversitesi, Okul Öncesi
Eğitimi,
alikutluca@aydin.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik inançları ve pedagojik alan bilgilerinin öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmaya İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören 109 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Sıralı dönüşümsel karma yöntem modelinde gerçekleştirilen araştırmadaki veriler; Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF), Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ) ve Pedagojik Alan Bilgisi Değerlendirme Formu (PABDF) aracılığıyla toplanmıştır. Katılımcıların öğretim uygulamaları ise Reform Temelli Gözlem Rubriği (RTGR) yardımıyla değerlendirilmiştir. DPYF ve PABDF aracılığıyla toplanan nitel veriler, analitik rubrikler yardımıyla değerlendirilmiş ve nicel hâle getirilmiştir. Bunun ardından nicel veriler üzerinde betimsel istatistik, normallik testleri, Mann Whitney-U Testi ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, okul öncesi öğretmen adaylarının ders planları ve öğretim uygulamalarının reform temelli niteliklere uygun olduğunu göstermiştir. Ayrıca katılımcılar hem çocuk merkezli pedagojik inançlara sahiptir hem de pedagojik alan bilgileri yüksek düzeydedir. Son olarak bahsi geçen yordayıcı değişkenlerin öğretim uygulamalarını orta düzeyde ve anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, okul öncesi eğitimi bağlamında yorumlanmış ve pedagojik yansımaları üzerine uygun öneriler verilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Okul Öncesi Öğretmen
Adayları
Öğretim Uygulamaları
Pedagojik İnançlar
Pedagojik Alan Bilgisi

Keywords
Preschool Teacher Candidates
Teaching Practices
Pedagogical Beliefs
Pedagogical Content
Knowledge

Makale Geçmişi
Geliş: 29.01.2022
Düzeltilme: 20.04.2022
Kabul: 09.05.2022

ABSTRACT

The primary aim of this study is to examine the effect of preschool teacher candidates' pedagogical beliefs and their pedagogical content knowledge on their teaching practices. a total of 109 preschool teacher candidates studying at a foundation university in Istanbul participated in the study. The data in the research conducted through sequential transformational mixed method, have been collected through the Lesson Plan Structuring Form (LPSF), the Pedagogical Belief Systems Scale (PBSS), and the Pedagogical Content Knowledge Evaluation Form (PCKEF). The teaching practices of the participants have been evaluated with the help of the Reform-Based Observation Rubric (RBOR). Qualitative data collected through LPSF and PCKEF were evaluated and quantified with the help of analytical rubrics. After that, descriptive statistics, normality tests, Mann Whitney-U test, and Multiple Linear Regression analysis were performed on the quantitative data. The results showed that preschool teacher candidates' lesson plans and teaching practices were in line with reform-based qualifications. In addition, the participants both have child-centered pedagogical beliefs and have a high level of pedagogical content knowledge. Finally, it is determined that the predictor variables predict the quality of teaching practices. These results are discussed on the basis of the literature and essential suggestions are given in this direction.

* Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Avcı, A. & Kutluca, A. Y. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik inançları ve pedagojik alan bilgilerinin öğretim uygulamaları üzerindeki etkisi. *TEBD*, 20(2), 394-428. <https://doi.org/10.37217/tebd.1065083>

Giriş

Günümüz toplumlarının eğitim-öğretim süreçlerindeki temel amacı, çocukların duyuşsal, bilişsel ve motor alan becerilerini bir bütün olarak geliştirmesine yardımcı olmaktır. Bu kapsamda, gelişmiş ve kaliteli bir nesil oluşturmak için nitelikli bir erken çocukluk eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Bruce, 2012; Kuzibaevna-Narimbaeva, 2020). Okul öncesi eğitimin başarılı bir sonuca varması için gerekli olan unsurlardan biri, çocukların tüm gelişim özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak planlanmış okul öncesi programlarının uygulanmasıdır (Currie, 2001). Hazırlanan bu programlardaki etkinlikler çocuk merkezli ve esnek bir eğitim modeli ile oluşturulmalıdır (Düşek ve Dönmez, 2012). Ayrıca programda yer alan hedeflerin yerine getirilmesi için tema ve konular amaç olarak değil araç olarak kullanılmalıdır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Dolayısıyla öğretimin nitelikli olabilmesi için öğretmekten, talimat vermektan ve yönlendirme yapmaktan daha fazlası olması gerekmektedir (Suarez, 2020). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Okul öncesi öğretmenleri; çocukların gelişimlerini ve meraklarını desteklemek, araştırma yapmalarını ve farklı fikirler öne sürerek akıl yürütmelerini sağlamak için çocuğun merkezde yer aldığı öğretim etkinlikleri hazırlamalı ve uygulamalıdır (Gelişli ve Yazıcı, 2012). Eğitimin her aşamasında olduğu gibi okul öncesi eğitimde de etkili bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin öğretime yönelik inançları ve tutumları oldukça önemlidir. Öğrenme ve öğretmeye dair inançlar, genel olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının *öğrenciler, öğrenme, sınıf ortamı* ve *öğretim aşamasında* öğretim yapacakları konuya ilişkin örtük varsayımları olarak tanımlanan bir kişisel bilgi biçimidir (Kagan, 1992). Fives (2003) öğretmen inançlarını sınıf içi etkinlikleri doğrudan şekillendiren bir yol olarak betimlemiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin pedagojik inançlarının, öğretimin yapılandırılmasını ve bunun paralelinde sınıf içi uygulamalarını önemli ölçüde etkilediği varsayılabilir (Arslan ve Çolakoğlu, 2019; Friesen ve Butera, 2012; Richardson, 1996). Her ne kadar burada belirtildiği üzere pedagojik inançların sınıf içi öğretimin niteliğini yordamada etkili olduğu düşünülse de bunun tek başına yeterli olmayacağı birçok araştırma ile ortaya çıkarılmıştır (Arslan ve Kutluca, 2021; Kutluca, 2018). Bu nedenle etkili bir öğretim için öğretmen bilgisinin önemi büyüktür (Borko vd., 1992). Burada, nitelikli bir öğretimi temsil eden ve öğretmen bilgisinin konuya özgü örtük bir formu olarak adlandırılan pedagojik alan bilgisi (PAB) kavramı ortaya çıkmaktadır (Shulman, 1987). PAB, öğretmenlerin öğrencilere en uygun şekilde öğretimi planlama, öğretme, değerlendirme bilgilerini ve uygulamalarını geliştirmeleri için anahtar bileşenlerden biridir (Jones ve Moreland, 2005). Bu bağlamda PAB, öğretmenlerin konu alan bilgilerini etkili bir öğretim sağlanabilmesi için bazı bilgi ve becerilere hâkim olması olarak tanımlanabilir (Harris, Mishra ve Koehler, 2009).

Okul öncesi eğitimde öğretimin, konuyu doğrudan iletmekten ziyade çocuk merkezli ve oyun temelli pedagojik stratejiler aracılığıyla gerçekleştirilmesi düşüncesinden yola çıkıldığında PAB'ın çok daha farklı bir karakteristikte ele alınması gerekeceği düşünülebilir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin konu alan bilgisini uygun pedagojik formlarda, dolaylı yollarla sunması gerekecektir (Kutluca, 2021). Bu nedenle Magnusson, Krajcik ve Borko'nun (1999) PAB'a ilişkin beş bileşenli modeli ele alınmıştır. Buna göre PAB; *amaç ve hedef bilgisi (AMA)*, *öğrenci anlayışları bilgisi (ÖAB)*, *müfredat bilgisi (MB)*, *öğretim stratejileri bilgisi (STR)*, *ölçme ve değerlendirme bilgisi (ÖDB)* şeklindeki beş bileşenden oluşmaktadır.

AMA, bir okul öncesi öğretmenin herhangi bir konu bağlamında, öğretimin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin benimsediği epistemolojik ve pedagojik yönelimleri temsil etmektedir. ÖAB, öğretmenin öğretim ortamında yer alan çocukların o öğretim sırasındaki biliş ve anlayışlarını dikkate alması ile ilgilidir. MB, ele alınan konu bağlamı ve tema(lar)ın mevcut müfredattaki gelişim alanları, kazanımlar ve göstergeler ile nasıl etkileştirileceğine ilişkin bilgilerini temsil etmektedir. STR, öğretmenin alana ve konuya özgü strateji, yöntem ve uygulamalara ilişkin sahip olduğu bilgilerdir. Son olarak ÖDB ise öğretmenin ele aldığı konu alanı ve öğretim özelinde neyi nasıl ölçeceği ve değerlendireceğine ilişkin sahip olduğu repertuarın tümüdür (Magnusson vd., 1999). Herhangi bir konuda nitelikli bir öğretim gerçekleştirmek isteyen bir öğretmen, sahip olduğu konu alan bilgisini bu beş bileşeni birbiriyle etkileştirerek uygun pedagojik formlara dönüştürmelidir (Kind ve Chan, 2019; Park, 2019).

Okul öncesi öğretim ortamlarında konu alan bilgisinin çok daha değişik formlarda ele alınması gerektiği düşüncesiyle PAB ve bileşenlerinin anahtar rolünde olduğu varsayılmaktadır (Torbeys, Verbruggen ve Depaepe, 2020). Park ve Oliver'a (2008) göre PAB, öğretim yapılandırılırken ve gerçekleştirilirken farklı karakteristiklere bürünmektedir. Ayrıca inanç, yeterlik ve bilişsel faktörlerin birlikte ele alınması PAB gelişimi ve nitelikli bir öğretime katkı sağlar. Bu nedenle bu araştırmadaki temel varsayım, PAB ve bileşenlerinin teorik yönlerinin ve pedagojik inançların öğretim uygulamalarını etkileyeceği düşüncesidir. Dolayısıyla öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi, meslekî bilgilerinin önemli bir parçası olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda özellikle erken çocukluk dönemindeki eğitim-öğretimin kalitesini arttırmak için en önemli hususlardan biri nitelikli bir öğretmen yetiştirme kültürünün olmasıdır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018). Bu da hizmet öncesi eğitim süresince öğretmen adaylarına sağlanan pedagojik uygulama alanlarıyla ilişkilidir (Gül ve Köse, 2021).

Alanyazındaki araştırmalar, okul öncesi ve diğer alanlardaki öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sırasında zengin pedagojik repertuarlara sahip olmalarının ana kaynağı olarak teori ve pratik yüklü derslerin PAB ve bileşenleri ile ilişkilendirilmesi yolundan geçtiğini öne sürmektedir (Blömeke,

Dunekacke ve Jenßen, 2017; Clark, Helfrich ve Hatch, 2017; İnan, 2010). Hizmet öncesi eğitim sırasındaki stajlar aracılığıyla edinilen öğretim deneyimlerinin PAB'in gelişimi ve nitelikli öğretmenler için etkili sonuçlar verdiği iddia edilse de buna dair ampirik kanıtlar bulunmamaktadır (Lee, 2017; Torbeyns vd., 2020). Ayrıca PAB'in okul öncesi eğitim bağlamında ele alındığı araştırmalar ağırlıklı olarak ya *matematik* (Figueiredo, Gomes ve Rodrigues, 2018; Parpucu ve Erdoğan, 2017) ya da *fen* (Kutluca, 2021; Nilsson ve Elm, 2017) bağlamlarında ve hizmet içi öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca bu araştırmaların çok azı nicel araştırma paradigmasına sahiptir (Argın ve Dağlıoğlu, 2020; Gropen, Kook, Hoisington ve Clark-Chiarelli, 2017). Bu nedenle daha fazla nicel araştırmanın gerçekleştirilmesine ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Alanyazının genel durumu ve daha önce belirtilen teorik rasyoneller ışığında bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik inançları ve pedagojik alan bilgilerinin öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

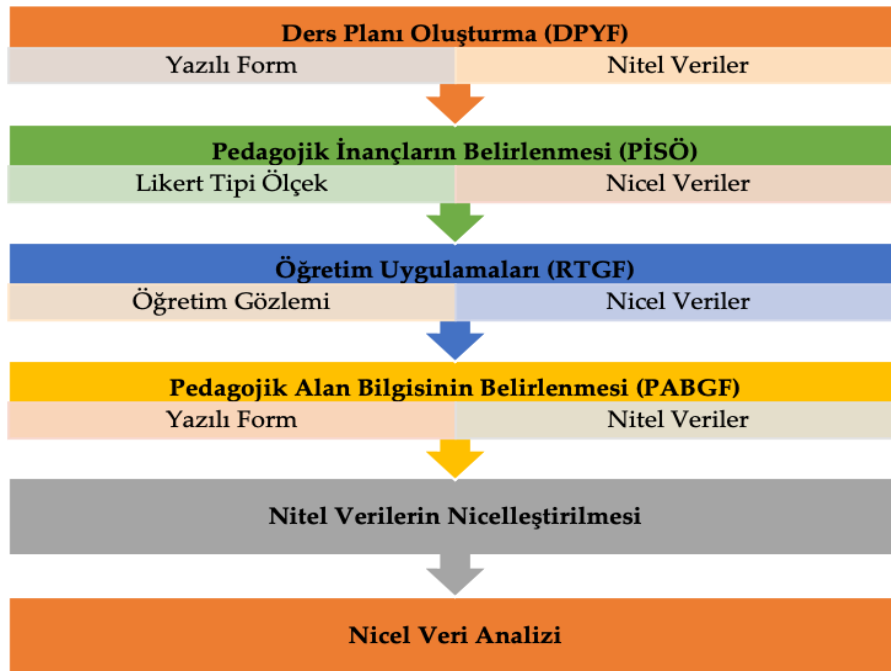
1. Okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik inanç, pedagojik alan bilgisi ve bileşenleri ve öğretim uygulamaları ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik inanç, pedagojik alan bilgisi ve bileşenleri ve öğretim uygulamaları sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşır mı?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik inanç ve pedagojik alan bilgileri öğretim uygulamalarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma farklı sınıf düzeylerinde olan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim pratiklerinin teorik yordayıcılardan ne düzeyde etkilendiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 06.04.2021 tarihli ve 9196 sayılı kararıyla uygun görülerek gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda tüm katılımcıların öncelikle ders planı oluşturmaları ve bu ders planını uygulamalı olarak sunmaları sağlanmıştır. Ardından katılımcıların pedagojik inançlarını belirlemek için Likert tipi ölçek yöneltilmiştir. Son olarak okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerini tespit etmek için yazılı soruları yanıtlamaları sağlanmıştır. Yazılı veya gözlem yoluyla elde edilen bu veriler, çeşitli rubrikler yardımıyla nicel hâle getirilmiştir. Dolayısıyla bu çalışma, nicel ve nitel veri toplama ve analiz prosedürlerini içeren karma yöntem (mixed type) türünden bir araştırmadır. Creswell'e (2013) göre karma yöntem araştırmalarının temel varsayımı, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanımı ve entegrasyonunun araştırma sorunsalının bu yöntemlerin ayrı kullanılmasından daha iyi yanıtlanmasına olanak sağladığıdır. Ayrıca karma yöntem araştırmaları, çeşitli veri kaynaklarının kullanılmasını gerektirmesi nedeniyle veri çeşitlemesini de sistematik olarak yapısında bulundurur.

Dolayısıyla bu türden araştırmalar veri çeşitilmesi aracılığıyla *yapı geğerliğini, objektifliği, inandırıcılığı ve güvenilirliği* arttırarak geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerinin sağlanması katkıda bulunur (Flick, 2018). Nicel ve nitel veri toplama ve analiz prosedürlerinin birlikte ele alınması *yöntemsel* (Houser, 2015) ve *veri kaynaklı* (Denzin, 2017) üçgenleme kriterlerinin birlikte yerine getirilmiş olmasını sağlar. Bu da güçlü bir araştırma tasarımı varlığını gösterir. Bununla birlikte, nitel ve nicel olarak elde edilen verilerin birlikte dönüşümsel olarak detaylandırılması, verilerin birbirini tamamlamasına katkıda bulunur (Giannakaki, 2005).

Bu araştırmada nitel ve nicel veriler dönüşümlü olarak kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının nitel olarak oluşturdukları ders planları ve PAB görüşme sorularına verdikleri yazılı yanıtlar, derecelendirilmiş analitik rubrikler yardımıyla nicelleştirilmiştir. Ayrıca gözlemlenen öğretim uygulamaları da gözlem rubriği aracılığıyla nicel olarak değerlendirilmiştir. Son olarak okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının belirlenmesi işleminde, Likert tipi bir ölçek yardımıyla nicel olarak gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu araştırma tasarımına sıralı dönüşümsel tasarım adı verilmektedir (Creswell ve Plano-Clark, 2017). Sıralı dönüşümsel tasarım, ardışık prosedürleri kaplayan teorik bir merceğe sahip iki aşamalı bir araştırma dizaynını temsil eder. Bu tasarımda nitel veya nicel prosedürlerin ele alındığı bir başlangıç aşaması ve ardından daha önceki aşamaya dayanan ikinci bir aşama vardır. Araştırmacı, araştırmanın ilk aşamasında her iki yöntemi de kullanabilir ve ağırlık, her iki aşamaya da verilebilir veya eşit olarak dağıtılabilir. Verilerin kombinasyonu tüm ardışık tasarımlarda olduğu gibi bağlanır. Ayrıca her karma yöntem araştırma tasarımında olduğu gibi üç kritik bileşene önem verilmektedir: *uygulama, öncelik ve entegrasyon* (Teddlie ve Tashakkori, 2011). Bu araştırma özelindeki veri toplama ve analiz süreçleri Şekil 1’de detaylandırılmıştır.



Şekil 1. Araştırma Tasarımının Görsel Diyagramı

Çalışma Grubu

Bu araştırma İstanbul'daki bir vakıf üniversitesinin okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Duan, Bhaumik, Palinkas ve Hoagwood, 2015). Bu araştırmada seçim işlemi yapılmadan belirlenen ölçüt listesine göre kabul edilebilir kriterler şu şekildedir:

- Okul öncesi öğretmen adaylarının pedagoji temelli en az altı ders (öğretim ilke ve yöntemleri, sınıf yönetimi vb.) almış olmaları gerekmektedir.
- Alınan pedagoji temelli dersleri yüzlük sisteme göre 70 ve üzeri notla geçmiş olmaları gerekmektedir.
- En az beş yarıyıl öğrenim dönemini başarıyla bitirmiş olmaları gerekmektedir.
- Uygulamalı dersler olan Özel Öğretim Yöntemleri-II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini almış veya alıyor olmaları gerekmektedir.

Bu anlamda araştırmaya üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören toplamda 109 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların 59'u üçüncü 50'si ise dördüncü sınıf öğrencileridir. Üçüncü sınıf öğrencileri, Özel Öğretim Yöntemleri-II dersini aktif olarak alan öğrenciler iken dördüncü sınıftakiler ise Öğretmenlik Uygulaması dersine aktif katılım gösteren öğrencilerdir. Özel Öğretim Yöntemleri-II dersi, Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK) 2018 öncesi lisans programları içerisinde tanımladığı Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin zorunlu olarak alması gerektiği teorik ve uygulamalı (2+2) bir derstir. Dersin amacı, öğrencilere okul öncesi öğretim uygulamaları ile ilgili gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak ve öğretim ortamını yeniden düzenleyerek müfredat amaçlarına uygun teorik ve pratik yetkinliğe ulaşmalarını sağlamaktır. Öğrenciler bu derste, erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişim özelliklerini dikkate alarak olumlu sınıf iklimi oluşturma, okul öncesi eğitime özgü çeşitli öğretim yöntemleri (drama, oyun, deney-gözlem vb.) ve mikro öğretim uygulamaları gibi içerikler temelinde öğretime dâhil olmuşlardır. Öğretmenlik Uygulaması-II dersi ise YÖK'ün 2018 öncesi lisans programları içerisinde tanımladığı okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin zorunlu olarak alması gerektiği teorik ve uygulamalı (2+6) bir derstir. Dersin amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının akademik eğitimi sürecinde kazanmış oldukları bilgi ve becerileri okul ortamında uygulamasını ve mesleğinin gerektirdiği nitelikleri kazanmasını sağlamaktır. Öğrenciler bu derste, erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişim özelliklerini dikkate alarak olumlu sınıf iklimi oluşturma, dönem, ders ve etkinlik planı oluşturma ve bu planları öğretim ortamlarında uygulamak gibi içerikler temelinde öğretime dâhil olmuşlardır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen ve öğretmen adaylarının herhangi bir konu bağlamıyla ilgili pedagojik yapılarını ve bunları öğretim sürecine nasıl uyarlayacaklarına ilişkin bilgilerini temsil eden PAB'in değerlendirilmesi, farklı yaklaşımların bir arada kullanılmasını gerektiren karmaşık bir görevdir (Baxter ve Lederman, 1999). Bu nedenle, bu çalışmada alt problemleri yanıtlamak için çoklu veri kaynakları kullanılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmadaki veriler, Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF), Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ) ve Pedagojik Alan Bilgisi Değerlendirme Formu (PABDF) aracılığıyla toplanmıştır. Diğer yandan okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları ise Reform Temelli Gözlem Rubriği (RTGR) yardımıyla değerlendirilmiştir.

Burada veri toplama araçlarının oluşturulması, uyarlanması ve uygulama sürecine hazır hâle getirilmesinde öncelikle alanyazındaki çalışmalar gözden geçirilmiştir (Nilsson ve Loughran, 2012; Park, Jang, Chen ve Jung, 2011). Böylelikle öğretmen adaylarının pedagojik yapılarının tüm detaylarıyla ortaya çıkarılmasına imkân veren hassas araçlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Veri toplama araçlarındaki tüm soruların iç geçerliliğini ve dış kontrolünü sağlamak için PAB, okul öncesi eğitimi ve nitel araştırmalarda uzmanlaşmış doktoralı üç akademisyene danışılmıştır (Onwuegbuzie ve Leech, 2007). Uzman görüşlerinden düzeltmeler yapıldıktan sonra araçlarda yer alan soruların netliğini, anlaşılır olup olmadığını ve araştırmanın amacına ne kadar hizmet ettiğini belirlemek için katılımcıların içerisine dâhil olmayan 10 okul öncesi öğretmen adayı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2008). Bu uygulamadan alınan cevapları içeren formlar tekrar uzmanlara gönderilmiş ve alınan geribildirimlerin ardından forma son şekli verilmiştir. Burada belirtilen her bir veri kaynağına ilişkin detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir.

Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF):

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının kendi seçtikleri herhangi bir konu/temaya ilişkin içerik temelli kavramsallaştırmalarını keşfetmek için İçerik Gösterimi (Content Representation, [CoRe]) metodolojisi kullanılmıştır (Loughran, Mulhall ve Berry, 2004). Bir CoRe, öğretmenin herhangi bir konuya ilişkin içerik temelli pedagojik yapısının örtük doğasını başkalarına açık hâle getirmek için *büyük fikirlere* dayalı olarak bütüncül bir şekilde keşfetmeye olanak sağlar (Nilsson ve Loughran, 2012). Bu nedenle bir CoRe, okul öncesi öğretmen adaylarının belirli bir kavramı/temayı öğretme bilgilerini ortaya çıkarmak için tasarlanmıştır. Tipik bir CoRe aracında yer alan sorular yeniden düzenlenmiş ve okul öncesi öğretim bağlamına uyarlanmıştır. Ders Planı Yapılandırma Formu (DPYF) olarak adlandırılan bu yeni form, okul öncesi eğitim araştırmalarında güncel olarak kullanılmaya başlanmıştır (Kutluca ve Aşar, 2021; Nilsson ve Elm, 2017). CoRe, belirli bir konu hakkında içerik bilgisi, öğretme ve öğrenmenin farklı boyutlarını ve bunların arasındaki bağlantıları açıklığa kavuşturmak için bütünsel bir yansıtıcı araçtır. Hume ve Berry (2011), öğretmen

adaylarından CoRe oluşturmaları istendiğinde, bu görevi zor bulduklarını ve sınıf deneyimi eksikliklerinin sınırlayıcı bir faktör olduğunu keşfetmişlerdir. Bu zorluğa rağmen, onlara yeterli zaman tanındığında ve uygun yapı iskelesi sağlandığında pedagojik repertuarlarını sağlıklı bir şekilde yansıtabildikleri görülmüştür (Hume ve Berry, 2011). Bu nedenle, CoRe inşası üzerinde çalışırken öğretmen adaylarının derinlemesine düşünmeleri için yeterli zaman sağlamak önemlidir. Bu bakış açısına dayanarak ilgili form, tüm katılımcılara yazılı olarak uygulanmıştır. DPYF'yi yanıtlayan bir okul öncesi öğretmen adayları sırasıyla konu alanı, bu konu alanına ilişkin büyük fikirler veya temalar ve müfredat temelli öğrenme çıktılarını belirler. Ardından öğretim içeriğinin kapsamı, sınırları, rasyoneli, öğretim-konu alan bilgisi ilişkisi, öğretimsel zorluklar, öğrenci anlayışları/kavram yanlışları, öğretim stratejileri, ölçme ve değerlendirme ve öğretimle ilgili materyaller ile ilgili dokuz soruya yanıt verirler.

Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ):

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeye yönelik pedagojik inanç düzeylerini belirlemek için Pedagojik İnanç Sistemleri Ölçeği (PİSÖ) kullanılmıştır. PİSÖ orijinal olarak Chan (2001) tarafından geliştirilmiş, Chan, Tan ve Khoo (2007) ise faktör analizleri aracılığıyla nihai hâlini vermiştir. Orijinal adı, Kişisel Teoriler Ölçeği olan ve öğrenci ve öğretmen merkezli olarak iki alt boyut altında toplanan bu ölçek, 30 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek, Soysal, Radmard ve Kutluca (2018) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve farklı bölümlerden 689 öğretmen adayına uygulanarak Türk kültürüne uyarlanmıştır. Araştırmacılar, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda modelin beşli Likert yapıdaki ilgili ölçeğin 26 maddeden oluştuğunu ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0,77 olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmada yapılan analizler sonucu ise PİSÖ'nün güvenilirliği 0,81 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla bu ölçeğin bilimsel araştırmalar için güvenilir ve geçerli olduğu söylenebilir. 1-5 arasında puanlanan ölçekten alınabilecek en düşük puan 26 iken en yüksek puan ise 130'dur. İlgili ölçek için ortalama değer 78'dir. Bu ölçekten alınan toplam puanların yüksek olması, okul öncesi öğretmen adaylarının daha öğrenci-merkezli bir inanç sistemi eğilimine sahip olduğunu gösterirken düşük puanlar ise pedagojik inanç sistemine ait eğilimlerin daha öğretmen-merkezli olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Pedagojik Alan Bilgisi Değerlendirme Formu (PABDF):

Katılımcıların pedagojik alan bilgi yapılarını ortaya çıkarmak için altı ana soru ve altı sondaj sorusu olmak üzere toplamda 12 sorudan oluşan yazılı bir form kullanılmıştır. Formdaki ilk ana soru, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarına dair genel pedagojik yapılarını yansıtmalarına olanak sağlamaktadır. Burada, katılımcıların DPYF'ye yansıttıkları konu alanına dair pedagojik yapılarını genel olarak özetlemeleri istenmiştir. Formdaki diğer beş ana soru ise Magnusson vd. (1999) tarafından önerilen beş bileşenli PAB yapısına göre düzenlenmiştir. Bu beş ana sorunun

PAB bileşenlerine göre sıralaması ise *amaç ve hedef bilgisi (AMA)*, *öğrenci anlayışları bilgisi (ÖAB)*, *müfredat bilgisi (MB)*, *strateji bilgisi (STR)* ve *ölçme ve değerlendirme bilgisi (ÖDB)* şeklindedir. PABDF'de yer alan soruların oluşturulması ve uygulama sürecine hazırlanması sürecinde öncelikle alanyazındaki ilgili çalışmalar gözden geçirilmiştir (Kutluca, 2021; Park ve Chen, 2012). Böylelikle, öğretmen adaylarının herhangi bir konuya ilişkin PAB'nin tüm detaylarıyla ortaya çıkmasına izin veren hassas bir protokol oluşturulmaya çalışılmıştır. Formdaki tüm soruların iç geçerliliğini ve dış kontrolünü sağlamak için PAB çalışmalarında uzmanlaşmış araştırmacılara danışılmış ve pilot uygulama yapılmıştır (McMillan ve Schumacher, 2010). Bu uygulamadan alınan cevapları içeren formlar tekrar uzmanlara gönderilmiş ve geribildirim alındıktan sonra forma son hâli verilmiştir.

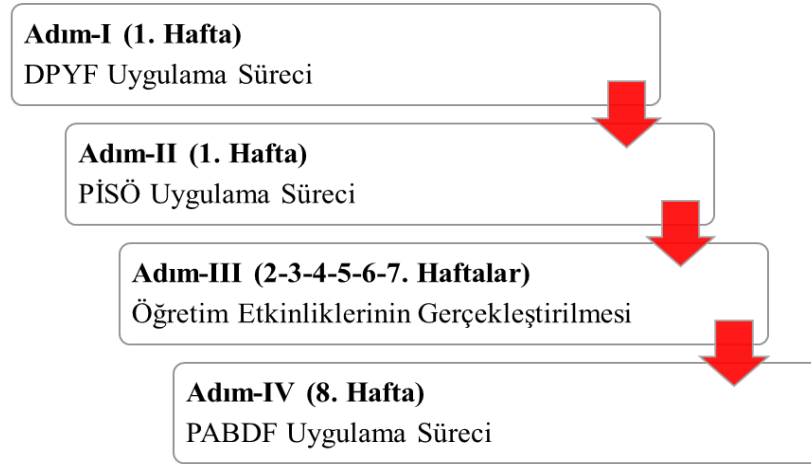
Reform Temelli Gözlem Rubriği (RTGR):

Okul öncesi öğretmen adaylarının DPYF aracılığıyla oluşturdukları ders planları temelinde gerçekleştirdikleri öğretim uygulamaları Sawada vd. (2002) tarafından geliştirilen RTGR yardımıyla değerlendirilmiştir. Öğretim uygulamalarının, oluşturmacı perspektifteki standartlara, sorgulamaya ve öğrenci merkezli yönelime ne derecede dayalı olduğunu ölçmek için alanyazında (Chen, Benus ve Hernandez, 2019; Guzey, Harwell, Moreno, Peralta ve Moore, 2017; Park vd., 2011) yaygın olarak kullanılan bir araç olan RTGR bu araştırmaya özgü olarak dört alt boyuta odaklanmıştır. Bunlar; *arka plan bilgisi*, *bağlamsal arka plan ve etkinlikler*, *ders tasarımı ve uygulama* ve *içerik (planlama ve prosedür)* şeklindedir. Toplamda 17 kriterden oluşan RTGR'nin puanlaması her bir kriter için 0 = hiç gözlenmedi ile 4 = duruma çok uygun şeklindeki puan aralıklarına göre yapılmıştır. Dolayısıyla herhangi bir öğretmen adayının öğretim uygulama puanı 0 ile 68 arasında değişebilir. Puanlar yükseldikçe öğretim uygulamasının reform temelli niteliklere uygunluk düzeyinin de arttığı düşünülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Bu süreçte öncelikle, araştırmaya katılan tüm okul öncesi öğretmen adaylarına veri toplama araçlarının yapısı ve amacına dair genel bilgiler verilmiştir. Veri toplama süreci sırasıyla dört adımda ve toplam sekiz haftada gerçekleştirilmiştir (Şekil 2). İlk adım ve birinci haftada tüm okul öncesi öğretmen adaylarının herhangi bir konu temelinde ders planı oluşturmaları ve DPYF'de yer alan soruları yanıtlamaları istenmiştir. Bu şekilde katılımcılar, öğretime dair pedagojik yapı ve deneyimlerini hem kendileri hem de başkaları için açık hâle getirmişlerdir. Bu yaklaşımla, okul öncesi öğretmen adayları herhangi bir konu alanına yönelik öğretim temelindeki nihai pedagojik düşüncelerini sadece kâğıda dökmemiş aynı zamanda kendi öğretim potansiyellerinin de farkına varmış olmaları amaçlanmıştır. Katılımcılar bu görevi yerine getirirken zaman sınırlaması yapılmamış ve görevi istedikleri zaman bırakabilecekleri belirtilmiştir. Dolayısıyla her bir okul öncesi öğretmen adayının DPYF'ye yanıt vermesi yaklaşık 50-60 dakika sürmüştür. Veri toplama sürecinin ikinci

adımında tüm katılımcılara PİSÖ yöneltilmiştir. Samimi yanıtların alınması açısından bu görevde de aynı durum söz konusudur. Bir katılımcının PİSÖ'yü doldurması, yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.



Şekil 2. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinin üçüncü adımında ise her bir öğretmen adayının oluşturduğu ders planı yardımıyla öğretim etkinliği yapması sağlanmıştır. Bu adım altı hafta sürmüştür. Özel Öğretim Yöntemleri-II dersine kayıtlı olan 59 üçüncü sınıf ve Öğretmenlik Uygulaması-II dersine kayıtlı olan 50 dördüncü sınıf öğrencisine altı haftalık süre verilmiş ve oluşturdukları ders planını video gösterimi hâlinde sunmaları istenmiştir. Öğretim etkinliği videoları için yönergeler şu şekildedir:

- Videoların süresinin 7-15 dakika ile sınırlı tutulması,
- Her bir kayıta tek bir kavram/olguya odaklanması,
- Girişte videonun amacının belirtilmesi, sonunda ise etkinlikle ilgili özetleme yapılması,
- Arka planda dikkat dağıtıcı unsurlara yer verilmemesi,
- Ses tonunun anlaşılır ve vurgulu olması,
- Video sonunda değerlendirme sorularına yer verilmesi,
- Videonun hedef kitledeki öğrenciler için önemine ve günlük hayatla ilişkisine yer verilmesi,
- Videoda ses, destekleyici materyaller ve görseller yer alması gereklidir.

Son adımda tüm katılımcıların PABDF içerisindeki soruları yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Katılımcılar bu görevi yerine getirirken zaman sınırlaması yapılmamış ve görevi istedikleri zaman bırakabilecekleri belirtilmiştir. Dolayısıyla her bir katılımcının PABDF'ye yanıt vermesi yaklaşık 90 dakika sürmüştür. Sürecin sonunda genel bir değerlendirme yapılarak veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmadaki alt problemleri yanıtlamak için toplanan veriler hem nicel hem de nitel veri analizi süreçlerinden geçirilmişlerdir. Öncelikle okul öncesi öğretmen adaylarının DPYF ve PABDF’de yer alan sorulara verdikleri yanıtlar, onların pedagojik yapılarını analitik olarak derecelendirmeye olanak sağlayan rubrik aracılığıyla değerlendirilmiştir. İlgili rubrik beşli derecelendirme (0, *hiç bahsedilmemiş*; 1, *yüzeysel bahsedilmiş*; 2, *geliştirilmeli*; 3, *iyi*; 4, *çok iyi*) anahtarına sahiptir. Soysal ve Radmard’ın (2018) geliştirdiği bu rubriğe göre değerlendirilen DPYF’den bir öğretmenin alabileceği en düşük puan 0 iken en yüksek puan 36’dır. Normatif değer 18 olduğu DPYF değerlendirme puanının yüksek olması, ilgili öğretmenin içerik temelli genel pedagojik yapısının da yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer yandan PABDF’den alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 24’tür. Normatif değer ise 12’dir. PABDF temelinde alınan puanın yüksek olması, öğretmen adayının pedagojik alan bilgisinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Her bir öğretmenin DPYF ve PABDF aracılığıyla oluşturduğu yazılı yanıtları ilgili rubriğe göre değerlendirmek için bireysel çapraz değerlendirme anahtarları oluşturulmuştur. PABDF için hazırlanan çapraz tablo, Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. PABDF Yanıtlarının Değerlendirilmesine İlişkin Çapraz Tablo

| | <i>Hiç Bahsedilmemiş</i> | <i>Yüzeysel Bahsedilmiş</i> | <i>Geliştirilmeli</i> | <i>İyi</i> | <i>Çok İyi</i> |
|---|--------------------------|-----------------------------|-----------------------|------------|----------------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Konunun ya da ilgili içeriğin <i>ne kadarının ders içi süreçte paylaşılması</i> gereğine yönelik öğretmen aday betimlemelerinin niceliği | | | | | |
| <i>Alan içeriğinin edinilmesinin</i> önemine yönelik öğretmen aday betimlemelerinin niceliği | | | | | |
| Öğrencilerin <i>kaoramsal hazırbulunuşluk düzeylerine</i> yönelik öğretmen aday betimlemelerinin niceliği | | | | | |
| Kullanılan <i>öğretimsel yaklaşımın ve neden ilgili konu için (konuya özel) bu öğretimsel yaklaşımın kullanıldığına</i> yönelik öğretmen aday betimlemelerinin niceliği | | | | | |
| İlgili alan içeriğinin müfredattaki yerine yönelik öğretmen aday betimlemelerinin niceliği | | | | | |
| Konunun ya da ilgili içeriğin <i>öğrenciler tarafından ne kadarının edinildiğini belirlemeye</i> yönelik öğretmen aday betimlemelerinin niceliği | | | | | |

Tablo 1’de de görülebileceği gibi örneğin PABDF’deki ilk soru, seçilen konuya ilişkin öğretim pedagojisinin kapsamını temsil eder. Bu soru, öğretmen adayının seçtiği konu hakkında öğrencilerin ne öğrenmelerini istediğiyle ilgilidir. İlgili rubriğe göre eğer bir katılımcı çocukların öğrenme alanına

ilişkin makul bir bilgi sağlamadıysa '0, hiç bahsedilmemiş' şeklinde puanlanmıştır. Bu soruyla ilgili bir yanıt veya analitik bilgi sağlayabildiyse, bu '1 puan' olarak değerlendirilmiş ve 'uygun, ancak yüzeysel bahsedilmiş' olarak etiketlenmiştir. Öğretmen adayı, iki ile beş arasında bilgi parçalarına uygun bir şekilde atıf yaptıysa fakat bunu tam olarak gerekçelendiremediyse '2 puan' olarak puanlanmış 'geliştirilmeli' olarak etiketlenmiştir. Eğer bununla birlikte uygun gerekçeler de sunduysa '3 puan, yeterli' şeklinde değerlendirilmiştir. Örneğin öğretmen adayı, ele aldığı konu/temayı müfredat hedefleriyle nasıl ilişkilendirdiğini ve olası pedagojik sınırlamaları dikkate alıyorsa bu bir gerekçe olarak düşünülmüştür. Son olarak öğretmenin bu sorudan 4 puan alabilmesi için uygun bilgi parçalarının kapsamını genişletmesi gereklidir. Ayrıca bağlama ilişkin anlak örnekler ve olası dış eleştiriler üzerinden yapılan açıklamalar da 4 puan için diğer bir kriter olarak düşünülmüştür. Her bir katılımcının yazılı yanıtlarının yukarıda belirtilen rubrik temelinde nicelleştirilmesi sonrası DPYF toplam, PAB toplam ve onun alt boyutlarını oluşturan GÖP, AMA, ÖAB, MB, STR ve ÖDB şeklinde nicel veriler ortaya çıkmıştır. PABDF'nin her bir alt bileşeni 0 ile 4 arasında puan almıştır. Nicel veri setine dair örnek gösterim, Şekil 3'te verilmiştir.

| | UYGULAMA | SINIFDUZEYI | DERSPLANI | GOP | AMA | OAB | MB | STR | ODB | PAB_TOP | PISO |
|----|----------|-------------|-----------|-----|-----|-----|----|-----|-----|---------|------|
| 24 | 54 | 1 | 34 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 19 | 105 |
| 25 | 20 | 1 | 32 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 19 | 105 |
| 26 | 54 | 1 | 27 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 19 | 105 |
| 27 | 54 | 1 | 25 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 13 | 106 |
| 28 | 49 | 1 | 25 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 13 | 107 |
| 29 | 58 | 1 | 29 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 13 | 107 |
| 30 | 68 | 1 | 34 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 19 | 107 |
| 31 | 49 | 1 | 34 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 19 | 107 |
| 32 | 34 | 1 | 32 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 19 | 108 |
| 33 | 48 | 1 | 27 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 13 | 108 |
| 34 | 17 | 1 | 32 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 19 | 108 |
| 35 | 51 | 1 | 32 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 20 | 109 |
| 36 | 17 | 1 | 36 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 19 | 109 |
| 37 | 17 | 1 | 32 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 13 | 110 |
| 38 | 58 | 1 | 29 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 2 | 19 | 110 |
| 39 | 59 | 1 | 29 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 23 | 110 |
| 40 | 54 | 1 | 31 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 13 | 111 |

Şekil 3. Veri Seti Örnek Gösterim

Katılımcıların oluşturdukları ders planları temelinde gerçekleştirdikleri öğretim etkinlikleri Sawada vd. (2002) tarafından geliştirilen RTGR yardımıyla değerlendirilmiştir. Bu rubrik için puan aralığı, 0-68 arasındadır. 109 okul öncesi öğretmen adayının DPYF, PABDF ve öğretim uygulamalarının belirtilen rubrikler aracılığıyla değerlendirilmesi sürecinin sınırlı bir kısmına bağımsız bir analizci daha katılmıştır. 327 veri kaynağının 20 tanesi birlikte puanlanmıştır. Bu şekilde her bir analiz adımının çerçevesi müzakere edilmiştir. Ardından 80 öge iki analizci tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Belirlenen analiz çerçevesi temelinde bağımsız olarak gerçekleştirilen puanlamalar karşılaştırılmıştır. Analizlerin karşılaştırılması sonrası, kodlayıcılar arası güvenilirlik yüzdesi elde edilmiştir (O'Connor ve Joffe, 2020). Analizlerin güvenilirliği %87 bulunmuştur. Bu değer, veri analizinin güvenilir olduğunu göstermektedir. Geri kalan formlar,

belirlenen ölçütlere dayalı olarak araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve analizler sonunda elde edilen sonuçlar, dış denetimi sağlamak amacıyla aynı uzmanla değerlendirilmiştir.

Nitel verilerin nicelleştirilmesi sonrasında birinci alt problemi yanıtlamak için nicel veriler üzerinde betimsel istatistik analizi yapılmıştır. Bu şekilde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının oluşturdukları ders planları, öğretim uygulamaları, pedagojik inançları ve pedagojik alan bilgisi ve bileşenlerinin nitelik düzeyi belirlenmiştir. Araştırmadaki ikinci alt problemi yanıtlamak için veriler üzerinde önce *Kolmogorov Smirnov Normallik Testi*, ardından *Mann Whitney-U Testi* yapılmıştır. Son olarak üçüncü alt problemi yanıtlamak için ise veriler üzerinde *Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi* yapılmıştır (Büyüköztürk, 2012).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde alt problemleri yanıtlamak için yapılan nicel veri analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Bu aşamada ilk olarak okul öncesi öğretmen adaylarının bağımlı ve bağımsız değişkenlere verdikleri yanıtlardan elde edilen nicel veriler üzerinde normallik testi sonuçlarına yer verilmiştir. Ardından birinci alt problemi yanıtlamak amacıyla betimsel istatistik sonuçları paylaşılmıştır. Daha sonrasında ikinci alt problemi yanıtlamak için okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim uygulaması, ders planı, PAB-toplam, GÖP, AMA, ÖAB, MB, STR, ÖDB ve PİSÖ toplam puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Son olarak ders planı niteliği, pedagojik inançlar, pedagojik alan bilgisi ve bileşenlerinin düzeyinin öğretim uygulamalarını yordama derecesine ilişkin regresyon değerlerine yer verilmiştir. Alt problemler yanıtlanmadan önce Tablo 2’de nicel puanlar için normallik testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2. Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

| | <i>N</i> | \bar{X} | <i>Standart Sapma</i> | <i>p</i> |
|---------------------------|----------|-----------|-----------------------|----------|
| <i>Ders Planı</i> | 109 | 25,05 | 6,19 | .008 |
| <i>Öğretim Uygulaması</i> | 109 | 49,99 | 13,64 | .000 |
| <i>PİSÖ</i> | 109 | 103,3 | 7,99 | .001 |
| <i>PAB-Toplam</i> | 109 | 17,08 | 3,60 | .000 |
| <i>GOP</i> | 109 | 2,75 | 0,696 | .000 |
| <i>AMA</i> | 109 | 3,6 | 0,579 | .000 |
| <i>ÖAB</i> | 109 | 3,6 | 0,563 | .000 |
| <i>MB</i> | 109 | 1,75 | 0,696 | .000 |
| <i>STR</i> | 109 | 3,64 | 0,601 | .000 |
| <i>ÖDB</i> | 109 | 1,74 | 0,712 | .000 |

$p < .05$

Buna göre katılımcıların *Öğretim Uygulaması*, *Ders Planı*, *PİSÖ*, *PAB-Toplam*, *GOP*, *AMA*, *ÖAB*, *MB*, *STR* ve *ÖDB* puanlarının normal dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Test puanlarının normal dağılım göstermemesi, veriler üzerinde parametrik olmayan testlerin uygulanması gerektiğini

ortaya çıkarmıştır. Aşağıda, yapılan istatistiksel analizlerde ulaşılan bulgular detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Betimsel İstatistik Sonuçları

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik inanç, pedagojik alan bilgisi ve bileşenleri ve öğretim uygulamalarının düzeyini belirlemek için yapılan betimsel istatistik analizi sonucu ulaşılan bulgular, Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretim Uygulamalarının Yordanmasına İlişkin Betimsel İstatistikler

| | <i>N</i> | <i>Minimum</i> | <i>Maximum</i> | \bar{X} | <i>Standart Sapma</i> |
|---------------------------|----------|----------------|----------------|-----------|-----------------------|
| <i>Ders Planı</i> | 109 | 8 | 36 | 25,05 | 6,19 |
| <i>Öğretim Uygulaması</i> | 109 | 17 | 68 | 49,99 | 13,64 |
| <i>PİSÖ</i> | 109 | 88 | 119 | 103,3 | 7,99 |
| <i>PAB-Toplam</i> | 109 | 7 | 23 | 17,08 | 3,60 |
| <i>GÖP</i> | 109 | 1 | 4 | 2,75 | 0,696 |
| <i>AMA</i> | 109 | 2 | 5 | 3,6 | 0,579 |
| <i>ÖAB</i> | 109 | 2 | 4 | 3,6 | 0,563 |
| <i>MB</i> | 109 | 0 | 3 | 1,75 | 0,696 |
| <i>STR</i> | 109 | 2 | 5 | 3,64 | 0,601 |
| <i>ÖDB</i> | 109 | 0 | 3 | 0,712 | 0,000 |

Tablo 3'te verilen betimsel istatistik değerlerine göre okul öncesi öğretmen adaylarının oluşturdukları ders planlarının rubrik aracılığıyla değerlendirilmesi sonrası ulaşılan ortalama puanın $\bar{X}_{DersPlanı} = 25,1$ şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Ders planı puanları için minimum değer 8 iken maksimum değer ise 36 olarak bulgulanmıştır. Bu bulguya göre araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ders planı ortalama puanlarının, normatif değerden (18) yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, okul öncesi öğretmen adaylarının içerik temelli pedagojik kavramsallaştırmalarının nitelikli bir yapıda olduğunu göstermektedir. Katılımcıların ders planları doğrultusunda pratik olarak gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarına dair minimum değer, 17 iken maksimum değer ise 68'dir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarına dair puanlarının aritmetik ortalamasının ise $\bar{X}_{Uygulama} = 50$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu, normatif değer (34) oldukça üzerindedir. Buna göre okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarının reform temelli niteliklere uygun düzeyde olduğu söylenebilir. Katılımcıların pedagojik inançlarını belirlemek için yöneltilen PİSÖ ortalama puanları $\bar{X}_{Pisö} = 103,3$ olarak tespit edilmiştir. PİSÖ puanları için minimum ve maksimum değerler ise sırasıyla 88 ve 119'dur. Okul öncesi öğretmen adaylarının PİSÖ'ye ilişkin ortalamaları normatif değer (78) oldukça üzerindedir. Bu bulgu, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk merkezli pedagojik inançlara sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmaya dâhil olan katılımcıların pedagojik alan bilgilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen nitel ve nicel verilerin analiz sonucu PAB-Toplam ortalama puanlarının $\bar{X}_{PAB-Toplam} = 17,1$ olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili puanlar için minimum ve maksimum

değerler ise sırasıyla 7 ve 23'tür. PAB-Toplam ortalama puanlarına ilişkin bulgular, normatif değeri (12) aştıklarını göstermektedir. Buna göre katılımcı öğretmen adaylarının nitelikli bir pedagojik alan bilgi yapısı sundukları söylenebilir. Diğer yandan PABDF'yi oluşturan altılı yapı açısından bakıldığında ise araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının *genel öğretim pedagojisi* ($X_{GÖP} = 2,75$), *amaç ve hedef bilgisi* ($X_{AMA} = 3,6$), *öğrenci anlayışları bilgisi* ($X_{ÖAB} = 3,6$) ve *öğretim stratejileri bilgilerinin* ($X_{STR} = 3,64$) normatif değer (2) oldukça üzerinde olduğu *müfredat* ($X_{MB} = 1,75$) ve *ölçme ve değerlendirme* ($X_{ÖDB} = 0,71$) bilgilerinin ise normatif değer (2) oldukça altında olduğu tespit edilmiştir. Özellikle okul öncesi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgilerini seçtikleri konu alanına indirgeme noktasında sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

Sınıf Düzeyinin Etkisi

Okul öncesi öğretmen adaylarının ders planı, öğretim uygulamaları, pedagojik inançlar ve pedagojik alan bilgisi ve bileşenlerine dair sayısal puanların sınıf düzeyine göre değişiminin istatistiksel anlamlılığını belirlemek amacıyla veriler üzerinde Mann Whitney-U Testi gerçekleştirilmiştir. İstatistiksel sonuçlar, Tablo 4'te detaylandırılmıştır.

Tablo 4. Mann Whitney-U Testi Sonuçları

| | <i>Sınıf Düzeyi</i> | <i>N</i> | <i>X̄</i> | <i>S.S.</i> | <i>Sıra Ortalaması</i> | <i>Sıralar Toplamı</i> | <i>U</i> | <i>p</i> |
|----------------------------|---------------------|----------|-----------|-------------|------------------------|------------------------|----------|----------|
| <i>Ders Planı*</i> | 3. sınıf | 59 | 28,85 | 4,92 | 74,59 | 4401,0 | 319,0 | .000 |
| | 4. sınıf | 50 | 20,56 | 4,20 | 31,88 | 1594,0 | | |
| <i>Öğretim Uygulaması*</i> | 3. sınıf | 59 | 46,51 | 16,43 | 49,69 | 2931,5 | 1161,5 | .046 |
| | 4. sınıf | 50 | 54,10 | 7,68 | 61,27 | 3063,5 | | |
| <i>PİSÖ*</i> | 3. sınıf | 59 | 104,5 | 8,07 | 60,53 | 3571,5 | 1148,5 | .047 |
| | 4. sınıf | 50 | 101,7 | 7,54 | 48,47 | 2423,5 | | |
| <i>PAB-Toplam*</i> | 3. sınıf | 59 | 16,46 | 3,64 | 49,63 | 2928,0 | 1158,0 | .031 |
| | 4. sınıf | 50 | 17,82 | 3,34 | 61,34 | 3067,0 | | |
| <i>GÖP*</i> | 3. sınıf | 59 | 2,63 | 0,69 | 49,34 | 2911,0 | 1141,0 | .022 |
| | 4. sınıf | 50 | 2,90 | 0,68 | 61,68 | 3084,0 | | |
| <i>AMA*</i> | 3. sınıf | 59 | 3,51 | 0,60 | 50,2 | 2962,0 | 1192,0 | .044 |
| | 4. sınıf | 50 | 3,70 | 0,54 | 60,7 | 3033,0 | | |
| <i>ÖAB</i> | 3. sınıf | 59 | 3,53 | 0,58 | 51,19 | 3020,0 | 1250,0 | .104 |
| | 4. sınıf | 50 | 3,68 | 0,55 | 59,50 | 2975,0 | | |
| <i>MB*</i> | 3. sınıf | 59 | 1,63 | 0,69 | 49,34 | 2911,0 | 1141,0 | .022 |
| | 4. sınıf | 50 | 1,90 | 0,68 | 61,68 | 3084,0 | | |
| <i>STR*</i> | 3. sınıf | 59 | 3,53 | 0,63 | 49,23 | 2904,5 | 1134,50 | .013 |
| | 4. sınıf | 50 | 3,78 | 0,55 | 61,81 | 3090,5 | | |
| <i>ÖDB</i> | 3. sınıf | 59 | 1,64 | 0,69 | 50,33 | 2969,5 | 1199,5 | .060 |
| | 4. sınıf | 50 | 1,86 | 0,73 | 60,51 | 3025,5 | | |

*p < .05

Tablo 4'te verilen sonuçlardan ilki, okul öncesi öğretmen adaylarının ders planı niteliklerinin sınıf düzeyine göre değişimine ilişkindir. Üçüncü sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının ders planı nitelikleri ($X = 28,9$; $SO = 75$) dördüncü sınıf öğrencilerinin oluşturduklarına ($X = 20,6$; $SO = 32$) göre daha yüksektir. Ayrıca katılımcıların sıra ortalamaları arasındaki istatistiksel

fark anlamlıdır [$U = 319, p < .05$]. Bu bulgu, sınıf düzeyinin ders planı niteliğini anlamlı olarak farklılaştırdığını ortaya çıkarmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının bahsi geçen ders planları temelinde gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarının sınıf düzeyine göre değişimine ilişkin Tablo 4'te verilen sonuçlara göre katılımcıların RTGR yardımıyla değerlendirilen öğretim uygulamaları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$U = 1161,5 p < .05$]. Bu bulgu detaylandırıldığında, üçüncü sınıf öğrencilerinin öğretim uygulaması ortalama puanlarının ($X = 46,51; SO = 47$) dördüncü sınıf öğrencilerinininkine ($X = 54,1; SO = 61,3$) göre daha *düşük* olduğu görülmüştür. Sınıf düzeyleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olması, sınıf düzeyi yüksek olan okul öncesi öğretmen adaylarının diğer öğretmen adaylarına göre anlamlı olarak daha reform temelli öğretim uygulamaları gerçekleştirme potansiyeline sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının sınıf düzeyine göre değişiminin istatistiksel anlamlılığı Tablo 4'teki sonuçlar temelinde değerlendirildiğinde, üçüncü sınıf öğrencilerinin PİSÖ ortalama puanlarının ($X = 104,5; SO = 60,5$) dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama puanlarından ($X = 101,7; SO = 48,5$) daha *yüksek* olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır [$U = 1148,5 p < .05$]. Buna göre üçüncü sınıftaki okul öncesi öğretmen adaylarının son sınıftaki okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha *çocuk merkezli pedagojik inançlara* sahip oldukları söylenebilir. Diğer yandan Tablo 4'te verilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgileri, sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$U = 1158, p < .05$]. Buna göre son sınıftaki okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin ($X = 17,8; SO = 61$) üçüncü sınıftaki okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerine ($X = 16,5; SO = 50$) göre daha *düşük* olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, pedagojik alan bilgisi ile sınıf düzeyi arasında son sınıftaki okul öncesi öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Katılımcıların PABDF'yi oluşturan alt bileşenlere verdikleri yanıtlara dair ortalama puanların sınıf düzeyleri temelindeki U Testi sonuçlarına göre *öğrenci anlayışları bilgisi* (ÖAB) ve *ölçme ve değerlendirme bilgisi* (ÖDB) dışındaki diğer tüm bileşenlerin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Buna göre son sınıftaki katılımcıların GÖP ortalama puanları ($X = 2,9; SO = 61,7$) üçüncü sınıftaki katılımcıların ortalama puanlarından ($X = 2,6; SO = 49,3$) anlamlı olarak daha yüksektir [$U = 1141, p < .05$]. Bu bulgu, son sınıftaki okul öncesi öğretmen adaylarının genel öğretim pedagojisi açısından daha yeterli anlayışlara sahip olduklarını göstermektedir. Aynı durum, okul öncesi öğretmen adaylarının amaç ve hedef bilgileri (AMA) açısından da geçerlidir. Tablo 4'teki sonuçlara göre AMA ortalama puanları son sınıftaki okul öncesi öğretmen adayları ($X = 3,7; SO = 60,7$) lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$U = 1192, p < .05$].

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının tümünün *öğrenci anlayışları bilgisi* (ÖAB) *yüksek* düzeydedir (bkz. Tablo 3). Fakat Tablo 4'teki U testi sonuçlarına göre sınıf düzeyi

değişkeni katılımcıların ÖAB ortalama puanlarını anlamlı olarak farklılaştırmamaktadır [$U = 1250$, $p > .05$]. Ama yine de son sınıf öğrencilerinin ÖAB ortalama puanları ($X = 3,7$; $SO = 59,5$) üçüncü sınıftaki katılımcılarınkine ($X = 3,5$; $SO = 51,2$) oranla daha *yüksektir*. Diğer yandan Tablo 4'te verilen sonuçlara göre okul öncesi öğretmen adaylarının *müfredat bilgileri* (MB) sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$U = 1141$, $p < .05$]. Buna göre son sınıf öğrencilerin MB ortalama puanları ($X = 1,90$; $SO = 61,7$) üçüncü sınıftaki öğrencilerin ortalama puanlarına ($X = 1,6$; $SO = 49,3$) oranla daha *yüksektir*. Bu bulgu, genel anlamda düşük ortalama puanlara sahip olmalarına rağmen son sınıftaki öğretmen adaylarının üçüncü sınıfta olan öğretmen adaylarıyla kıyaslandığında müfredat ve müfredat bileşenlerini daha iyi ilişkilendirebildiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının STR ortalama puanlarının sınıf düzeyine göre değişiminin istatistiksel anlamlılığı Tablo 4'teki U testi sonuçları temelinde değerlendirildiğinde, son sınıf öğrencilerinin STR ortalama puanlarının ($X = 3,8$; $SO = 62$) üçüncü sınıftaki öğrencilerin ortalama puanlarından ($X = 3,5$; $SO = 49$) daha *yüksek* olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ortalama puanlar arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır [$U = 1134,5$ $p < .05$]. Buna göre son sınıftaki okul öncesi öğretmen adaylarının üçüncü sınıftaki okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha çeşitli ve diğer bağlamlarla ilişkilendirilmiş öğretim stratejilerine sahip oldukları söylenebilir.

Son olarak araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının tümünün ölçme ve değerlendirme bilgisi (ÖDB) *düşük* düzeydedir (bkz. Tablo 3). Fakat Tablo 4'teki U testi sonuçlarına göre sınıf düzeyi değişkeni katılımcıların ÖDB ortalama puanlarını anlamlı olarak farklılaştırmamaktadır [$U = 1199,5$, $p > .05$]. Ama yine de son sınıf öğrencilerinin ÖDB ortalama puanları ($X = 1,9$; $SO = 60,5$) üçüncü sınıftaki katılımcılarınkine ($X = 1,6$; $SO = 50,3$) oranla daha *yüksektir*.

Öğretim Uygulamalarının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarının niteliğinin yordayıcı değişkenler tarafından ne derecede yordandığını ve istatistiksel anlamlılık durumunu belirlemek amacıyla veriler üzerinde *Çoklu Doğrusal Regresyon* analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları ve okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarının yordanmasına dair regresyon modeli, Tablo 5'te detaylandırılmıştır.

Tablo 5. Öğretim Uygulamalarının Yordanmasına Dair Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

| | <i>B</i> | <i>Standart Hata_B</i> | β | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>İkili r</i> | <i>Kısmi r</i> |
|-------------------------------|----------|----------------------------------|---------|----------|----------|----------------|----------------|
| <i>Sabit</i> | 53,859 | 21,687 | ----- | 2,60 | .011 | ----- | ----- |
| <i>Ders Planı</i> | 6,53 | 0,206 | .341 | 2,58 | .011 | 0,295 | 0,249 |
| <i>PİSÖ</i> | 0,073 | 0,162 | .042 | 0,450 | .654 | 0,108 | 0,045 |
| <i>PAB-Toplam</i> | 11,10 | 1,29 | .588 | 2,85 | .036 | 0,307 | 0,133 |
| <i>GÖP</i> | 2,83 | 6,62 | .194 | 0,277 | .782 | 0,177 | 0,027 |
| <i>AMA</i> | 8,82 | 6,57 | .387 | 2,10 | .038 | 0,237 | 0,205 |
| <i>ÖAB</i> | 9,11 | 7,24 | .423 | 2,09 | .039 | 0,248 | 0,203 |
| <i>MB</i> | 2,10 | 7,45 | .159 | 0,550 | .583 | 0,177 | 0,055 |
| <i>STR</i> | 10,08 | 5,72 | .468 | 1,06 | .041 | 0,274 | 0,105 |
| <i>ÖDB</i> | 2,42 | 5,98 | .181 | 0,739 | .462 | 0,133 | 0,073 |
| R = 0,526 | | R ² = 0,28 | | | | | |
| F _(7, 101) = 5,953 | | p = .000 | | | | | |

Tablo 5'teki verilere göre okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarının ders planı, pedagojik inanç ve pedagojik alan bilgisi gibi yordayıcı değişkenler tarafından yordanmasına ilişkin ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Öğretim uygulamalarının niteliği ile ders planı arasında pozitif-orta düzeyde ($r = 0,30$) anlamlı korelasyonel bir ilişki var. Diğer yordayıcı değişkenler de modele dâhil edildiğinde bu değer ($r = 0,25$) şeklindedir.
- Pedagojik inançlar ile öğretim uygulamalarının niteliği arasındaki ilişki pozitif-düşük ($r = 0,11$) ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur. Diğer değişkenlerin modele katılması, kısmî korelasyonu daha da azaltmıştır ($r = 0,05$).
- Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarının niteliği ile pedagojik alan bilgileri arasında pozitif-orta seviyede anlamlı bir ilişkinin olduğu ($r = 0,31$) tespit edilmiştir. Kısmî anlamda ise bu değer $r = 0,13$ olarak hesaplanmıştır.
- Katılımcıların genel öğretim pedagojisi (GÖP) puanları ile öğretim uygulamalarının niteliği arasında pozitif-düşük ($r = 0,18$) ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan korelasyonel ilişki söz konusudur. Diğer değişkenler modele dâhil edildiğinde, ilişki değerinin ($r = 0,03$) olduğu tespit edilmiştir.
- Amaç ve hedef bilgisi (AMA) puanları ile öğretim uygulamalarının niteliği arasında pozitif-düşük ve anlamlı bir korelasyonel ilişki ortaya çıkmıştır ($r = 0,24$). Bu iki değişken açısından kısmî korelasyon katsayısı ise $r = 0,21$ 'dir.
- Katılımcıların öğrenci anlayışları bilgisi (ÖAB) ile öğretim uygulamalarının niteliği arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif-düşük düzeyde ($r = 0,25$), kısmî anlamda ise ilgili korelasyonun $r = 0,20$ olduğu belirlenmiştir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının müfredat bilgisi (MB) puanlarının düzeyi ile öğretim uygulamalarının niteliği arasında pozitif-düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişki

($r = 0,18$) ile birlikte diğer değişkenlerin etkisinin sonucu iki değişken arasındaki korelasyonun pozitif ve $r = 0,06$ olarak bulunduğu tespit edilmiştir.

- Katılımcıların öğretim stratejisi bilgilerinin (STR) düzeyi ile öğretim uygulamalarının reform temelli niteliklere uygunluk düzeyi arasında orta düzeyde pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye ($r = 0,28$) ek olarak, kısmî anlamda iki değişken arasındaki korelasyonun ise $r = 0,11$ olduğu bulgulanmıştır.
- Son olarak ölçme ve değerlendirme bilgisi (ÖDB) ile öğretim uygulamalarının niteliği arasındaki ilişki pozitif-düşüktür ($r = 0,13$) ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur. Diğer değişkenlerin modele katılması, kısmî korelasyonu daha da azaltmıştır ($r = 0,07$).

Tablo 5'te de görülebileceği üzere tüm yordayıcı değişkenlerin modele birlikte katılması sonucu ortaya çıkan diğer bir bulgu ise *ders planı kapsamı ve niteliği, pedagojik inançlar ve pedagojik alan bilgisi ve bileşenlerinin* birlikte, okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarının niteliklerinin düzeyi ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki verdiği sonucudur [$R = 0,53$, $R^2 = 0,28$, $p < .05$]. Buna ek olarak bahsi geçen yordayıcı değişkenlerin katılımcıların öğretim uygulamalarının niteliği üzerindeki toplam varyansın yaklaşık %28'ini açıkladıkları da ulaşılan bulgular arasındadır (Tablo 5). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, okul öncesi öğretmen adaylarının ders planı kapsamı ve niteliği, pedagojik inançlar ve pedagojik alan bilgisi ve bileşenlerinin onların öğretim uygulamaları üzerindeki görece önem sırası; *PAB-Toplam, STR, ÖAB, AMA, Ders Planı, GÖP, ÖDB, MB ve pedagojik inançlardır*. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-Testi sonuçları incelendiğinde ise *Ders Planı, PAB-Toplam, amaç ve hedef bilgisi, öğrenci anlayışları bilgisi ve öğretim stratejileri bilgisi* değişkenlerinin katılımcıların öğretim uygulamaları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarının niteliğinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şu şekilde yazılabilir:

$$UYG^* = 53,86 + 11,1PAB + 10,1STR + 9,1ÖAB + 8,8AMA + 6,5DERSPlanı + 2,8GÖP + 2,4ÖDB + 2,1MB + 0,1PİSÖ$$

Tartışma

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan biri, okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik inanç düzeylerinin normatif değerinde oldukça üzerinde olduğu bulgusudur. Buna göre ölçekten alınan puanın yüksek olması okul öncesi öğretmen adaylarının daha çok çocukların aktif rol oynadığı, çocuk merkezli pedagojik inançlara sahip oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır (Arslan ve Kutluca, 2021; Dilek, 2018; Lin, Hazareesingh, Taylor, Gorrell ve Carlson, 2001). Bu sonuç katılımcıların, alanyazının temel beklentisi olan çocuk merkezli ve oyun temelli pedagojik stratejileri kendi öğretimlerine dâhil etme potansiyellerinin yüksek olduğunu da göstermektedir (Anders ve Rosbach, 2015; Isikoglu, 2008). Diğer yandan bu bulgu, Di Santo, Timmons ve Lennis'in (2017) hizmet öncesi erken çocukluk eğitimcilerinin çocuklar, çocukların öğrenimi ve geleceğin eğitimcileri olarak rolleri hakkında çocuk

merkezli inançlara sahip olduğuna yönelik hipotezini de doğrulamaktadır. Araştırmadaki bulgulardan bir diğeri katılımcıların PAB-Toplam ortalama puanlarının normatif değeri aştığıdır. Bu bulguya göre okul öncesi öğretmen adaylarının nitelikli pedagojik alan bilgi yapısına sahip oldukları söylenebilir (Dewi, Setyosari, Kuswandi ve Ulfa, 2020; İnan, 2010). Bu da katılımcı okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk merkezli pedagojik inançlarını pedagojik alan bilgileriyle nitelikli bir şekilde bütünleştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Larimore, 2020). PAB-Toplam'a ilişkin bulguların yanı sıra genel öğretim pedagojisi ve Magnusson vd.'nin (1990) beş bileşenli PAB modeli çerçevesinde ele alınan PAB bileşenlerinin düzeylerine ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır. Buna göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının *amaç ve hedef bilgisi*, *öğrenci anlayışları bilgisi* ve *öğretim strateji bilgilerinin* normatif değerinde oldukça üzerinde olduğu ancak *müfredat ve ölçme değerlendirme bilgilerinin* ise normatif değerinde oldukça altında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, erken çocuklukta fen öğretimi bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin katılımıyla yapılmış birçok araştırmanın bulgularını doğrulamaktadır (Akşam ve Kutluca, 2021; Kutluca, 2021). Ayrıca genel erken çocukluk müfredat çerçevesi kapsamında okul öncesi öğretmenlerinin anlayışlarına odaklanan Sofou ve Tsafos (2010) da bu araştırmanın bulguları paralelindeki sonuçlara atıf yapmışlardır. Buna göre okul öncesi öğretmenleri; çocukların yaşı, yerel sınıf koşulları ve kendi rollerinin, müfredatın hayata geçirilmesinde etkili olduğunu düşünmelerine rağmen müfredat çerçevesi ve öğretime yansımaları hakkında yeterli bilgiye sahip değildirlere (Göle ve Temel, 2015). Diğer yandan bu çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ele aldıkları tema veya konu alanını uygun müfredat materyalleri ile birleştirememeye eğiliminde oldukları da söylenebilir (Neuman ve Danielson, 2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının müfredat bilgisi açısından yaşadıkları olası zorlukların çok daha ötesinde yaşadıkları bir sorun daha vardır, o da ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi düzeyleridir. Özellikle çalışmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili pedagojik alan bilgilerini, seçmiş oldukları konu alanına indirgeme aşamasında zorluklar yaşadıkları görülmüştür. Bu bulgu, alanyazındaki araştırma bulgularını doğrulamaktadır (Karaman ve Karaman, 2017; Sezer, 2010). Fakat yine de okul öncesi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgilerinin oldukça düşük olması düşündürücü bir sonuçtur. Araştırmalar, bu eksikliğin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler ile ele alınabileceğini vurgulamaktadır (Abdullah, Nor, Damaety ve Rahman, 2017; McMullen vd., 2006).

Bu araştırmadaki ikinci alt problem bağlamında sınıf düzeyinin etkisi incelenmiştir. Üçüncü sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının ders planı nitelikleri dördüncü sınıftaki katılımcılarınkine göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. Buna karşın öğretim uygulamalarının reform temelli niteliklere uygunluk düzeyi açısından ulaşılan bulgular tam tersi yöndedir. Dördüncü sınıftaki katılımcıların öğretim uygulamaları, üçüncü sınıftaki katılımcılarınkine göre reform temelli

niteliklere daha uygun düzeydedir. Bu bulgular, sınıf düzeyinin hizmet öncesi eğitimde teori ve pratik arasında fark yarattığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bunun ana nedeninin dördüncü sınıfta başlayan uygulama derslerinin varlığının okul öncesi öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak uygulamaya odaklanmalarını sağlaması olduğu düşünülebilir. Pop (2015), hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında geçirilen öğrenme-öğretme deneyimlerinin öğretmen adaylarının bakış açılarının teoriden uygulamaya doğru değişim göstermesini sağladığını öne sürmüştür. Bu durum hizmet öncesi eğitim süreçlerinde öğrenme-öğretme deneyimlerinin gözlem ve uygulama odağında artırılması gerektiğini kanıtlamıştır (Akpınar, Çolak ve Yiğit, 2012; Autry, Lee ve Fox, 2009). Sınıf düzeyinin etkisi ile ilgili diğer bir bulgu, üçüncü sınıftaki katılımcıların dördüncü sınıftaki katılımcılara göre daha çocuk merkezli pedagojik inançlara sahip olduklarına ilişkindir. Bu bulgu, alanyazındaki bazı araştırmaların (Coşkun, 2020; Murphy, Delli ve Edwards, 2004; Vartuli, 1999) bulgularıyla tutarlı iken bazı araştırmaların (Buchanan, Burts, Bidner, White ve Charlesworth, 1998; Erdiller-Akın, 2013) bulgularının ise aksi yöndedir. Buna göre araştırmalar, pedagojik inançların özellikle sosyal, kişisel ve eğitim deneyimleri aracılığıyla değişme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır (Friesen ve Butera, 2012; Kagan, 1992; Mihaela ve Alina-Oana, 2015). Pedagojik inançlardaki bu değişimin aksine, okul öncesi öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin sınıf düzeyi arttıkça anlamlı olarak artma eğiliminde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elbaz (1983), bu durumu öğretmenlerin bilgilerinin deneyimler sonucunda oluştuğu şeklinde açıklamıştır. Ayrıca PAB'ın alt bileşenleri açısından elde edilen bulgulara göre *öğrenci anlayışları ve ölçme ve değerlendirme bilgisi* dışındaki tüm bileşenlerin sınıf düzeyinde anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, daha fazla öğretim deneyimine sahip okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının, PAB'larının da daha yüksek olacağına ilişkin araştırma bulgularını doğrulamaktadır (Lee, 2017; Torbeyns vd., 2020). Schmidt, Cogan ve Houang, (2011) öğretmen eğitimi sırasında PAB ve genel pedagoji ile ilgili verilen teorik dersler ve pratik deneyimlerin PAB gelişimini etkileyen en önemli temel unsurlar olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan Luft ve Zhang (2014), PAB'a ilişkin değişimlerin üç yıllık deneyimlerin ardından şekillenmeye başladığını öne sürmüştür. Dolayısıyla ilgili bulgular, üçüncü sınıftan dördüncü sınıfa geçişte teorik ve pratik deneyimlerin birleştirilmesinin PAB üzerine etkilerini kanıtlamaktadır.

Bu araştırmadaki üçüncü alt problemin yanıtlanmasına ilişkin bulgular, okul öncesi öğretmen adaylarının ders planı nitelikleri, pedagojik inançları ve pedagojik alan bilgilerinin öğretim uygulamaları üzerinde %28 ve anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, öğretmen eğitiminin teorik yönünün pedagojik sınıf uygulamalarına katkıda bulunduğu fikrini desteklemektedir (Keung ve Fung, 2020; Kleickmann vd., 2013). Öğretim uygulamaları tekil yordayıcıları açısından değerlendirildiğinde, özellikle PAB, PAB'ın *amaç ve hedef, öğrenci anlayışları ve*

strateji bilgisi bileşenleri ve ders planlarının etkili olduğu ortaya çıkmıştır. PAB'ın ve özellikle bahsi geçen üç bileşenin öğretim uygulamalarını etkilediği fikri alanyazındaki birçok araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Jones ve Moreland, 2005; Nacar ve Kutluca, 2020; Smith, 2015). Ayrıca öğretmen bilgisinin öğretim uygulamalarını etkilediği iddiası bu araştırma aracılığıyla da kanıtlanmıştır (Gess-Newsome, 2015; Verloop, Van Driel ve Meijer, 2001). Fakat bu araştırmada pedagojik inançların öğretim uygulamalarını anlamlı olarak etkilemediği bulgusu da mevcuttur. Bu bulgu, Sendurur'un (2018) belirttiği gibi katılımcıların karma inançlar benimsemiş olmasından kaynaklı olarak inançlarını pratiğe aktarmadıklarının göstergesi olabilir. İnanç sistemlerinin direkt olarak ölçümünün yapılamayacağı iddiasından (Soysal ve Tanık, 2017) yola çıkarak bu araştırmada belirlenen pedagojik inançların öğretim uygulamalarının göstergesi olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca bu durum, inançların her zaman davranışların yordayıcısı olmadıkları ve inanç ve davranış tutarsızlığının yaygın olduğunu öne süren bazı araştırmaları da doğrulamaktadır (Mujis ve Reynolds, 2002; Santos ve Miguel, 2019).

Yukarıda belirtilmiş olan tüm sonuçlar, katılımcıların öğretim uygulamalarına yansıttıkları pedagojik lensler ve alanyazının yönelimi bütünleştirildiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının sahip oldukları çeşitli pedagojik araçları, öğretim uygulamalarına yansıttıkları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarını anlamlı ve en çok etkileyen değişkenler önem sırasına göre; *ders planı, pedagojik alan bilgisi ve alt bileşenlerinin amaç ve hedef, çocuk anlayışları ve öğretim stratejileridir*. Elde edilen bu sonuç, alanyazındaki beş bileşenli PAB yapısını kullanmış olan çoğu araştırma bulgularını desteklemektedir (Nacar, 2020; Park ve Chen, 2012).

Sonuç ve Öneriler

Bu karma yöntem araştırmasında, okul öncesi adaylarının öğretim uygulamalarının reform temelli nitelik ölçütlerine uygunluk düzeyi ve bunu yordayan değişkenlerin olası etkisi keşfedilmiştir. Veri analizleri sonrası ulaşılan bulgular alanyazın yardımıyla tartışılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının ders planları ve öğretim uygulamaları, reform temelli niteliklere uygundur. Ayrıca katılımcılar hem çocuk merkezli pedagojik inançlara sahiptir hem de pedagojik alan bilgileri yüksek düzeydedir.
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının amaç ve hedef, öğrenci anlayışları ve öğretim stratejileri bilgilerinin düzeyi yüksek iken müfredat ve ölçme ve değerlendirme bilgilerinin düzeyi düşüktür.
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının ders planı ve öğretim uygulamalarının niteliği, pedagojik inançları ve pedagojik alan bilgileri sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

4. Üçüncü sınıf öğrencilerinin ders planları ve pedagojik inançları dördüncü sınıf öğrencilerinininkinden daha yüksektir. Diğer yandan dördüncü sınıf öğrencilerinin ise öğretim uygulamaları ve pedagojik alan bilgileri üçüncü sınıf öğrencilerinininkinden daha yüksektir.
5. Okul öncesi öğretmen adaylarının ders planları, pedagojik inançları ve pedagojik alan bilgileri, öğretim uygulamalarının niteliğini orta düzeyde ve anlamlı olarak yordamaktadır.
6. Okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarını anlamlı ve en çok etkileyen değişkenler önem sırasına göre ders planı, pedagojik alan bilgisi ve alt bileşenlerin *amaç ve hedef, öğrenci anlayışları ve öğretim stratejileri* bilgisidir.

Yukarıda belirtilen sonuçlar ışığında, okul öncesi öğretmen adayları özellikle *müfredat ve ölçme-değerlendirme* bilgilerini arttırmaya yönelik ve üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde olacak şekilde seçmeli derslere dâhil edilebilirler. Bu çalışmada vakıf üniversitesinde öğrenim gören okul öncesi öğretmen adaylarının öğretim uygulamalarına ve bu uygulamaları yordadığı düşünülen pedagojik inançlar ve PAB bileşenlerine odaklanılmıştır. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar bu açıdan sınırlıdır. Bu kapsamda, bahsi geçen PAB bileşenlerine tekil olarak odaklanan okul öncesi eğitim araştırmalarının sayısı artırılabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmen eğitiminin tüm aşamalarında verilen derslerin teori ve pratikle bütünleştirilmiş şekilde verilmesi, mesleğe başlayan okul öncesi öğretmenlerinin daha donanımlı olmalarını sağlayacaktır. Son olarak bu çalışmada ele alınan tüm değişkenlerin okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirilecek olası çalışmalarda nicel bakış açısıyla ve boylamsal olarak değerlendirilmesi alanyazına ek katkılar sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Abdullah, M., Nor, M. M., Damaety, F. & Rahman, M. N. (2017). Students' assessment administration among preschool teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(10), 411-418.
- Akpınar, M., Çolak, K. & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 41-67.
- Akşam, E. & Kutluca, A. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimi uygulamalarının teorik ve pratik doğasının keşfedilmesi: Çoklu durum çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 1-27. <https://doi.org/10.19171/uefad.867333>

- Anders, Y. & Rossbach, H. G. (2015). Preschool teachers' sensitivity to mathematics in children's play: The influence of math-related school experiences, emotional attitudes, and pedagogical beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(3), 305-322. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1040564>
- Argın, Y. & Dağlıoğlu, H. E. (2020). An investigation into mathematics-related pedagogical content knowledge of preschool educators based on institution type. *İlköğretim Online*, 19(4), 1948-1962. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.762762>
- Arslan, A. & Kutluca, A. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının öz-yeterlik ve eleştirel düşünme açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 853-869. <https://doi.org/10.24315/tred.742927>
- Arslan, Ş. & Çolakoğlu, Ö. M. (2019). The predictive power of pre-service teachers' sources of self-efficacy beliefs on teaching self-efficacy beliefs and attitudes. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 22(3), 74-83.
- Autry, M. M., Lee, J. & Fox, J. (2009). Developing a data-driven assessment for early childhood candidates. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(2), 138-149. <https://doi.org/10.1080/10901020902885695>
- Baxter J. A. & Lederman, N. G. (1999). Assessment and measurement of pedagogical content knowledge. J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Ed.), *Examining pedagogical content knowledge* içinde (s. 147-161). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1_6
- Blömeke, S., Dunekacke, S. & Jenßen, L. (2017). Cognitive, educational and psychological determinants of prospective preschool teachers' beliefs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 885-903. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380885>
- Borko, H., Eisenhart, M., Brown, C. A., Underhill, R. G., Jones, D. & Agard, P. C. (1992). Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily? *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(3), 194-222.
- Bruce, T. (2012). *Early childhood practice: Froebel today*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Buchanan, T. K., Burts, D. C., Bidner, J., White, V. F. & Charlesworth, R. (1998). Predictors of the developmental appropriateness of the beliefs and practices of first, second, and third grade teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(3), 459-483. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80052-0](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80052-0)
- Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. b.). Ankara: Pegem.
- Chan, C. K. (2001). Promoting learning and understanding through constructivist approaches for Chinese learners. D. A. Watkins & J. B. Biggs (Ed.), *Teaching the Chinese learner: psychological*

- and pedagogical perspectives* içinde (s. 181–203). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Chan, K. W., Tan, J. & Khoo, A. (2007). Pre-service teachers' conceptions about teaching and learning: a closer look at Singapore cultural context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 181-195. <https://doi.org/10.1080/13598660701268593>
- Chen, Y. C., Benus, M. J. & Hernandez, J. (2019). Managing uncertainty in scientific argumentation. *Science Education*, 103(5), 1235-1276. <https://doi.org/10.1002/sce.21527>
- Clark, S. K., Helfrich, S. R. & Hatch, L. (2017). Examining preservice teacher content and pedagogical content knowledge needed to teach reading in elementary school. *Journal of Research in Reading*, 40(3), 219-232. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12057>
- Coşkun, O. C. (2020). Öğretmen adaylarının pedagojik inançlarının, öğretmen öz-yeterlilik ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları açısından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Ohio: Merrill Prentice.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Currie, J. (2001). Early childhood education programs. *Journal of Economic Perspectives*, 15(2), 213-238. <https://doi.org/10.1257/jep.15.2.213>
- Denzin, N. K. (2017). Critical qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 8-16. <https://doi.org/10.1177%2F1077800416681864>
- Dewi, M. S., Setyosari, P., Kuswandi, D. & Ulfa, S. (2020). Analysis of kindergarten teachers on pedagogical content knowledge. *European Journal of Educational Research*, 9(4), 1701-1721. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.4.1701>
- Di Santo, A., Timmons, K. & Lenis, A. (2017). Preservice early childhood educators' pedagogical beliefs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(3), 223-241. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1347588>
- Dilek, H. (2018). Türkiye'deki okul öncesi eğitim programı güncellenmesi: öğretmenlerin güncelleme hakkındaki ilk görüşleri nelerdir? *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1745-1766. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.02.019>

- Duan, N., Bhaumik, D. K., Palinkas, L. A. & Hoagwood, K. (2015). Optimal design and purposeful sampling: Complementary methodologies for implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 524-532. <https://doi.org/10.1007/s10488-014-0596-7>
- Düşek, D. & Dönmez, B. (2012). Türkiye’de yayımlanan okul öncesi eğitim programları. *Mesleki Bilimler Dergisi*, 1(1), 68-75.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking a study of practical knowledge*. London: Croom Helm. <https://doi.org/10.4324/9780429454615>
- Erdiller-Akın, Z. B. (2013). Examining the beliefs of Turkish preservice early childhood teachers regarding early childhood curriculum. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 302-318. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.796331>
- Figueiredo, M. P., Gomes, H. & Rodrigues, C. (2018). Mathematical pedagogical content knowledge in Early Childhood Education: tales from the ‘great unknown’ in teacher education in Portugal. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 535-546. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1487164>
- Fives, H. (2003). *Exploring the relationships of teachers’ efficacy, knowledge, and pedagogical beliefs: A multimethod study*. (Doktora Tezi). <https://www.proquest.com/docview/305321001?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Friesen, A. & Butera, G. (2012). “You introduce all of the alphabet... But I do not think it should be the main focus”: Exploring early educators’ decisions about reading instruction. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 361-368. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0530-0>
- Gelişli, Y. & Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-93.
- Gess-Newsome, J. (2015). A model of teacher professional knowledge and skill including PCK: Results of the thinking from the PCK Summit. A. Berry, P. Friedrichsen & J. Loughran (Ed.), *Re-examining pedagogical content knowledge in science education* içinde (s. 38-52). New York: Routledge.
- Giannakaki, M. S. (2005). Using mixed-methods to examine teachers' attitudes to educational change: The case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in England. *Educational Research and Evaluation*, 11(4), 323-348. <https://doi.org/10.1080/13803610500110687>

- Göle, M. O. & Temel, Z. F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 663-684. <https://doi.org/10.17860/efd.25056>
- Gropen, J., Kook, J. F., Hoisington, C. & Clark-Chiarelli, N. (2017). Foundations of science literacy: Efficacy of a preschool professional development program in science on classroom instruction, teachers' pedagogical content knowledge, and children's observations and predictions. *Early Education and Development*, 28(5), 607-631. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1279527>
- Guzey, S. S., Harwell, M., Moreno, M., Peralta, Y. & Moore, T. J. (2017). The impact of design-based STEM integration curricula on student achievement in engineering, science, and mathematics. *Journal of Science Education and Technology*, 26(2), 207-222. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9673-x>
- Gül, İ. & Köse, H. S. (2021). Aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim ile kişisel mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 12(49), 447-466. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.878708>
- Harris, J., Mishra, P. & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393-416. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782536>
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. Burlington: Jones & Bartlett Learning.
- Hume, A. & Berry, A. (2011). Constructing CoRes—a strategy for building PCK in pre-service science teacher education. *Research in Science Education*, 41(3), 341-355. <https://doi.org/10.1007/s11165-010-9168-3>
- Isikoglu, N. (2008). The effects of a teaching methods course on early childhood preservice teachers' beliefs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29(3), 190-203. <https://doi.org/10.1080/10901020802275260>
- İnan, H. Z. (2010). Examining pre-school education teacher candidates' content knowledge and pedagogical content knowledge. *Educational Sciences: Theory Practice*, 10(4), 2309-2323.
- Jones, A. & Moreland, J. (2005). The importance of pedagogical content knowledge in assessment for learning practices: A case-study of a whole-school approach. *Curriculum Journal*, 16(2), 193-206. <https://doi.org/10.1080/09585170500136044>
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6

- Karaman, P. & Karaman, A. (2017). Öğretmen adaylarının biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının incelenmesi: Eylem araştırması modeli. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2385-2400.
- Keung, C. P. C. & Fung, C. K. H. (2020). Exploring kindergarten teachers' pedagogical content knowledge in the development of play-based learning. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 244-247. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724656>
- Kind, V. & Chan, K. K. (2019). Resolving the amalgam: connecting pedagogical content knowledge, content knowledge and pedagogical knowledge. *International Journal of Science Education*, 41(7), 964-978. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1584931>
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S. & Baumert, J. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 90-106. <https://doi.org/10.1177%2F0022487112460398>
- Kozikoğlu, İ. & Senemoğlu, N. (2018). Hizmet öncesi eğitim yeterliğine ilişkin öğretmen algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 552-576. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.79>
- Kutluca, A. Y. (2018). Öğretmen öz-yeterliğinin motivasyon ve epistemolojik ve pedagojik inanç sistemleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 175-192. <https://doi.org/10.30703/cije.413053>
- Kutluca, A. Y. (2021). Exploring preschool teachers' pedagogical content knowledge: The effect of professional experience. *Journal of Science Learning*, 4(2), 160-172. <https://doi.org/10.17509/jsl.v4i2.31599>
- Kutluca, A. Y. & Aşar, D. (2021). Exploration of PYP practitioner preschool teachers' science teaching practices: The effect of pedagogical beliefs. *Acta Educationis Generalis*, 11(2), 1-23. <https://doi.org/10.2478/atd-2021-0011>
- Kuzibaevna-Narimbaeva, L. (2020). The development of the preschool education system is a requirement of the times. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 2(11-18), 108-111.
- Larimore, R. A. (2020). Preschool science education: A vision for the future. *Early Childhood Education Journal*, 42(1), 703-714. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01033-9>
- Lee, J. E. (2017). Preschool teachers' pedagogical content knowledge in mathematics. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 229-243. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0189-1>

- Lin, H. L., Hazareesingh, N., Taylor, J., Gorrell, J. & Carlson, H. L. (2001). Early childhood and elementary preservice teachers' beliefs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 22(3), 135-150. <https://doi.org/10.1080/1090102010220302>
- Loughran, J., Mulhall, P. & Berry, A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370-391. <https://doi.org/10.1002/tea.20007>
- Luft, J. A. & Zhang, C. (2014). The pedagogical content knowledge and beliefs of newly hired secondary science teachers: The first three years. *Educación Química*, 25(3), 325-331. [https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(14\)70548-8](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(14)70548-8)
- Magnusson, S., Krajcik, J. & Borko, H. (1999). Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. J. GessNewsome & N. G. Lederman (Ed.), *Examining pedagogical content knowledge* içinde (s. 95–132). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1_4
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry, MyEducationLab Series*. Pearson, New Jersey.
- McMullen, M. B., Elicker, J., Goetze, G., Huang, H. H., Lee, S. M., Mathers, C., ... & Yang, H. (2006). Using collaborative assessment to examine the relationship between self-reported beliefs and the documentable practices of preschool teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 81-91. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0081-3>
- MEB. (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. Ankara: MEB. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mihaela, V. & Alina-Oana, B. (2015). (When) teachers' pedagogical beliefs are changing? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 180, 1001-1006. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.191>
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *The Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M. & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: Comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92. <https://doi.org/10.3200/JEXE.72.2.69-92>
- Nacar, S. (2020). Yüksek lisans öğrenimine devam eden okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Nacar, S. & Kutluca, A. Y. (2020). Bir okul öncesi öğretmeninin fen öğretimine yönelik pedagojik alan bilgisinin keşfedilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 529-545. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.727664>
- Neuman, S. B. & Danielson, K. (2021). Enacting content-rich curriculum in early childhood: The role of teacher knowledge and pedagogy. *Early Education and Development*, 32(3), 443-458. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1753463>
- Nilsson, P. & Elm, A. (2017). Capturing and developing early childhood teachers' science pedagogical content knowledge through CoRes. *Journal of Science Teacher Education*, 28(5), 406-424. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2017.1347980>
- Nilsson, P. & Loughran, J. (2012). Exploring the development of pre-service science elementary teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 699-721. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9239-y>
- O'Connor, C. & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-13. <https://doi.org/10.1177/2F1609406919899220>
- Onwuegbuzie, A. J. & Leech, N. L. (2007). A call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41(1), 105-121. <https://doi.org/10.1007/s11135-005-1098-1>
- Park, S. (2019). Reconciliation between the refined consensus model of PCK and extant PCK models for advancing PCK research in science. A. Hume, R. Cooper & A. Borowski (Ed.), *Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science* içinde (s. 119-130). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-5898-2_4
- Park, S. & Chen, Y. C. (2012). Mapping out the integration of the components of pedagogical content knowledge (PCK): Examples from high school biology classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(7), 922-941. <https://doi.org/10.1002/tea.21022>
- Park, S., Jang, J. Y., Chen, Y. C. & Jung, J. (2011). Is pedagogical content knowledge (PCK) necessary for reformed science teaching? Evidence from an empirical study. *Research in Science Education*, 41(2), 245-260. <https://doi.org/10.1007/s11165-009-9163-8>
- Park, S. & Oliver, J. S. (2008). National Board Certification (NBC) as a catalyst for teachers' learning about teaching: The effects of the NBC process on candidate teachers' PCK development. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(7), 812-834. <https://doi.org/10.1002/tea.20234>
- Parpucu, N. & Erdoğan, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf uygulamalarında matematik dilini kullanma sıklıkları ile pedagojik matematik içerik bilgileri arasındaki ilişki. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 19-32. <https://doi.org/10.24130/eccd.jecs.19672017118>

- Pop, R. (2015). Understanding pre-service trainees' perceptions of their teacher training experience. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 209, 378-382. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.207>
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* içinde (s. 102-119). New York: Macmillan.
- Santos, D. & Miguel, L. (2019). The relationship between teachers' beliefs, teachers' behaviors, and teachers' professional development: A literature review. *International Journal of Education and Practice*, 7(1), 10-18.
- Sawada, D., Piburn, M. D., Judson, E., Turley, J., Falconer, K., Benford, R. & Bloom, I. (2002). Measuring reform practices in science and mathematics classrooms: The reformed teaching observation protocol. *School Science and Mathematics*, 102(6), 245-253. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2002.tb17883.x>
- Schmidt, W. H., Cogan, L. & Houang, R. (2011). The role of opportunity to learn in teacher preparation: An international context. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 138-153. <https://doi.org/10.1177/0022487110391987>
- Sendurur, E. (2018). The pedagogical beliefs and instructional design practices: Pre-service IT teachers' case. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(75), 59-80. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.75.4>
- Sezer, C. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeyi kullanma düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Smith, J. D. (2005). Understanding the beliefs, concerns and priorities of trainee teachers: A Multi-disciplinary approach. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 205-219. <https://doi.org/10.1080/13611260500105659>
- Sofou, E. & Tsafos, V. (2010). Preschool teachers' understandings of the national preschool curriculum in Greece. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 411-420. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0368-2>
- Soysal, Y. & Radmard, S. (2018). An exploration of Turkish prospective teachers' teaching competencies through the analysis of their pedagogical content knowledge documentations. *Journal of Education*, 198(2), 165-180. <https://doi.org/10.1177/0022057418811127>

- Soysal, Y., Radmard, S. & Kutluca, A. Y. (2018). Pedagojik inanç sistemleri ölçeğinin uygulamalı olarak uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 626-642. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.303>
- Soysal, Y. & Tanık, H. (2017). Akademisyenlerin öğretimsel bariyerlere yönelik atfların pedagojik-epistemolojik inanç sistemleri bağlamında incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 333-352. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.212>
- Suarez, V. M. (2020). Educacion infantil, familia yensenanza en los colegios. *Pediatr Integral*, 24(2), 118-121.
- Teddie, C. & Tashakkori, A. (2011). Mixed methods research: Contemporary issues in an emerging field. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research* içinde (s. 285-300). California: SAGE.
- Torbeyns, J., Verbruggen, S. & Depaepe, F. (2020). Pedagogical content knowledge in preservice preschool teachers and its association with opportunities to learn during teacher training. *ZDM Mathematics Education*, 52(2), 269-280. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01088-y>
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489-514. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00026-5](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00026-5)
- Verloop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)

Extended Summary

As in every stage of education, teachers' beliefs about teaching and their attitudes in this direction are very important for effective teaching in early childhood education. In this context, it can be assumed that teachers' pedagogical beliefs significantly affect the structuring of teaching and, accordingly, their classroom practices (Richardson, 1996). Although pedagogical beliefs are thought to be effective in predicting the quality of classroom teaching, as stated here, it has been revealed by many studies that this alone will not be sufficient (e.g., Arslan & Kutluca, 2021; Kutluca, 2018). Therefore, teacher knowledge is of great importance for effective teaching (Brown & Borko, 1992). Here, the concept of pedagogical content knowledge (PCK), which represents a qualified teaching and is called a subject-specific implicit form of teacher knowledge, emerges (Shulman, 1987). It can be thought that PCK will need to be handled with a very different characteristic, considering that the teaching in early childhood education is carried out through child-centered and game-based pedagogical strategies rather than conveying the subject directly. Preschool teachers will need to present their content knowledge in appropriate pedagogical forms and indirectly (Kutluca, 2021). For

this reason, Magnusson et al.'s (1999) five-component model of PCK was used. Accordingly, PCK consists of five components: *orientations toward teaching, knowledge of student understandings, curriculum knowledge, knowledge of instructional strategies, and knowledge of assessment and evaluation*. According to Park and Oliver (2008), PCK takes on different characteristics while structuring and performing instruction. In addition, considering belief, competence, and cognitive factors together contribute to PCK development and qualified teaching. As a result, the basic assumption in this research is that the theoretical aspects of PCK and its components and pedagogical beliefs will affect teaching practices. Therefore, teachers' pedagogical content knowledge can be defined as an important part of their professional knowledge. In this context, one of the most important aspects to increase the quality of education, especially in the context of early childhood, is to have a qualified teacher training culture (Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018). This is related to the pedagogical practice areas provided to teacher candidates during pre-service education (Gül & Köse, 2021). Studies in the literature suggest that the main source of preschool and other pre-service teachers' having rich pedagogical repertoires during teacher education is to associate theory and practice-loaded courses with PCK and its components (e.g., Blömeke et al. 2017; Clark et al. 2017; İnan, 2010). Although it is claimed that teaching experiences through internships during preservice education provide effective results for the development of PCK and quality teaching, there is no empirical evidence for this (Lee, 2017; Torbeyns et al. 2020). In the light of the general situation of the literature and the previously mentioned theoretical rationales, the main purpose of this research is to examine the effects of preschool teacher candidates' pedagogical beliefs and pedagogical content knowledge on their teaching practices.

In this context, it was ensured that all participants first created a lesson plan and presented this lesson plan in practice. Then, a Likert-type scale was used to determine the pedagogical beliefs of the participants. Finally, preschool teachers were provided to answer written questions to determine their pedagogical content knowledge. These data, obtained through written or observational methods, were quantified with the help of various rubrics. Therefore, this study is a mixed type research that includes quantitative and qualitative data collection and analysis procedures. In addition, since the qualitative and quantitative data in this research are used alternately, this research design is called sequential transformational design (Creswell & Plano-Clark, 2017). A total of 109 preservice preschool teachers studying in the third and fourth grades participated in the research. 59 of the participants are third and 50 are fourth grade students. While the third-year students take the Special Teaching Methods-II course actively, the fourth-year students actively participate in the Teaching Practice course. The data in the research have been collected through the Lesson Plan Structuring Form (LPSF), the Pedagogical Belief Systems Scale (PBSS), and the Pedagogical Content Knowledge Evaluation Form (PCKEF). The teaching practices of the participants have been evaluated with the help of the

Reform-Based Observation Rubric (RBOR). Qualitative data collected through LPSF and PCKEF were evaluated and quantified with the help of analytical rubrics. After that, descriptive statistics, normality tests, Mann Whitney-U test, and Multiple Linear Regression analysis were performed on the quantitative data.

The findings obtained after qualitative and quantitative data analyses were discussed with the help of the literature and the following results were obtained. Lesson plans and teaching practices of preschool teacher candidates are suitable for reform-based qualifications. In addition, the participants both have child-centered pedagogical beliefs and have a high level of pedagogical content knowledge. While the level of preschool teacher candidates' knowledge of goals and objectives, student understandings, and teaching strategies is high, the level of curriculum and assessment and evaluation information is low. The quality of lesson plans and teaching practices, pedagogical beliefs, and pedagogical content knowledge of preschool teacher candidates differ significantly according to their grade levels. Third-year students have higher lesson plans and pedagogical beliefs than fourth-year students. On the other hand, fourth-year students' teaching practices and pedagogical content knowledge are higher than those of third-year students. Lesson plans, pedagogical beliefs, and pedagogical content knowledge of preschool teacher candidates predict the quality of teaching practices moderately and significantly.

In the light of the above-mentioned results, preschool teacher candidates can be included in elective courses at the third and fourth grade levels, especially to increase their knowledge of curriculum and assessment-evaluation. In this context, the number of preschool education studies focusing on mentioned PCK components can be increased. In addition, integrating the lessons given at all stages of preschool teacher education with theory and practice will enable preschool teachers who start their profession to be more equipped. Finally, the quantitative and longitudinal evaluation of all the variables discussed in this study in possible studies with the participation of preschool teachers and teacher candidates will provide additional contributions to the literature.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu alışmaya iki araştırmacının da ortak katkıları olmuştur. İlk yazar, veri toplama sürecinde etkin katılım sağlamış ve özellikle yöntem ve bulgular kısmının yazılmasına katkı sağlamıştır. İkinci yazar, özellikle giriş ve tartışma bölümlerinin büyük bölümünü oluşturmuş ve araştırmanın son şeklinin verilmesine de katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 06.04.2021 tarih ve 9196 sayılı kararıyla yürütülmüştür.

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yönetim Sistemi Üzerindeki Etkileşim Durumlarının İncelenmesi

Examining the Interaction Status of Teacher Candidates on the Learning Management System

Barış Mercimek

Yazar Bilgileri

Barış Mercimek 
Dr. Öğr. Üyesi, Siirt
Üniversitesi, Öğretim
Teknolojileri,
baris.mercimek@siirt.edu.tr

ÖZ

Öğrenme ortamları buldukları dönemin koşulları ve olanakları çerçevesinde güncellenmektedir. Öğretici, öğrenen ve içerik üçgeninde iletişim ve etkileşim biçimleri de evrilmektedir. Öğrenenler arası ve öğrenen-öğretici etkileşimleri için öğrenme yönetim sistemlerinde farklı ve işlevsel araçların kullanımı önem taşımaktadır. Benzer biçimde katılımcıların içerikle etkileşimi öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için değerli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı öğrenenin öğretici ve içerikle olan etkileşiminin değerlendirilmesi ve etkileşimin iyileştirilmesine yönelik önerilerin alınmasıdır. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen 26 lisans seviyesinde katılımcının görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile Haziran-Temmuz 2021 döneminde, çevrimiçi ortamlarda eş zamanlı olarak kayıt altına alınmış ve veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenenler arası etkileşimin öğrenme yönetim sistemi araçları yerine farklı mobil uygulamalarla gerçekleştiği ve etkileşimin düşük seviyede olduğu belirlenmiştir. Öğrenen öğretici etkileşiminin benzer biçimde zayıf olduğu ve öğrenen tarafından yanlış anlaşılma korkusu nedeniyle ileri seviyeye taşınmadığı belirtilmiştir. İçerikle olan etkileşimi uzun ve sürükleyici olmayan ders videolarının engellediği anlaşılmaktadır. İşbirlikli ödev ve projelerin öğrenenler arası etkileşimi artırmada; öğretim elemanı ile iletişim sürecinde mesaj bildirimlerinin sağlanmasının öğrenen-öğretici etkileşimini iyileştirmede yararlı olacağı görüşleri derlenmiştir. Bireysel farkları önemseyen kısa ve öz ders videolarında etkileşimli materyallerin kullanımının içerikle olan etkileşime olanak sağlayacağı anlaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Öğrenme Yönetim Sistemi
Etkileşim
İletişim
Öğrenme

Keywords
Learning Management System
Interaction
Communication
Learning

Makale Geçmişi
Geliş: 18.02.2022
Düzeltilme: 27.04.2022
Kabul: 10.05.2022

ABSTRACT

Learning environments are updated within the framework of the conditions and possibilities of the period. In the triangle of teacher, learner and content, forms of communication and interaction are also evolving. Similarly, the interaction of the participants with the content is considered valuable for the learning process to be effective. The purpose of this research is to evaluate the learner's interaction with the instructor and content and to get suggestions for improving the interaction. For this purpose, a case study, one of the qualitative research methods, was adopted. Opinions of 26 undergraduate level participants selected by convenience sampling method were recorded simultaneously in online environments with a semi-structured interview form between June and July 2021, and the data were analyzed by content analysis. As a result of the research, it was determined that the interaction between learners was realized with different mobile applications instead of learning management system tools and the interaction was at a low level. It was stated that the learner-instructor interaction was similarly weak and was not advanced due to the fear of misunderstanding by the learner. It is understood that the interaction with the content is hindered by the long and non-immersive lecture videos. Collaborative assignments and projects increase the interaction between learners; The opinions that providing message notification in the communication process with the instructor would be beneficial in improving the learner-teacher interaction were compiled. It has been understood that the use of interactive materials in concise course videos that care about individual differences will allow interaction with the content.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Mercimek, B. (2022). Öğretmen adaylarının öğrenme yönetim sistemi üzerindeki etkileşim durumlarının incelenmesi. *TEBD, 20(2)*, 429-449. <https://doi.org/10.37217/tebd.1075726>

Giriş

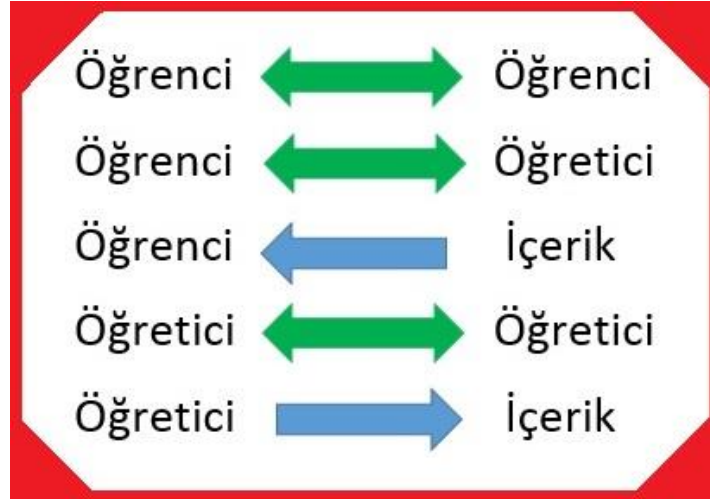
Öğretim ortamları günden güne çağın gereklerine en uygun standartlara yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu çaba zaman zaman beklenmedik koşullarda da kendini gösterebilmektedir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020). 2019 yılının aralık ayında Çin'in Wuhan kentinden başlayarak tüm dünyayı etkileyen, 2021 yılında etkilerini öğrenme ortamlarında da sıklıkla gösteren Yeni Koronavirüs (SARS-CoV-2) uzaktan öğrenme süreçlerinin kullanım sıklığının artmasına zemin hazırlamıştır. Bu artış, öğretimin uzaktan yönetilmesi, öğrenmenin öğretici-öğrenen mekân bağımsız ortamlarda yapılması zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Böylelikle kapsamlı ve yoğun bir uzaktan öğrenme süreci izlenmiş ve problem durumları belirlenmiştir. Etkileşim, bu bağlamda incelenmesi ve alt boyutlarının analiz edilmesi gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yüz yüze öğretimin işlevselliğinin temelinde fiziksel etkileşim bulunmaktadır (Arslan, 2007). Bu somut iletişim süreci, internet tabanlı öğrenme sistemlerinde yerini ağ tabanlı iletişim ve etkileşime bırakmaktadır. Öğretim hedeflerine erişmek için öğretici ve öğretim ortamını oluşturan ve düzenleyen kurumların çabası yüz yüze eğitimde olduğu gibi doğrudan öğrenme yönetim sistemlerine (ÖYS) aktarılamamaktadır. Uzaktan eğitimde öğretim hedefleri yüz yüze eğitimle aynı veya büyük oranda benzer olmakla birlikte öğretim sürecindeki strateji ve yöntemler değişiklik göstermektedir (Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp, 2016; Wen, Zhang ve Shu, 2019). Öyle ki bu değişiklik her ders hatta her ünite için farklılık içerebilmektedir. Bu noktada en kritik durum teorik ve pratik içeriklerin uzaktan eğitim süreçlerine etkili bir biçimde aktarabilmenin güçlüğüdür. Bu güçlüğü temel nedeni teorik içeriğin öğretici merkezli aktarımıyla birlikte başlayan iletişim ve etkileşim süreçlerinin uygulama ve devamlılığın sağlanılmasında artan önemidir. Etkileşim öğrenme süreçlerinin başlaması, sürdürülebilmesi ve öğretim hedefleriyle sonuçlandırılması için büyük değer taşımaktadır. Buna ek olarak iletişim ve etkileşim öğrenme ortamında süreklilik ve etkin katılım için önemli bir yere sahiptir (İlgaz ve Aşkar, 2009).

Öğrenme Yönetim Sistemlerinde İletişim Biçimleri

Bilgi toplumuna geçiş sürecinin başlangıcından günümüze kadar iletişim biçimleri büyük dönüşüme uğramıştır. Fiziki iletişimden sanal etkileşime uzanan günümüz öğrenme ortamlarında da bu süreçte önemli değişiklikler yaşanmıştır (Kırık, 2017). Öğrenme kısmen veya tam zamanlı çevrimiçi ortamlara taşınmış ve öğrenen-öğretici etkileşimi bu sistemlerde yürütülmeye başlamıştır. Öğrenme yönetim sistemleri olarak anılan bu ortamlarda öğrenmenin doğal işleyişine yakın bir yaşantı alanı oluşturulmak istenmektedir. Öğrenci yüz yüze öğrenme ortamlarında olanak bulduğu iletişim kanallarının bu sistemlerde etkin ve işlevsel olmasını beklemektedir (Olpak ve Kılıç-Çakmak, 2014). Böylelikle öğrenme hedeflerine ulaşmada olağan işleyişin ve ders yükünün dışında harici bir zorluğun ortadan kaldırılması istenmektedir.

Öğrenme içeriklerinin dijital ortamlarda planlanması, oluşturulması, sürecin takip edilmesi, öğrenci kayıtlarının tutulması ve değerlendirme işlemlerinin gerçekleştirilmesi öğrenme yönetim sistemlerinin temel fonksiyonları arasında yer almaktadır (Ellis, 2009). Öğreticinin öğrenen ile olan iletişim kanallarının önemli bir kısmı bu ortamda yer alan içerik kaynaklı oluşmaktadır. İletişim, öğrenme sürecinin ilk ve en temel ögesidir. Öğrenme sürecine yönelme ve öğrenmeyi sürdürme ve öğrenme hedeflerine ulaşmanın devamlılığında etkili iletişim ve etkileşim önemli bir yer tutmaktadır. Temel iletişim kanalları ve yönü Şekil 1’de yer almaktadır.



Şekil 1. Uzaktan Öğretimde İletişim Biçimleri. Abrami, P. C., Bernard, R. M., Bures, E. M., Borokhovski, E. & Tamim, R. M. (2011). Interaction in distance education and online learning: Using evidence and theory to improve practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2), 82-103. Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6. Northrup, P. T. (2009). Online learners' preferences for interaction. *The Perfect Online Course: Best Practices for Designing and Teaching*, 463-473. Rovai, A. P. & Downey, J. R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 141-147. Swan, K., Shea, P., Fredericksen, E., Pickett, A., Pelz, W. & Maher, G. (2000). Building knowledge building communities: Consistency, contact and communication in the virtual classroom. *Journal of Educational Computing Research*, 23(4), 359-383 kaynaklarından derlenmiştir.

İletişimin çok boyutlu ve işlevsel olması öğrenme ortamlarında hedeflenen bir durumdur (Köksal ve Çöğmen, 2018). Öğrenme yönetim sistemlerinde de iletişimin güçlü olması öğrenme süreçlerinin etkin yapısına katkı sağlamaktadır (Artsın, 2019; Koçdar, Karadeniz, Bozkurt ve Büyük, 2017). Uzaktan öğrenme ortamlarında farklı iletişim yapıları Şekil 1’de özetlendiği üzere öğrenci, öğretici, içerik üçgeninde geniş yer edinmektedir. Buna ek olarak öğrencinin içerikle ve öğreticinin içerikle iletişiminin iki yönlü olması gerekliliğine yönelik araştırmalar da dikkat çekmektedir (Aldrich, Rogers ve Scaife, 1998; Mutlu, Kip ve Kayabaş, 2005). Bu araştırma da öğrenen merkezli farklı iletişim biçimleri üzerine yapılmaktadır.

Öğrenen-Öğrenen İletişim Yapısı

Öğrenme yönetim sistemlerinin geleneksel öğretim ortamlarından ayrıldığı noktalardan biri ortam bağlamında farklı gerçekleşen iletişim biçimleridir. Aynı sınıf sıralarında oturma ve fiziksel olarak aynı ortamda bulunma, uzaktan öğretim ortamlarında yerini bir bilgisayar ve internet altyapı aracılığıyla sağlanan sanal ortamlara bırakmaktadır. Böylelikle iletişim ve etkileşimin sağlanmasında farklı araçlara gereksinim duyulmaktadır. İnternet veya mobil tabanlı farklı iletişim araçları bulunmaktadır. Öğrenme yönetim sistemlerinde ise kendilerine özgü öğrenen-öğrenen iletişimi sağlayabilecek mesajlar bölümü, tartışma panoları, duyuru sekmeleri, forumlar ve konferans eklentileri gibi araçlar da mevcuttur. Öğrenenlerin kendi aralarında iletişim ve etkileşim araçlarını akademik ve sosyalleşme amacıyla kullandıkları görülmektedir (Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar, 2020). Bu kapsamda etkili, kullanışlı ve pratik iletişim araçlarının geleneksel öğrenme ortamlarında yaşanan öğrenenler arası etkileşime benzer bir kanal oluşturabilmesi önem taşımaktadır. Bu kanal aracılığıyla öğrenenlerin kurs içerikleri, akademik dönem izlenceleri, ödev ve sınavlar hakkında bilgi edinmeleri beklenmektedir. Çevrim içi işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında da bu güçlü iletişim araçları değerli görülmektedir.

Öğrenen-Öğretici İletişim Yapısı

Öğrenen kurs içeriğiyle ilgili soru, görüş ve önerilerini zaman zaman öğreticiye anlatım sırasında aktarabilmektedir. Bu iletişim fiziki olarak aynı veya farklı mekânlarda bulunan öğretici öğrenen için farklı biçimlerde gerçekleşmektedir. Geleneksel öğretim ortamlarında öğreticinin içerik aktarımı veya içerik rehberliği sürecinde öğrenen kendisini öğreticinin fark etmesini sağlayarak tüm arkadaşlarının duyabileceği biçimde soru ve görüş bildirmektedir. Uzaktan öğretim ortamlarında ise bu iletişim biçimi iki farklı biçimde gerçekleşebilmektedir. Birincisi eş zamanlı yürütülen kurslarda, sanal sınıfta yer alan öğrenenler bir düğme veya ses işaretçisi ile söz alabilmektedir. Eş zamansız öğretim ortamlarında ise öğrenen soru ve görüşleri sistem üzerinde farklı koşullarda kaydedilmekte ve öğreticinin uygun gördüğü biçimde yanıtlanmaktadır. Öğretici ve öğrenen iletişimde araya giren süre bu durumlarda zaman zaman uzayabilmekte ve kurs bağlamından uzaklaşabilmektedir (Northey, Bucic, Chylinski ve Govind, 2015). Bu farklı ortamlarda öğrenen-öğretici iletişim ve etkileşimini iyileştirebilecek yeni uygulamalar önem taşımaktadır. Bu kapsamda öğrenenlerin yaşadığı sorunlar ve olası çözüm önerilerinin alınması değerli görülmektedir.

Öğrenen-İçerik İletişim Yapısı

Kurs izlencesi ders bazında, günlük, haftalık veya dönemlik olarak farklı biçimlerde sunulabilmektedir. Öğrenenden bu modülleri belirli oranda takip etmesi ve tamamlaması başarılı sayılmanın koşullarından biri olmaktadır (Abrami vd., 2011; Ersoy, 2014; Yılmaz, 2017). İçeriğin takip durumu, tamamlanma oranı, ödev ve sorumlulukların yerine getirilme durumu öğrenenin içerikle

etkileşimini temsil etmektedir. Bu kayıtlar ise sorumlu öğretim elemanı ve yöneticiler tarafından da takip edilebilmektedir.

Öğrenenin içerikle etkileşiminde farklı araçlar kullanılabilir. Etkileşimli video ve akıllı soru hazırlama bu araçlara örnek olarak gösterilebilir. Böylelikle bir canlı ile bir cansız aracın etkileşimi söz konusu olmaktadır. Öğrenen öğreticiyi veya diğer öğrenenleri meşgul etmeden içerikle iletişimini belirli sınırlar dâhilinde sürdürebilmektedir. Öğreticinin sistemde sürekli aktif olmadığı öğrenme yönetim sistemlerinde öğrenenin içerikle olan etkileşiminin iyileştirilmesi amacıyla yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerinin derlenmesi önem taşımaktadır. Nitekim etkileşim öğrenme yönetim sistemleri için önemli bir gereklilik olarak ifade edilmektedir (Cavus, 2015). Bunun yanında öğrenen başarısı ve sürdürülebilir çevrimiçi öğrenme deneyimi için etkileşim öğeleri kritik öneme sahiptir (Avcı ve Ergün, 2022). Öğrenenin öğretici ve içerikle olan etkileşiminin değerlendirilmesi ve etkileşimin iyileştirilmesine yönelik önerilerin alınması bu araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmada aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Uzaktan eğitim sistemi üzerinde öğrenen-öğretici iletişim ve etkileşim süreci nasıldır?
2. Uzaktan eğitim sisteminde öğrenenlerin aynı dersi alan diğer öğrenenler ile etkileşimi nasıldır?
3. Uzaktan öğretim ortamlarında öğrenenlerin ders materyalleri ile olan etkileşimi nasıldır?
4. Yüksek ve etkin etkileşim süreçleri için öğrenen görüş ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına dayandırılmıştır. Çalışmada iç içe geçmiş tek durum deseninden yararlanılmıştır. Advancity Learning Management System (ALMS) üzerinden eğitim verilen Türkiye’de bir devlet üniversitesine ait eğitim fakültesi bağlamında öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretici ve öğrenen-içerik olmak üzere etkileşimi oluşturan iç içe geçmiş üç farklı durum bu deseninin seçilmesine dayanak oluşturmuştur. Bu çalışmada etkileşim asıl durumu oluşturmakta iken alt etkileşim türleri iç içe geçmiş durumları temsil etmektedir. İç içe geçmiş tek durum çalışması ile bir konu veya durumun bileşenlerinin ve alt boyutlarının planlanmış bir zaman aralığında derinlemesine irdelenmesi sağlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Yin, 2003).

Çalışma Grubu

Çalışmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları yer almaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Araştırma Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler

| | | <i>f</i> | % |
|---------------------|-----------------------------------|----------|------|
| <i>Cinsiyet</i> | Kadın | 16 | 61,5 |
| | Erkek | 10 | 38,5 |
| <i>Bölüm</i> | Sınıf Öğretmenliği | 7 | 26,9 |
| | Türkçe Öğretmenliği | 6 | 23,1 |
| | İlköğretim Matematik Öğretmenliği | 5 | 19,2 |
| | Fen Bilgisi Öğretmenliği | 5 | 19,2 |
| | Sosyal Bilgiler Öğretmenliği | 3 | 11,6 |
| <i>Sınıf Düzeyi</i> | 1. Sınıf | 4 | 15,4 |
| | 2. Sınıf | 12 | 46,2 |
| | 3. Sınıf | 10 | 38,4 |

Tablo 1'e göre çalışmaya öğretmen adayları farklı sınıf düzeylerinden ve farklı bölümlerden katılım göstermiştir. Öğretmen adaylarının yaş ortalaması 21,62 olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu araştırılan duruma yönelik hız ve pratiklik kazandırılması açısından kolayda örnekleme (Patton, 2002) yöntemiyle, gönüllülük esasına dayalı olarak oluşturulmuştur. Katılımcılar lisans düzeyinde 1, 2 ve 3. sınıf öğretmen adaylarından oluşmakta ve Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İlköğretim Matematik Öğretmenlikleri ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim görmektedirler. Öğretmen adaylarının bağlı oldukları devlet üniversitesinin olanakları çerçevesinde bir öğrenme yönetim sistemi ile sınırlı çevrimiçi öğrenme deneyimleri bulunmaktadır. Bu olanaklar iki kategoriye ayrılmaktadır. Sanal sınıf, forum, doküman, mesaj, duyurular ve yardım masası gibi etkinlik ve aktivitelerin bulunduğu bir öğrenme yönetim sistemi ilk kategoriyi oluşturmaktadır. Bunun yanında Zoom, Microsoft Teams gibi çok katılımcılı toplantı programlarını tercih eden ders öğretim elemanları da bulunmaktadır. Her iki kategoride de öğrenenlerin istekleri doğrultusunda eş zamanlı katılabildikleri veya ders içeriklerini sonradan takip edebildikleri eş zamansız bir öğrenme deneyimi yaşadıkları izlenmektedir. Böylelikle öğretmen adaylarının etkileşim süreçlerine ilişkin görüşlerinin bu bağlamda biçimlenmesi beklenmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, beş soruluk yarı-yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrenenlerin arkadaşlarıyla, öğretim elemanlarıyla ve ders dokümanlarıyla olan etkileşim durumları; öğrenenlerin sistem üzerindeki tüm iletişim durumları ilgili form aracılığıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Form oluşturulma sürecinde öğretim teknolojileri alanında uzman iki kişinin görüşleri ve önerileri dikkate alınmış ve güncellemeler gerçekleştirilmiştir. Böylelikle araştırma konusuna yönelik kapsam geçerliği görüşme formunda sağlanılmaya çalışılmıştır. Görüşme formu bu aşamadan sonra üç farklı bölümde yer alan dört öğretmen adayına pilot olarak uygulanmış ve anlam bütünlüğü kontrol edilerek kullanıma hazır biçime getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacı, veri toplama süreci başlatılmadan önce Siirt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulunun 18.06.2021 tarih ve 152. oturuma ait kararı sonrasında araştırma katılımcılarının bağlı bulunduğu Siirt Üniversitesi'nden gerekli yasal izin işlemlerini tamamlamıştır.

Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar dönemi sonunda Medya Okuryazarlığı dersini almış öğretmen adaylarından final notlarının girilmesinden itibaren 25.06.2021-03.07.2021 tarihleri arasında toplanmıştır. İlgili ders öğrenme yönetim sistemi üzerinden yürütülmüştür. Öğretmen adayları ile fiziksel olarak aynı ortamda bulunulmaması ve dönem sonu olması nedeniyle veriler çevrimiçi görüşmeler aracılığıyla derlenmiştir. Formda yer alan sorular çevrimiçi eş zamanlı iletişim uygulamalarında (Alms, Zoom, Microsoft Teams) katılımcıya yöneltilmiş ve yanıtlar eş zamanlı olarak kaydedilmiştir. Görüşmeler 6 dakika 51 saniye ile 14 dakika 3 saniye aralığında sürmüştür. Her bir katılımcıdan alınabilecek en kapsamlı veri alınmaya çalışılmış, veri tekrar sıklığı artınca görüşmeler sonlandırılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analiziyle çözümlenmiştir. Verilerin anlam örüntüsünü, kavramları ve ilişkileri açıklayabilmek için içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu yöntemle araştırma alt sorularından adım adım araştırma genel sorusuna yanıt verecek bir çözümlenme sağlanabilmektedir (Mayring, 2014). Araştırma sorularına karşılık gelen kod grupları bir öğretim teknolojileri alan uzmanı ve bir nitel araştırma hâkimiyeti olan uzman tarafından sırasıyla belirlenmiştir. Bu belirleme işlemlerinden sonra kaynak alıntılara karşılık gelen kod grupları oluşturulmuştur. Araştırmacı verilerin toplanması, organize edilmesi ve çözümlenmesine ait tüm süreçlerde sorumluluk üstlenmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenme yönetim sisteminde diğer öğrenenler, öğreticiler ve içerikle olan etkileşim durumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda "Öğrenen-öğrenen etkileşim durumları ve iyileştirme önerileri", "öğrenen-öğretici etkileşim durumları ve iyileştirme önerileri" ve "öğrenen-içerik etkileşim durumları ve iyileştirme önerileri" olmak üzere üç temel sınıflandırma oluşturulmuştur. Bu sınıflandırmalara ait bulgular aşağıda sunulmaktadır.

Öğrenen-Öğrenen Etkileşim Durumları

Öğrenenlerin kendi aralarında olan iletişim ve etkileşim durumları, bu etkileşime kaynak oluşturabilecek görüş sayıları ve bu kaynağı destekleyen örnek alıntılar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenen-Öğrenen Etkileşim Durumları

| <i>Kod Kaynakları</i> | <i>f</i> | <i>Örnek Alıntı</i> |
|---|----------|--|
| WhatsApp | 21 | "WhatsApp üzerinden grupça veya bireysel olarak iletişim halindeyiz. Hepimiz birbirimize yardımcı olmaya çalışıyoruz." |
| Etkileşim yok | 11 | "Arkadaşlarımız arasında herhangi bir sohbet, etkileşim yaşanmıyor." |
| Sanal sınıf chat uygulaması | 7 | "Kimi arkadaşlarımızla ders esnasında chat kısmından konuşabilmekteyiz." |
| Telefon araması ve mesaj | 5 | "Bazı arkadaşlarımın numarası bende var. Onlar beni, bende onları gerektiğinde bilgilendirebiliyoruz." |
| Sanal sınıf kamera ve mikrofon | 5 | "Yüksek katılımlı derslerde mikrofon veya kamera ile soru sorup, chatleşebilmekteyiz." |
| Öğrenme yönetim sistemi dâhili mesajlaşma | 3 | "Bir dâhili mesajlaşma platformuyla aynı dersi alan birçok öğrencinin birbirleriyle iletişime geçmesi sağlanır." |
| Öğrenme yönetim sistemi tartışma ve forum | 1 | "Sayfa içindeki tartışma menüsünden konuya ilişkin fikir yazıyoruz, oradan iletişim oluyor." |
| Etkileşim ihtiyacı bulunmaması | 1 | "Canlı derslere katılmadığım için bir etkileşim ihtiyacı duymuyorum." |

Tablo 2’de yer alan öğrenen görüşleri incelendiğinde öğrenme yönetim sistemi üzerinde yer alan iletişim seçeneklerinden daha çok mobil bir iletişim uygulaması olan WhatsApp’ın kullanıldığı belirlenmiştir. Bu uygulama aracılığıyla iletişim gerçekleştirdiğine yönelik bildirilen kaynak görüş sayısı 21 olarak dikkat çekmektedir. Aynı grupta bulunduğu diğer arkadaşlarıyla etkileşime girmeyen veya bir etkileşim ortamı olmadığını ifade eden 11 öğrenen olmuştur. Öğrenme yönetim sisteminin sunduğu olanaklar arasından sanal sınıf chat uygulamasını kullandığını ifade eden 7; sanal sınıf kamera ve mikrofon desteğiyle arkadaşlarıyla iletişime geçtiğini ifade eden 5; dâhili mesajlaşma ile arkadaşlarıyla etkileşim kurduğunu ifade eden 3; tartışma ve forum aracılığıyla iletişim olanağı bulunduğunu belirten 1 katılımcı bulunmaktadır. Sistemin olanakları dışında telefon veya mesaj ile iletişimde olduklarını ifade eden katılımcılar ve etkileşime ihtiyaç duymadığını belirten bir katılımcı da çalışmada yer almaktadır. Mevcut etkileşim durumlarının iyileştirilmesine yönelik öğrenen görüş ve önerileri Tablo 3’te derlenmiştir.

Tablo 3. Öğrenen-Öğrenen Etkileşim İyileştirme Önerileri

| <i>Kod Kaynakları</i> | <i>f</i> | <i>Örnek Alıntı</i> |
|-----------------------------------|----------|--|
| İş birlikli ödev-proje | 8 | "Öğrencilerinden gruplar hâlinde konu anlatımı istenilirse ve konudan tüm grup sorumlu tutulursa öğrenciler işbirlikli halde yoğun bir etkileşim ve iletişime girecektir." |
| Zorunlu eş zamanlı ders | 5 | "Canlı derslere katılım zorunlu hale getirilebilir." |
| Görüntülü ve sesli ders | 4 | "Öğrencilerin derslere görüntülü ve sesli katılmalarının bir yolu bulunabilir." |
| Yeterli | 4 | "Pek fikrim yok, şu an yeterli gibi." |
| İnternet desteği | 3 | "Bulduğum yerde yalnızca damda internet çekiyor, havalar serin ve sürekli damda olamam, internet hizmeti verilse iletişim daha fazla kurabilirdim." |
| Aktif mesajlaşma-tartışma teşviki | 3 | "Derste öğrencilerin canlı tutulması için kendini özgürce ifade edebileceği tartışma ortamları kurulmalı." |
| Mümkün görülmemesi | 3 | "Uzaktan eğitimde böyle bir şeyin mümkün olmadığını düşünüyorum." |
| Eğitsel oyun | 2 | "Örneğin hoca konunun anahtar kelimeleriyle tabu oyunu yapsa ve sınıftakiler katılsa yüz yüze eğitimi aratmayacak bir yöntem olurdu." |
| Sosyal medya teşviki | 1 | "Sosyal medya desteği artırılmalı ve arkadaşlarımızla birebir iletişime geçip fikir alışverişi yapabilelim." |
| Gruplara öğretim elemanı katılımı | 1 | "Grupta hocalar olmayınca kopukluk oluyor, hoca yönetici olsa düzgün iletişim kurar herkes." |
| Materyal tasarım etkinlikleri | 1 | "Örneğin dersle ilgili bir materyal geliştirmesi ve arkadaşlarıyla bunu değerlendirmesi, yorumlanması istenirse zorla da olsa konuşuruz." |
| Sanal Kulüp | 1 | "Sanal ortamlardan da kulüp faaliyetleri yürütülebilir, grup etkileşimi artabilir." |

Öğrenenlerin etkileşim kurmada kullandıkları araçlara ve yaşadıkları sorunlara yönelik iyileştirme önerileri Tablo 3’de bir araya getirilmeye çalışılmıştır. Farklı öğrenenlerden farklı kod kaynaklarına işaret edecek öneriler alınmıştır. Öğrenenlerin kendi aralarında etkileşimlerini arttırabilecek en sık ifade edilen öneri iş birliğine dayalı ödev ve projelerin verilmesi olmuştur. Derslerin öğrenenler tarafında eş zamansız takip edilmesinin diğer öğrenenlerle iletişime geçmek için bir engel olduğunu belirten 5 katılımcı aktif katılımlı eş zamanlı ders; 4 katılımcı ise eş zamanlı derslere öğrenenlerin görüntülü ve sesli katılması gerekliliğini belirtmişlerdir. Uzaktan öğretim sürecinde mevcut etkileşim koşullarını yeterli bulanlar da olmuştur. Bununla birlikte buldukları bölge veya ekonomik nedenlerden internet erişimi olmadığını ve bu sorunun etkileşime bir engel oluşturduğunu ifade eden katılımcılar bulunmaktadır. Sistem üzerinden öğrenenlerin aktif oldukları mesajlaşma, tartışma etkinliklerinin etkileşime yardımcı olacağı fikri de katılımcılar tarafından sunulmuştur. Mevcut koşullarda öğrenen-öğrenen etkileşiminin olanaksız olduğunu ifade eden öğretmen adayları da bulunmaktadır. İçeriğin eğlenceli bir oyun olarak sınıftakilerin katılımı olan bir oyun ile aktarılması, öğrenen-öğrenen iletişimi ve etkileşimine katkı sağlaması beklenen bir diğer öneri olmuştur. Sosyal medya grupları ile ders içeriğinin güncel ve sürekli canlı kalabileceğini ifade edenler de bu çalışmada görülmektedir. Derslerle ilgili farklı platformlarda kurulan gruplarda öğretim elemanın olmamasının akran etkileşiminde bir kopukluk oluşturduğu görüşünde olan bir öğretmen adayı, grup moderatörlüğünün ders sorumlusunda olmasının öğrenen iletişimi açısından önemine işaret etmiştir. Bir öğrenen materyal tasarımının iletişim açısından yararına, bir başka öğrenen ise internet üzerinden öğrenci kulüplerine devam etmenin iletişim sürecini aktif tutabileceğine yönelik görüşlerini bildirmişlerdir.

Öğrenen-Öğretici Etkileşim Durumları

Öğrenenlerin uzaktan öğretim sürecinde öğretim elemanları ile olan iletişim ve etkileşim durumları, bu sürece kaynak oluşturabilecek görüş sayıları ve bu kaynakları destekleyen örnek alıntılar Tablo 4’te özetlenmektedir.

Tablo 4. Öğrenen-Öğretici Etkileşim Durumları

| <i>Kod Kaynakları</i> | <i>f</i> | <i>Örnek Alıntı</i> |
|---------------------------|----------|---|
| Etkileşim bulunmaması | 11 | “Öğretim elemanları ile iletişim yok denecek kadar az. Sistem üzerinden geri dönüş yapılmıyca kadar sorun çözümü için geç kalınıyordu.” |
| WhatsApp | 5 | “Öğretim elemanları ile WhatsApp uygulaması üzerinden iletişime geçtim.” |
| Yanlış anlama-korku duyma | 4 | “Hocadan gelen mesajlar üstü kapalı olarak bir arkadaş tarafından gruba duyuruluyor. Bizde tekrar tekrar sormaktan çekiniyor anlamıyorduk bazen.” |
| Eş zamanlı ders | 3 | “Bazı hocalarımız canlı derste sınıf ortamıymış gibi sorular sorarak eğlenceli gündelik yaşam anıları paylaşıyor.” |
| E-posta | 2 | “Öğretim elemanlarına mail ile ulaşabileceğimizi söylediler. Yoğunluktan dolayı dönüş yapamıyorlarsa bile gün içinde dönüyorlar.” |
| Sistem mesajı | 2 | “Bu konuda anlayışlı hocalarımız oldu. Karşılaşmış olduğumuz problemleri sistem üzerinden hocaya mesaj atarak geri dönüt aldım ve probleme yönelik sorun ortadan kalkmış oldu.” |
| Telefon | 1 | “Bu süreçte hocalarla telefon yoluyla iletişim kurabiliyorum.” |
| Sağlıksız bulma | 1 | “Yüz yüze olmadığım için kendimi yanlış ifade etmekten çekiniyorum, çünkü mimikler olmadığı için samimiyeti geçiremeyebiliyoruz.” |

Tablo 4 verileri incelendiğinde öğrenenlerin öğretim elemanları ile iletişim kurma süreçlerine ait kritik veriler dikkat çekmektedir. İletişim ve etkileşim süreçlerinin bulunmaması, öğrenenler arasında en fazla ifade edilen durum olmuştur. Ders sorumlusu öğretim elemanlarıyla WhatsApp üzerinden iletişim kurabildiğini ifade eden beş katılımcı bulunmaktadır. Öğretim elemanı ile iletişim sürecinde karşılıklı soru ve görüş kanallarında korku ve yanlış anlaşılma endişesi yaşadığını belirten dört öğretmen adayı olmuştur. Üç öğrenen, öğretim elemanları ve öğrenenlerin aynı zaman diliminde sanal sınıfta yürüttükleri ders sürecinde, iki öğrenen ise aklına takılan bir soru veya belirtmek istediği bir düşüncesi olduğunda e-posta aracılığıyla öğretim elemanlarıyla etkileşim kurabildiğini ifade etmişlerdir. Uzaktan öğretim sisteminin bileşenleri arasında yer alan sistem mesaj seçeneği ile ders sorumlularına ulaştığını ifade eden bir katılımcı da çalışmada yer almıştır. Son olarak bir katılımcı geleneksel öğrenme anlayışının dışında kalan uzaktan öğretimin, duyguları aktarmada yetersiz kalması nedeniyle, etkileşim bağlamında samimi bir süreç olmadığına işaret etmiştir.

Öğretim elemanlarıyla etkileşim kuramadığını, kısıtlı veya beklendik seviyenin altında iletişim kurabildiklerini ifade eden katılımcıların da yer aldığı bu çalışmada öğrenenlerin bu durumun iyileştirilmesine yönelik önerileri alınmıştır. Öğretim elemanları ile iletişim ve etkileşim ağı olduğunu ifade eden katılımcıların da görüş ve önerileri toplanmıştır. Böylelikle mevcut durumun daha iyi koşullara erişmesi için edinilen tüm veriler Tablo 5'te bir araya getirilmiştir.

Tablo 5. Öğrenen-Öğretici Etkileşim İyileştirme Önerileri

| <i>Kod Kaynakları</i> | <i>f</i> | <i>Örnek Alıntı</i> |
|-------------------------------------|----------|--|
| Öğretim elemanına mesaj bildirimini | 8 | "Öncelikle kendilerine giden mesajlara anlık bildirimler olmalı ve belirli süre içinde bize dönmeleri sağlanmalıdır." |
| Zorunlu eş zamanlı ders | 7 | "İyi kötü bir iletişim için derslerin canlı olmasını talep ediyorum. Derse geliyoruz hoca yok, ders yok, sonra bir video ve anlamamızı bekliyorlar. Ders canlı olursa en azında sorumuzu sorar iletişime geçeriz." |
| Bire bir görüşme etkinlikleri | 5 | "Belirli gün ve saatlerde öğretim elemanlarıyla görüşeceğimiz toplantılar olmalı böylece bireysel olarak sorularımızı sorarız." |
| Öğretici ders motivasyon artışı | 5 | "Ders sırasında sunumu açık doğrudan bilgi okumak yerine bizleri de dâhil ederek eğlenceli hale getirebilir. Yoksa çok sıkıcı bir ortam oluyor." |
| Çaresizlik | 4 | "Bu süreçte böyle bir durumu hayal etmek çok zor." |
| Zorunlu görüntülü-sesli katılım | 3 | "Öğretmenler ders esnasında kamera ve mikrofonun aktif hale getirilmesini istemeli, böylece aynı sınıfta gibi hissedebiliriz." |
| Farklı öğretim ortamı tercihi | 3 | "Perculus yerine zoom, vedubox gibi e-öğrenme sistemleri kullanılabilir. Çünkü bu ortamlar öğretmen öğrenci arasında iletişim için pek çok alternatif sunar." |
| İnternet-bilgisayar desteği | 3 | "Şebeke ve internet sorunu yaşıyorum. Evin hiçbir noktasında çekmediği için dama çıkıyorum. Ancak her zaman kolay olmuyor bu süreçte." |
| Aktif ders toplantıları | 2 | "Her dersin bir grubu olmalı ve orada sürekli ders konuları hocayla tartışılmalı." |
| Sık soru yöneltilmesi | 2 | "Öğretim elemanı sık sık sorular sorarak odaktan ayrılmanızı engelleyebilir." |
| Puan-sembol teşviki | 1 | "Örneğin hoca öğrencilerine derse daha çok ilgi çekebilmek için artı vermek gibi katkılar sağlayacağını söylemesi halinde popüler bir ders olmasını sağlayacaktır." |
| Öğrenenlere akademik dil eğitimi | 1 | "Belki akademik dili öğrenme açısından online birkaç seminer düzenlenebilir, kendimizi geliştirsek daha iyi anlayabiliriz." |

Öğretmen adayları iletişim kurma sürecinin öğretim elemanlarına sistem üzerinden mesaj atmasına karşılık yanıt gelmemesi ile başlamadan sonlandığını ifade etmektedir. Bu soruna yönelik öğretim elemanlarına sistem içi mesaj gönderiminde bir bildirim gitmesinin, öğretim elemanlarının yanıt verme sıklığı ve hızını artıracığına yönelik görüşler bulunmaktadır. Bunun yanında ders işleniş

zamanının öğretim elemanı tercihinin bırakılmasıyla birlikte eş zamanlı derslerin azaldığı ve öğretim elemanı ile iletişim kurmanın zorlaştığı belirtilmiştir. Bir katılımcı *“Ders eskiden iki haftada bir canlı olarak yapılıyordu. Canlı derste anında sorup hemen yanıt alabiliyorduk. Ama şimdi ders saatini bile haber alamıyoruz bazen.”* şeklinde görüş bildirerek eş zamanlı derste öğretim elemanları ile olan iletişim olanağına vurgu yapmıştır. Beş öğretmen adayını öğretim elemanı ile bire bir görüşmeler yapılmasının iletişime katkı sağlayacağını belirtmiştir. Öğretim sürecinde bir sunuma eklenen sesten ibaret olan eğitim içeriğinin eğlenceli bir ders süreci ortaya çıkarmamasından dolayı benimsenmediğine işaret edilmiştir. Buna ek olarak ders motivasyonu yüksek öğrencilerinin hazırladığı etkileşimli ders süreçleri ile öğrenme ve iletişim motivasyonları yüksek öğrenenlerin ortaya çıkabileceği vurgulanmıştır. Ders sorumlusuyla etkileşim içinde olma olanağını zayıf gören öğrenenler alternatif bir iyileştirme önerisi sunamamışlardır. Arkadaşlarının eş zamanlı derslere kamera ve mikrofon açık bir biçimde katılmasının gerçek bir sınıf ortamı oluşturabileceğini, mevcut durumda kullanılan öğrenme ortamı yerine yeni bir uygulama veya aracın kullanımının farklı etkileşim kanallarına olumlu katkı sağlayacağını ifade eden katılımcılar da bu çalışmada yer almaktadır. Öğrenenler arasında iletişim ile benzer biçimde öğretici ile olan etkileşim sorunlarının internet ve bilgisayar desteği sağlanmasıyla iyileşeceğine yönelik görüş bildirirler mevcuttur. Ders özelinde öğretim elemanlarının aktif katılım göstereceği ders gruplarının olumlu etkiler oluşturabileceği, öğretim elemanı tarafından eş zamanlı etkinliklerde sık sık soru yöneltmesinin de öğrenen-öğretici etkileşimine yardımcı olabileceği beklentiler arasındadır. Öğretim elemanının derse yönelik ilgiyi artırmanın etkileşimin başlatılmasında önemli bir faktör olduğu görüşünde olan bir katılımcı puan, sembol ve artı vermek gibi ödüllendirme araçlarının etkileşime katkısına yönelik görüşünü beyan etmiştir. Bir başka katılımcı ise öğretim elemanlarının dilini anlamakta güçlük yaşadığını, ortak bir dilde buluşabilmek amacıyla öğrenenlerin akademik dil desteği almasının olası katkılarından söz etmiştir.

Öğrenen-İçerik Etkileşim Durumları

Öğrenen merkezli etkileşimin bir diğer basamağı öğrenen-çerik etkileşimidir. Öğrenenlerin ders kaynakları, materyalleri ve öğrenme araçları ile olan etkileşimlerine yönelik görüşler ve kaynak alıntılar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrenen-İçerik Etkileşim Durumları

| <i>Kod Kaynakları</i> | <i>f</i> | <i>Örnek Alıntı</i> |
|---|----------|--|
| Uzun-sıkıcı ders videosu | 12 | <i>“Ders videoları sisteme yükleniyor ama izlemesi uzun ve yorucu olabiliyor. Verim almamız azalıyor.”</i> |
| Elektronik doküman (Ppt, Pdf, Word vb.) | 7 | <i>“Uzaktan eğitimde kullanılan tek materyal Powerpoint sunuları, Word, Pdf dosyaları oldu. Öğretim elemanları bunları sisteme yüklüyor ve ders takibini buradan yapıyorlardık.”</i> |
| Eş zamanlı ders | 5 | <i>“Bilgisayar ve internetim olduğu için canlı derslere katılıyorum, buradan içeriği takip edebiliyorum.”</i> |
| Etkileşim bulunmaması | 4 | <i>“Açıkçası ben kafede çalıştığım için derslere katılmam verimli olmuyordu, bu yüzden ders materyalleriyle etkileşimim olmadı.”</i> |

Öğrenen merkezli etkileşim boyutlarından öğrenen-içerik etkileşimine yönelik kaynak oluşturabilecek durum sayısı kısıtlı kalmıştır. Buna karşılık araştırma odağına katkı sağlayabilecek doygun veri aktarımı sağlanabilmiştir. Öğrenenler içerikle olan etkileşiminin önemli bir kısmının izlemesinin verimi düşürdüğüne inandıkları uzun ders videolarıyla sınırlı olduğunu belirtmiştir. Yedi öğretmen adayı Powerpoint sunumu, Pdf veya Word dosyalarının oluşturduğu elektronik dokümanlar ile etkileşimde olduklarını ifade etmiştir. Beş öğretmen adayı eş zamanlı derslerde içerikle etkileşim içinde kalabildiğini ifade ederken dört öğretmen adayı içerikle bir etkileşim içinde olmadığının altını çizmiştir. Bu etkileşim ağının genişlemesi ve daha elverişli bir yapıya dönüşmesi için derlenen öğrenen görüşleri Tablo 7’de aktarılmıştır.

Tablo 7. Öğrenen-İçerik Etkileşim İyileştirme Önerileri

| <i>Kod Kaynakları</i> | <i>f</i> | <i>Örnek Alıntı</i> |
|-----------------------------------|----------|---|
| Kısa-öz ders videoları | 4 | <i>“Bir slayttan okuyup uzun sıkıcı bir ders oluyor. Daha eğlenceli kısa anlatımlar olsa takip etmesi kolay olur.”</i> |
| Etkileşimli materyal | 3 | <i>“Sıkıcı dosyalar paylaşılıyor veya videolar. Bizi dâhil eden görevler olsa biraz daha katılabiliriz.”</i> |
| Bireysel farklara uygun içerik | 2 | <i>“Eğitim elemanlarımızın önerdikleri kaynaklar yeterince açıklayıcı değil, bazen zorlanıyorum. Farklı ve ilgimi çeken kaynak olabilir.”</i> |
| İnternet desteği | 2 | <i>“İnternet sıkıntısından dolayı derslere katılım az oluyor bu da etkileşimi olumsuz etkiliyor.”</i> |
| Ses-görüntü iyileştirilmesi | 2 | <i>“Derste bazen ses gelmiyor, bazen yazılar okunmuyor veya derse katılanların sesi birbirine karışıyor. Bu düzelirse iyi olur diye düşünüyorum.”</i> |
| Ödev etkinliklerinin tartışılması | 2 | <i>“Ödev aktivitesinde notu görmüyoruz, nerede ne yaptık bilmiyoruz bile. Hoca öğrencilerle paylaşsa bizde biliriz.”</i> |

İçeriğin uzun ve sıkıcı olmasının engellenmesi amacıyla kısa ve etkili ders videolarının önemi belirtilmiştir. Öğreneni pasif konumda tutan, öğrenenin yalnızca alıcı olduğu materyaller yerine etkileşimli ders materyallerinin katkılarına yönelik üç farklı öğrenen görüş bildirmiştir. Öğrenen farklarını önemseyen kişiselleştirilmiş materyallerin katkısına olan inanış iki öğrenen tarafından yansıtılmıştır. Tüm etkileşim boyutlarına benzer biçimde öğrenen-içerik etkileşiminde de internet ve altyapıya olan gereklilik vurgulanmıştır. İki öğretmen adayı tarafından iyi görüntü ve ses alamadıklarından dolayı materyali takip etmekte zorlandıkları ifade edilmiştir. İki öğrenen ise ödev etkinliklerinde değerlendirme sürecinin daha şeffaf bir biçimde olmasının, öğrenen hataları ve eksiklerinin bildirilmesinin, önem taşıdığına yönelik görüşlerini açıklamıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrenme yönetim sistemlerinde öğrenenin merkezde olduğu etkileşim durumlarını ve öğrenen kaynaklı iyileştirme önerileri bu çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır. Bu bağlamda üç farklı etkileşim türünde araştırma sonuçları tartışılacaktır.

Bu araştırmada öğrenenler, öğrenme yönetim sistemi araçlarından çok bir mobil uygulama aracılığıyla iletişim içinde olmaktadır. Buna ek olarak etkileşim kurmayan kullanıcıların bulunması öğrenme süreçlerinin önemli unsurlarından birinin (Swan vd., 2000) tam anlamıyla yerine getirilemediğini göstermektedir. Sanal öğrenme ortamlarının durağan yapısının öğrenenin ilgisini

yeterince çekmediği görülmektedir (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006). Böylelikle öğrenenin sistem üzerinde geçirdiği zaman kısıtlı kalabilmektedir. Bu araştırmada kullanılan ÖYS'nin mevcut olanaklarının güçlü etkileşim kanalları oluşturmadığı görülmektedir. Geleneksel öğrenme ortamlarında öğrenenin grup içi iletişimlerden ve akran öğrenmesinden yararlanması ile kazanılan bilgide iyileştirme söz konusu olmaktadır (Yıldız, 1999). Ancak bu etkileşimin düşük olduğu durumlarda bireyin potansiyeliyle sınırlı bir öğrenme süreci söz konusu olmaktadır. Bu çalışmada ÖYS'nin sunduğu olanakların yeterli olmadığı, güçlü iletişim ve etkileşim ağı oluşturmakta sınırlı kaldığı görülmektedir. Öğrenenlerin ÖYS haricindeki sistemlerde (WhatsApp ve e-posta uygulamaları) daha kolay ve serbest iletişim kurabildikleri anlaşılmaktadır.

Öğrenenler arası etkileşimin iyileştirilmesinde pratik ve hızlı iletişim kanallarının gerekliliği görülmektedir. İşbirliğine dayalı projeler, öğrenenlerin görüntülü-sesli olarak katılım gösterdiği eş zamanlı derslere katılımın desteklenmesi veya zorunlu olması öğrenen-öğrenen iletişimine katkı sağlayacak eylemler olarak görülmektedir. ÖYS üzerinden sunulacak mesaj ve tartışma bölümlerine yönelik bir teşvik mekanizması gereklilik kazanmıştır. Öğrenenlerin harici bir uyaran olmadıkça mevcut olanakları etkin kullanacak, arkadaşlarını bu araçların kullanımı için teşvik edecek bir davranışta olmadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda etkili, eğlenceli, gerçek yaşama yakın, birliktelik ruhunu yansıtan etkinliklerle donatılmış bir ders izlencesinin öğrenenler arası iletişimin iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak kullanımı kolay ve katılımcısı yüksek uygulamaların arayüzüne benzer çekicilikte ve etkililikte erişim araçlarına sahip bir ÖYS'nin güçlü bir etkileşim ağının kurulmasına zemin hazırlaması beklenmektedir.

Öğrenen ile öğretici arasında iletişimin olması öğrenme sürecinin başlaması ve sürdürülmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu iletişimin güçlü olması ise öğrenme etkinliğinin niteliğini artıracak önemli unsurların başında gelmektedir (Baker, 2004; Pilanci, 2018; Wheeler, 2002). ÖYS üzerinde istendik seviyede bir öğretici-öğrenen etkileşiminin olmadığı görülmektedir. Bu durum mobil iletişim uygulamaları ve e-posta gönderimi gibi farklı kanallar üzerinden öğretici ile hızlı ve kısa süreli iletişim kurma çabasını ortaya çıkarmaktadır. Böylelikle eş zamanlı ve etkili öğrenen-öğretici etkileşiminin düşük seviyede kaldığı gözlenmektedir.

Bugünün öğretmen adaylarının, yarının öğretmenlerinin, öğrencilerle verimli ve geliştirici iletişim ortamlarından yoksun kalması önemli bir sorunun devam etme riskini ortaya çıkarmaktadır. Bu doğrultuda etkileşim kanallarının iyileştirilmesi ve bu sürecin öğrenen deneyimleri arasında yer almasının, uzaktan öğretim sistemlerinin geleceğinde etkileşim bağlamında birtakım avantajlar meydana getirmesi beklenmektedir.

Öğrenenlerin öğretici ile olan iletişimlerinde geri bildirim önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüz yüze eğitimde sözsüz ifadelerin önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu ifadeler öğrenen

ve öğretici tarafından ortak paydada buluşabilmektedir. Ancak uzaktan öğretimde bunun yerini sözlü ve açık ifadeler almaktadır. Bu nedenle geri bildirimlerde duygu aktarımı güçleşmektedir (Karsak ve Şan, 2020; Vrasidas ve Mclsaac, 2000). Buna ek olarak öğreticiye gönderilen mesajların beklendik zamanda yanıtlanmaması, tamamlanan ödev ve projelerin detaylı yorumlanmaması ve olumlu eleştirilerin eksik olması, ara ve final değerlendirmelerinde başarı veya başarısızlık durumlarının gerekçelendirilmemesi de iletişim bağlarının zayıflamasına neden olmaktadır. Öğreticinin ruh hali, duygu durumu belirsizlikleri nedeniyle öğretici ile olan iletişimin öğrenen tarafından başlatılması zaman zaman zorlaşmaktadır. Bu kapsamda öğreticilerin bu etkileşim süreçlerinde teşvik edici rol alması değerli görülmektedir. Öğretici motivasyonu uzaktan öğrenme sistemlerinde büyük önem taşımaktadır (Koloğlu, Kantar ve Doğan, 2016). Haftalık ders içeriklerinde esneklik ve farklı sunum tekniklerinin olmasının, etkileşimli ders araçları kullanımının, öğrenenlerin derse katılımı için planlı ve eğlenceli içerik sunumunun öğrenen ile etkileşime katkı sağlaması beklenmektedir. Öğrenenin katılımını sağlayacak ve artıracak güdüleyici araçların kullanımında ise öğreticinin mesleki ve pedagojik yeterlikleri önemli bir yer tutmaktadır (Akgün, 2013). Bu kapsamda hizmet içi programlarda etkileşim araçlarının öğretmenler tarafından kullanımını teşvik edecek uygulama alanlarına yer verilmesi değerli görülmektedir.

İletişim etkileşim için bir araçtır. Bir öğrenenin cansız bir nesne olan ders içeriği ile olan iletişiminin çift yönlü olması için birtakım düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretici veya sistem yöneticileri tarafından oluşturulan haftalık ve dönemlik içeriklerin benzer, kendini tekrar eden, farklı öğrenme araçları kullanılmayan, içeriğe etkileşim öğesinin eklenmediği, öğrenenin üzerinde görüş ve öneri olarak katkı sunmadığı bir yapıda olması olumsuz bir etkileşim deneyimine neden olabilmektedir. Ders veya kurs içeriğinin haftalık veya dönem periyotlarında benzer ve rutin ders sunumu anlayışı, öğrenenin sistemde devamlığı önünde set oluşturduğu görülmektedir. Öğreticinin öğrenen ile eş zamanlı olarak bir araya gelmemesi ise etkileşim ağının zayıflamasında bir başka neden olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dijital ortamlarda hızlı tüketilebilir içerik anlayışı günden günde artmaktadır. Kısa süreli videolar, fotoğraflı hikayeler, karakter sınırlı mesajlar gibi kısıtlı zamanda öz içeriklerin paylaşımının yaygınlaştığı görülmektedir. Öğrenenlerin dijital medya araçlarını kullanım sıklığı arttıkça sürdürülebilir dikkat seviyeleri de düşüş gösterebilmektedir (Turel, Serenko ve Giles, 2011). Benzer biçimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzun ve durağan ders videolarının takip edilmesi zorlaşmaktadır. Kısa ve etkili ders içeriklerinin üretilmesi ÖYS'ler için büyük önem taşıdığı öğrenen görüşlerinde açıkça yer almaktadır. Buna karşılık Artsın (2019) çalışmasında üç dakikanın altında olan ders videolarının tamamlanma durumunun düşük olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte video sürelerinin 12 dakikanın üstüne çıktığı durumlarda dikkat ve motivasyon problemlerinin başladığını,

20 dakikanın üzerinde ise öğrenen tarafından istek ve ilginin azaldığını ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Guo, Kim ve Rubin, 2014; Süklüm, 2021). Bu bağlamda öğrenen ve öğretici öznel görüşlerinden bağımsız olarak güçlü ampirik çalışmalarla ders video sürelerinde bir standardın kazandırılmasının yarar sağlayacağı görüşü hakimdir (Ou, Joyner ve Goel, 2019; Wan ve Hsu, 2016). Öğrenenin pasif alıcı konumunda olduğu bir öğretim anlayışı yerine; materyal ile etkileşime girebildiği, bireysel farklılıklarının önemsendiği, ürettiklerinin tartışılabilirdiği ve eleştirel düşüncenin hâkim olduğu bir öğrenme ortamının daha yararlı olabileceği bu araştırmanın çıktıları arasında görülmektedir.

Öğrenenlerin sistem üzerinde vakit geçirdikleri sürede sürdürülebilir dikkat önem taşımaktadır. Eğlendikleri, birlikte öğrenebildikleri, görüşlerini ve sorularını rahatça paylaşabildikleri özgür öğrenme ortamlarının olumlu etkileşim süreçlerine zemin hazırlaması beklenmektedir. Bu araştırma çıktıları öğreticiden gelecek hızlı ve etkin geribildirimlerin olduğu çevrimiçi öğrenme süreçlerinin altını çizmektedir. Öğretici ve öğrenen katılımlı toplantıların artırılması benzer biçimde değerli görülmektedir. Öğrenende yer alan geleneksel sınıf ortamına yaklaştıkça tüm etkileşim kanallarında iyileşme beklentisi böylelikle yerini uzaktan öğrenmede değişen ve iyileşen etkileşim koşullarına uyum sağlamaya bırakabilecektir. Öğretici ders motivasyonunun iyileştirilmesinin, özgün ve yenilikçi öğrenme içerikleri sunulmasının, basit ve kullanışlı arayüze sahip ÖYS iletişim araçları kullanımının öğrenen merkezli tüm etkileşim kanallarına bu kapsamda katkı sağlaması beklenmektedir. Buna ek olarak yalın ve anlaşılır iletişim araçları eklentilerinin bulunduğu sistemlerde öğrenen merkezli etkileşim süreçlerinde olumlu yansımalar izlenebilecektir.

Bu araştırma öğrenen merkezli etkileşim boyutlarının incelenmesini konu edinmektedir. Öğrenme sürecinin önemli öğelerinden bir diğeri de öğretmenlerdir. Öğreticinin merkezde olduğu etkileşim boyutlarının incelendiği gelecek araştırma bulgularının uzaktan öğretimin bütüncül bir etkileşim çerçevesini oluşturmada, yararlı olacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak farklı ÖYS'lerde öğrenim görmekte olan öğrenenlerin etkileşim durumlarının incelenmesinin benzer biçimde alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde içerik geliştirici olarak yer alan uzmanların da görüşlerinin incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir. Yine söz konusu yapıların başında yer alan yöneticilerin düşüncelerinin de incelendiği çalışmaların farklı bir bakış açısı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Bures, E. M., Borokhovski, E. & Tamim, R. M. (2011). Interaction in distance education and online learning: Using evidence and theory to improve practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2), 82-103.

- Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58.
- Aldrich, F., Rogers, Y. & Scaife, M. (1998). Getting to grips with "interactivity": Helping teachers assess the educational value of CD-ROMs. *British Journal of Educational Technology*, 29(4), 321-332.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.
- Artsın, M. (2019). Kitlesele açık çevrimiçi derslerde öğrenen davranışları ve öğrenen-içerik etkileşimi: bir durum çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 70-86.
- Avcı, Ü. & Ergün, E. (2022). Online students' LMS activities and their effect on engagement, information literacy and academic performance. *Interactive Learning Environments*, 30(1), 71-84. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1636088>
- Baker, J. D. (2004). An investigation of relationships among instructor immediacy and affective and cognitive learning in the online classroom. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 1-13.
- Cavus, N. (2015). Distance learning and learning management systems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 872-877.
- Duran, N., Önal, A. & Kurtuluş, C. (2006). E-öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım öğrenim yönetim sistemleri. *Akademik Bilişim Bildiriler Kitabı* içinde (s. 97- 101). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ellis, R. K. (2009). A field guide to learning management systems. American Society for Training ve Development (ASTD). http://www.astd.org/~media/Files/Publications/LMS_fieldguide_20091 sayfasından erişilmiştir.
- Ersoy, M. (2014). *Uzaktan eğitim uygulamalarında tam öğrenme modelinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Guo, P. J., Kim, J. & Rubin, R. (2014, March). How video production affects student engagement: An empirical study of mooc videos. *Proceedings of the First ACM Conference on Learning Scale Conference* içinde (s. 41-50). ACM.
- Gürer, M. D., Tekinarıslan, E. & Yavuzalp, N. (2016). Çevrimiçi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 7(1), 47-78. <https://doi.org/10.17569/tojqi.74876>
- İlgaz, H. & Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 27-34.

- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(19), 220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Karsak, O. & Şan, İ. (2020). Öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitim ortamında yürütülmesine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *2020 Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu (USVES)* içinde (s. 151-168). Elâzığ: Asos Yayınevi.
- Kırık, A. M. (2017). Yeni medya aracılığıyla değişen iletişim süreci: Sosyal paylaşım ağlarında gençlerin konumu. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(1), 230-261.
- Koçdar, S., Karadeniz, A., Bozkurt, A. & Büyük, K. (2017). Açık ve uzaktan öğrenmede sorularla zenginleştirilmiş etkileşimli video kullanımı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 93-113.
- Koloğlu, T. F., Kantar, M. & Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunuşluklarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-70.
- Köksal, N. & Çoğmen, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve iletişim becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 278-296.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517> sayfasından erişilmiştir.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Mutlu, M. E., Kip, B. & Kayabaş, İ. (2005). *Açıköğretim e-öğrenme sisteminde öğrenci-içerik etkileşimi*. V. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Sakarya.
- Northey, G., Bucic, T., Chylinski, M. & Govind, R. (2015). Increasing student engagement using asynchronous learning. *Journal of Marketing Education*, 37(3), 171-180.
- Northrup, P. T. (2009). Online learners' preferences for interaction. *The Perfect Online Course: Best Practices for Designing and Teaching*, 463-473.
- Olpak, Y. & Kılıç-Çakmak, E. (2014). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan farklı etkileşim araçlarının öğrencilerin başarılarına ve sosyal bulunuşluk algılarına etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(2), 56-76.
- Ou, C., Joyner, D. A. & Goel, A. K. (2019). Designing and developing video lessons for online learning: A seven-principle model. *Online Learning*, 23(2), 82-104.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. b.) Thousand Oaks, CA: Sage
- Pilanci, H. (2018). Açık ve uzaktan Türkçe öğrenenlerde etkileşim: Eşzamansız iletişimde öğretim diyalogları. *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(7), 75-90.

- Rovai, A. P. & Downey, J. R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 141-147.
- Serçemeli, M. & Kurnaz, E. (2020). COVID-19 Pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Süklüm, N. (2021). Muhasebe dersi alan öğrencilerin Covid-19 pandemi dönemi uzaktan muhasebe eğitimi hakkındaki görüşleri. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 16(1), 76-90.
- Swan, K., Shea, P., Fredericksen, E., Pickett, A., Pelz, W. & Maher, G. (2000). Building knowledge building communities: Consistency, contact and communication in the virtual classroom. *Journal of Educational Computing Research*, 23(4), 359-383.
- Turel, O., Serenko, A. & Giles, P. (2011). Integrating technology addiction and use: An empirical investigation of online auction users. *MIS Quarterly*, 35(4), 1043-1061.
- Vrasidas, C. & McIsaac, M. S. (2000). Principles of pedagogy and evaluation for web-based learning. *Educational Media International*, 37(2), 105-111.
- Wan, H. T. & Hsu, K. Y. (2016). An innovative approach for pharmacists' continue education: Massive open online courses, a lesson learnt. *Indian Journal of Pharmaceutical Education and Research*, 50(1), 103-108.
- Wen, J., Zhang, W. & Shu, W. (2019). A cognitive learning model in distance education of higher education institutions based on chaos optimization in big data environment. *The Journal of Supercomputing*, 75(2), 719-731. <https://doi.org/10.1007/s11227-018-2256-2>
- Wheeler, S. (2002). Student perceptions of learning support in distance education. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(4), 419-429.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 155-163.
- Yılmaz, R. (2017). Problems experienced in evaluating success and performance in distance education: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 39-51.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Extended Summary

Educational environments are being tried to be placed in the most appropriate standards for the requirements of the age day by day. The remote management of education has brought with it the necessity of learning to be done in an environment independent of the instructor-learner space. Thus, a comprehensive and intensive distance learning process was followed and problem situations were

determined. In this context, interaction emerges as a phenomenon that needs to be examined and its sub-dimensions should be analyzed. Multidimensional and functional communication is a targeted situation in learning environments. Strong communication in learning management systems also contributes to the effective structure of learning processes. One of the points where learning management systems differ from traditional teaching environments is the different forms of communication in the context of the environment. Being in the same classroom desks and being in the same physical environment gives way to virtual environments provided by a computer and internet infrastructure in distance education environments. Thus, different tools are needed to ensure communication and interaction. There are different communication tools based on the Internet or mobile. Learning management systems, on the other hand, have their own tools that can provide student-student communication. It is seen that students use communication and interaction tools among themselves for academic and socialization purposes. In this context, it is important that effective, useful, and practical communication tools can create a channel similar to the interaction between students in traditional learning environments. Through this channel, students are expected to learn about course contents, academic semester syllabuses, assignments, and exams. These powerful communication tools are considered valuable in the creation of online collaborative learning environments. Different communication structures in distance learning environments have a wide place in the student, instructor, and content triangle. Evaluating the learner's interaction with the instructor and the content and receiving suggestions for improving the interaction constitute the scope of this research.

This research is based on case study, one of the qualitative research methods. Embedded single case design was used in the research. In the context of the education faculty, a state university in Turkey, three different intertwined situations, namely learner-learner, learner-teacher, and learner-content, formed the basis for the selection of this pattern. In this study, while the interaction constitutes the main situation, the sub-interaction types represent embedded situations. The participants of the research are 26 students, 16 of whom are women, studying at the undergraduate level. In this study, a five-question semi-structured interview form was used as a data collection tool. All communication statuses of the learners; interaction status of students with their friends, instructors, and course documents, on the system were tried to be determined through the relevant form. Research data were obtained from students who completed the Media Literacy course in the spring term of the 2020-2021 academic year. The questions in the form were directed to the participant in online simultaneous communication applications (Alms, Zoom, Microsoft Teams), and the answers were recorded as well. The most comprehensive data that could be obtained from each participant was tried to be obtained, and the interviews were terminated when the frequency of data repetition

increased. The data obtained in this research were analyzed by content analysis, one of the qualitative data analysis methods. Content analysis was used to explain the meaning pattern, concepts, and relationships of the data.

It is seen that the current possibilities of the LMS used in this research do not create strong interaction channels. In traditional learning environments, there is an improvement in the knowledge gained by the learner's use of in-group communications and peer learning. However, in cases where this interaction is low, there is a learning process limited to the individual's potential. In this study, it is seen that the opportunities offered by LMS are not sufficient and it is limited in creating a strong communication and interaction network. It is understood that learners can communicate more easily and freely in systems other than LMS. In the examination the students' opinions, it was determined that they used WhatsApp, a mobile communication application, rather than the communication options on the learning management system. The number of source opinions reported to communicate through this application draws attention as 21. There were 11 learners who did not interact with their friends in the same group or stated that there was no interaction environment. The absence of communication and interaction processes with the teachers was the most expressed situation among the learners. There are five participants who stated that they can communicate with the lecturers via WhatsApp. There were four students who stated that they experienced fear and misunderstanding in the mutual question and opinion channels during the communication process with the instructor. Pre-service teachers state that the communication process ends when they send messages to the instructors over the system and there is no response.

In this study, it is seen that the opportunities offered by LMS are not sufficient and it is limited in creating a strong communication and interaction network. It is understood that learners can communicate more easily and freely in systems other than LMS. It is seen that practical and fast communication channels are necessary for improving the interaction between learners. Collaborative projects and increasing the frequency of simultaneous lectures in which students participate in video-audio are seen as actions that will contribute to learner-learner communication. The fact that the messages sent to the instructor are not answered in the expected time, the completed assignments and projects are not interpreted in detail, the lack of positive criticism, and the failure to justify the success or failure in the midterm and final evaluations also cause the communication ties to weaken. It is expected that the flexibility and different presentation techniques in the weekly course contents, the use of interactive course tools, and the planned and entertaining content presentation for the participation of the learners in the course will contribute to the interaction with the learner. It is clearly stated in the learner's views that the production of short and effective course contents is of great importance for LMSs. In this context, independent of the learner's and the instructor's subjective

views, it is believed that it will be beneficial to gain a standard in the course video durations with strong empirical studies. Instead of a teaching approach in which the learner is a passive receiver; it is seen among the outputs of this research that a learning environment where one can interact with the material, care about individual differences, discuss what they produce and where critical thinking is dominant can be more beneficial. Sustainable attention is important while learners spend time on the system. It is expected that free learning environments where they can have fun, learn together, and share their opinions and questions comfortably will pave the way for positive interaction processes. Increasing the number of meetings with teacher and learner participation is similarly valuable. It is thought that it would be beneficial to prepare adaptable, customizable learning content that cares about the differences and learning styles of the learners. As the learner gets closer to the traditional classroom environment, the expectation of improvement in all interaction channels will thus be replaced by adapting to the changing and improving interaction conditions in distance learning. It is expected that improving the motivation of the instructional lesson, presenting original and innovative learning content, and using LMS communication tools with a simple and useful interface will contribute to all learner-centered interaction channels in this context.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Siirt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulunun 28.06.2021 tarih ve 152 numaralı kararı ile yürütülmüştür.

Pandemi ve Yetişkin Eğitimi: Covid-19 Deneyiminden Yansıyanlar

Pandemic and Adult Education: Reflections from the Covid-19 Experience

Fatma Tezcan

Yazar Bilgileri

Fatma Tezcan 
Dr., Muğla Sıtkı Koçman
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri,
fatmatezcan17@gmail.com

ÖZ

Covid-19 pandemisi, insanlığın yaşadığı önceki pandemiler ile karşılaştırıldığında daha hızlı biçimde, dünyada pek çok ülkeye yayılmıştır. Bu süreçte ülkelerin ve sağlık sistemlerinin pandemi ile beş etme stratejileri buzdağının üst kısmını oluştururken, geri kalan daha geniş kısımda ise pandeminin çeşitli alanlardaki olası etkileri, pandemi sonrası dünya üzerine öngörüler ve tartışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmanın amacı, Covid-19 pandemisinin ortaya çıkışını, etkilerini ana hatlarıyla ele almak ve bu deneyimden yetişkin öğrenmesi ve eğitimi alanında çıkarılabilecek sonuçları tartışmaktır. Bireyin tutum ve davranışı ile topluluk arasındaki ilişkinin yeniden tanımlandığı pandemi sürecinde, yetişkin eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Covid-19 pandemisi, yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak sağlık okuryazarlığına ek olarak olası afet süreçlerinin yönetilmesinde eğitimin kilit bir role sahip olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak vatandaşlara sağlık okuryazarlığı konusunda bilgi ve farkındalık kazandırılmasında, yetişkin eğitimi alanından yararlanılmalı; yetişkin eğitimi ve öğrenmesi, ulusal afet stratejisinin ve ulusal afet eylem planının bir parçası olmalıdır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Yetişkin Eğitimi
Yetişkin Öğrenmesi
Covid-19
Pandemi
Sağlık Okuryazarlığı

Keywords

Adult Education
Adult Learning
Covid-19
Pandemic
Health Literacy

Makale Geçmişi

Geliş: 06.02.2022
Düzeltilme: 04.05.2022
Kabul: 12.05.2022

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has spread to many countries around the world more rapidly than previous pandemics experienced by humanity. In this process, while the strategies of countries and health systems to deal with the pandemic are formed the upper part of the iceberg, the possible effects of the pandemic in various areas, predictions and discussions on the post-pandemic world are carried out in the rest of the larger part. The aim of this study is to outline the emergence and effects of the Covid-19 pandemic and to discuss the conclusions that can be drawn from this experience in the field of adult learning and education. The importance of adult education emerges in the pandemic process, where the relationship between the individual's attitude and behavior and the community is redefined. The Covid-19 pandemic shows that, in addition to health literacy as part of lifelong learning, education has a key role in managing potential disaster processes. As a result, the field of adult education should be utilized in raising citizens' knowledge and awareness about health literacy; adult education and learning should be a part of the national disaster strategy and the national disaster action plan.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf Tezcan, F. (2022). Pandemi ve yetişkin eğitimi: Covid-19 deneyiminden yansıyanlar. *TEBD*, 20(2), 450-470. <https://doi.org/10.37217/tebd.1068950>

Giriş

Çin'in Wuhan Eyaleti'nde ilk olarak 2019 yılı Aralık ayında ortaya çıkan Koronavirüs kaynaklı Covid-19 hastalığı, insanlığın yaşadığı önceki salgınlar dikkate alındığında, daha hızlı bir biçimde dünyanın pek çok ülkesine yayılarak küresel bir salgına dönüşmüştür. Pandemi neredeyse tüm dünyada karantina uygulamaları ve hastalıktan korunma önlemleriyle yaşam rutinlerinin değişmesine neden olmuştur. Pandemi, sağlıkla ilgili olmakla birlikte, sağlık alanının yanında diğer alanları da doğrudan veya dolaylı olarak etkilemiştir. Buna göre pandemi sürecinde ilk ve en çok etkilenen alanların başında eğitim, ekonomi ve sosyal yaşam gelmektedir (Abacıoğlu ve Badur, 2020). Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) pandemi ilanını takip eden günlerde, Covid-19'a karşı ilk önlem olarak ülkelerin sınır girişlerini kapatması ülkeler arasındaki ekonomik ilişkileri etkilerken, pek çok ülkede okul eğitimine ara verilerek, uzaktan eğitim sistemleri işe koşulmuş, "karantina ile toplumsal hareketliliğin kısıtlanması" yoluna gidilmiştir (Yenen, 2020, s. 121). Pandemi ile eğitimin örgün kısmında uzaktan öğretim sistemine dönüşüm yaşanırken, yetişkin eğitimi alanında ise yetişkinler açısından yeni öğrenme alanları ortaya çıkmıştır.

Öğrenme, bireyin tüm yaşamına yayılan doğası ile sürekliliği olan bir kavramdır ve günlük yaşamın bir parçasıdır. Dolayısıyla, yetişkin eğitimi ve öğrenmesi etkinlikleri genel anlamda bireyin yaşamıyla, günlük yaşamda karşılaştığı problemler ve gereksinimleri ile doğrudan bağlantılıdır. Bu anlamda Covid-19 pandemisi, bireylerin öğrenme davranışının tıbbi yöne çevrilmesine neden olmuştur (Lopes ve McKay, 2020). Pandemi sürecinde yetişkinlerin sağlık konusundaki bilgi ve tutumlarının önemi ortaya çıkmıştır.

Covid-19 pandemisi, yetişkinler için sağlık alanı başta olmak üzere yeni öğrenmeleri gerekli hâle getirmiştir. Pandemi sürecinin yönetilmesinde bireyin tutum ve davranışı ile grup etkileşimleri yanında, kamusal ve yasal "halk sağlığı önlemleri" önemli bir role sahiptir (Yenen, 2020, s. 102). Bu noktada "bireyin davranışı ile grup riski arasındaki ilişki" (Lopes ve McKay, 2020) kitlelerin eğitimini, süreçle ilgili bilgi sahibi olmalarını gerekli kılmaktadır. Buna göre bireyin davranışı ve pandemi sürecine ilişkin tutumu, içinde bulunduğu grubu tümüyle etkilemektedir. Dolayısıyla yetişkinlerin öğrenmesi ve eğitiminin ve aynı zamanda yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak halk sağlığı ve sağlık okuryazarlığının önemli olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, pandemi sürecinde yetişkinlerin eğitimi ve öğrenmesini sağlık okuryazarlığı bağlamında incelemek, Covid-19 pandemisinden yansıyanlar ışığında yetişkinlerin eğitimi ve öğrenmesi üzerine çıkarımlarda bulunmak ve öneriler geliştirmektir. Bu amaçla ilk iki bölümde insanlığın tarihinde pandemiler ve yaşanmakta olan Covid-19 pandemisinin etkilediği alanlar ve gelecek öngörülerini ana hatlarıyla incelenmiştir. Daha sonra halk sağlığını geliştirmede bir araç olarak yetişkin eğitiminin rolü, yetişkinlerin sağlık okuryazarlığı becerileri bağlamında irdelenmiştir. Son bölümde ise Covid-19

pandemisinden hareketle yetişkinler için başta sağlık olmak üzere yeni öğrenme alanları ve yetişkin eğitiminin katkısı üzerinde durulmuştur.

Geçmişteki Pandemilerden Covid-19'a: İnsan ve Virüsler

Virüslerin insanlardan daha eski olduğu, yaklaşık üç milyar yıldır var oldukları bilinmektedir (Balci, 2020). Virüslerin ayrıca, insanı insan yapan etkenlerden biri olduğu ve insan genomunun neredeyse yarısının virüs veya virüs benzeri parçalardan oluştuğu da ifade edilmektedir (Tarhan, 2020, s. 76-78). Antropoloji bilimi, insanlığın tarihinin aynı zamanda virüsler tarihi olduğunu göstermektedir. Örneğin 1520'de İspanyol kâşiflerin beraberindeki bir köleyle Meksika'ya ulaşan çiçek hastalığı, salgına dönüşerek Azteklerin neredeyse yarısının ölümüne neden olmuştur (Diamond, 2013). İnsanlık tarihinin mikropların yazdığı sayfalarla dolu olduğunu ifade eden Balci'ya (2020) göre Avrupa'da veba salgını, nüfusun %30-60'ının ölümüne yol açmıştır. İnsanlık tarihinin en büyük salgını olarak tanımlanan, I. Dünya Savaşı sonrasındaki 1918 İspanyol Gribi salgını ise 21 milyon insanın yaşamına mal olmuştur (Diamond, 2013). Diğer yandan İspanyol Gribi yanında, 1918'de Anadolu'da Kurtuluş Savaşı sırasında tifüs, verem, trahom ve sıtma gibi salgın hastalıklara yaygın olarak rastlandığı tarihi kayıtlarda yer almaktadır (Balci, 2020). Özetlemek gerekirse tarih, savaşlar kadar salgın hastalıklar nedeniyle de pek çok insanın yaşamının sona erdiğini bildirmektedir.

İnsanlığın yüz yüze geldiği ve küresel boyuttaki son Covid-19 pandemisi, varlığı "1920'lerden itibaren bilimsel olarak tanımlanan, insanlardaki versiyonunun ilk kez 1960'lı yıllarda keşfedildiği" koronavirüs ailesine ait bir virüs olan, yeni tip Koronavirüs kaynaklı bir pandemidir (Bakırcı, 2020, s. 64; Yenen, 2020). 2000'li yıllarda yaşanan SARS (Severe Acute Respiratory Syndrome-Şiddetli Akut Solunum Yolu Sendromu) ve MERS (Middle East Respiratory Syndrome-Orta Doğu Solunum Sendromu) salgınlarından sonra bilim insanlarının olası bir pandemi uyarısında bulunduğu (Bakırcı, 2020, s. 62) ifade edilmektedir. Bu nedenle Covid-19 pandemisi bilim insanları açısından "şaşırtıcı" veya beklenmeyen (Yenen, 2020) bir salgın olmamıştır (Pala, 2020a, s. 89). Diğer yandan Çin'in Wuhan Eyaleti'nde ortaya çıkan ve Çin tarafından 2019'un son gününde Dünya kamuoyuna açıklanan hastalık, başlangıçta pandemiden çok epidemik (bölgesel) bir salgın olarak algılanmıştır. Sonrasında bugünün küreselleşen dünyasının ulaşım imkânları (Bravo, 2020; Candansayar, 2020), seyahat yoğunluğu (Pala, 2020a), "ticaret ve insan, hayvan ve mal trafiği" (Yenen, 2020, s. 120) virüsün yayılım hızını artırarak dünyanın başka bölge ve ülkelerine taşınmasına neden olmuştur.

Virüsün Çin'de rastlanması ve tanımlanmasını takip eden süreçte, DSÖ yeni tip Koronavirüs kaynaklı Covid-19 hastalığını, önce "30 Ocak 2020'de uluslararası öneme sahip acil bir halk sağlığı durumu ilan etti" (Kartoğlu, 2020, s. 263) ve "yayılımın hızı ve enfeksiyonun şiddetinin yanı sıra üye ülkelerde görülen endişe verici eylemsizlik nedeniyle" de 11 Mart 2020 tarihinde küresel salgın (pandemi) ilan etmiştir (Ortaylı, 2020, s. 161). DSÖ'nün pandemi ilanını izleyen gün ve haftalarda her

ülke kendi acil önlemlerine yoğunlaşmıştır. Bu süreçte ilk olarak uygulamaya konulan kararlar arasında yalıtım ve karantina önlemlerine ek olarak sınırların kapatılması, sağlık personeli için koruyucu donanım stoklarının sağlanması ve kimi tüketim ve gıda ürünlerine ihracat yasağı gelmesi olmuştur (Balcı, 2020, s. 22). DSÖ'nün pandemi ilanının üzerinden geçen yaklaşık 26 ayda, dünyada 500 milyonu aşan hastalık tanısı konmuş kişi vardır ve toplam can kaybı da 6 milyonu aşmıştır. Son veriler hastalığa yakalananların %99'unun iyileştiğini gösterirken hastalıktan yaşamını yitirenlerin oranı %1'dir (Worldometer, 2022).

Covid-19'un pandemiye dönüşmesinin ardından yaşanan süreçte, DSÖ'nün ülkelere ilk çağrılarında biri mümkün olduğunca çok test yapmak olurken, bireyler için de sahadan toplanan veriler ışığında bir dizi korunma önlemleri dile getirilmiştir. Bireylerin alması gereken önlemler, kişisel temizliğe ve hijyene önem vermek, başlangıçta önerilmese de sonrasında gerekli hâle gelen maske kullanımı (World Health Organization [WHO], 2020) ve fiziksel uzaklığa ya da korunma uzaklığına dikkat etmek ve insanların yoğun olarak bulunduğu kalabalık yerlerden mümkün olduğunca kaçınmak olarak ifade edilmiştir. Sağlık otoriteleri tarafından duyurulan bu önlemler geçerliliğini korurken, bireylerin uyması gereken fiziksel uzaklığa özen göstermek, kalabalık ortamlarda uzun süre bulunmamak gibi toplumsal kurallar da öne çıkmaktadır. Diğer yandan DSÖ'nün pandemi ilanı ile birlikte, bu küresel salgından etkilenen ve ilerleyen zamanda etkilenebilecek alanlar uzmanlarca değerlendirilmiştir. Salgın sonrası olası dünya öngörülerini ise pandemi sürecindeki gelişmeler ışığında paylaşılmaya devam etmektedir.

Pandemi Sürecinin Etkilediği Başlıca Alanlar: Öngörüler ve Beklentiler

Covid-19'un küresel bir salgına dönüşmesi, küresel başa çıkma biçimlerini gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla, bugünün dünyasında birbirine bağlı hâle gelen ülkelerin aldıkları tekil önlemlerin küresel yansımaları olmaktadır. Bu bağlamda küresel iş birliği, yardımlaşma ve dayanışma düşüncelerinin sıkça vurgulanmasının yanında, yaşanan sürecin sağlıkla ilgili olması, hayatta kalmak için ortak akılla hareket etmenin önemini anlaşıldığı ifade edilmektedir (Bravo, 2020).

Yeni Koronavirüs "bireyler, toplumlar ve devletler üzerinde etkisini sürdürürken, dünya düzeyindeki bu sorun öncelikli olarak sağlık alanını ilgilendirse de" (Erdem, 2020a, s. 11) virüsün sağlık sistemi dışında, insanla ilgili diğer alanlara etkileri tartışılmaya devam etmektedir. Öncelikle sağlık alanında, devletlerin sağlık kurumlarına, halk sağlığına ve tıp eğitimine daha fazla önem vereceği ve ulusların güvenliği bağlamında salgın hastalıkların da tehdit listesinde olacağı öngörülmektedir (Doster, 2020). Kuruç (2020), virüsün ekonomi üzerindeki derin etkilerini ve sağlıktan hareketle kamusal hizmetlerin önemini vurgulamaktadır. Pandemi sürecinin ekonomi üzerindeki mevcut ve olası etkilerinin, pek çok alan uzmanı tarafından sıklıkla dile getirilen başlıca konu olduğu görülmektedir.

Sağlık harcamaları, sağlık alt yapılarının yeterliliği gibi konular, doğrudan ekonomiye işaret etmektedir. Diğer yandan pandemi nedeniyle aksayan veya durma noktasına gelen küresel tedarik zincirleri ve ulaşım gibi sektörlerin durumu, ekonomik etkinliklerin işleyişini etkilemiştir. Erdoğan (2020), pandeminin ekonomik etkisinin öncelikle küresel ticarete tedarik zincirlerini bozarak reel ekonomide başladığını ifade etmektedir. Buna göre yaşanan sağlık krizi reel ekonominin yanında sosyal yaşamı ve finans sektörünü de etkilemiştir. Pandemi sonrasında hem ekonominin hem de eğitimin gelecekteki hayati belirleyeceğini öngören Sever (2020), eğitimin uzaktan da yapılabildiğinin görülerek okul kavramının önemini yeniden sorgulandığını, pandeminin öğretmenin yol gösterici, rehber yönünü daha çok ortaya çıkardığını ifade etmektedir.

Uzaktan öğretimde öğretmenin rolü yeniden tanımlanırken, uzaktan öğretim sistemi de çeşitli sorun alanlarını beraberinde getirmiştir. Bu sorun alanlarının başında uzaktan öğrenme olanaklarına her öğrencinin eşit şartlarda ulaşamaması ya da öğrencilerin %60 gibi önemli bir kısmının uzaktan sistemine erişememesi ve bu süreçte yaşanan öğrenme kayıpları gelmektedir (TEDMEM, 2020). Diğer yandan eğitimin çok yönlü bir yapı olması ve uzaktan öğretimin öğrencilerin sosyal yönden gelişmesine katkı aşamasında yetersiz kalması gibi çeşitli dezavantajlar, bu süreçte yaşananlar dikkate alınarak çeşitli olası etkileri gündeme taşımaktadır. Gümüş (2020), uzaktan ya da e-öğretim veya sanal eğitim yoluyla eşitsizliklerin artabileceğini belirtirken, eğitimin aynı zamanda diyalog yolu ile bilgi, beceri ve duyarlık gelişimi yönüne dikkat çekmekte, çevrim içi eğitim ile birlikte eleştirel düşünme ve bilişsel gelişim gibi eğitimin toplumsal ve insanlar arası ilişkiler yönünün olumsuz etkileneceğini öngörmektedir. Diğer yandan, bugünün teknolojik gelişmeleri ülkeleri eğitim sistemleri üzerinde daha fazla düşünmeye ve geleceğin dünyası ile uyumlu hâle getirmeye zorunlu kılmaktadır. Özdemir (2020), teknolojik alandaki ilerlemelerin bireylerin "işsiz" değil "işlevsiz" kalmasına neden olabileceğini, toplumların yeni nesillere sundukları eğitimin kalitesinin toplumların gelecekteki her tür alanda olası yarışlarında belirleyici etken olacağını ifade etmektedir. Özdemir ayrıca, eğitimde öğrenmeyi uygulamalı hâle getiren toplumların yakın geleceğin gelişmiş toplumu olmaya daha yakın olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre Freire'nin (2014) ezberci sistem yerine diyaloga ve sorun çözmeye dayalı yaklaşımının pandemi sonrası eğitim sistemlerinin yapılanmasında hareket noktalarının başında geleceği ileri sürülebilir.

Günay (2020), Covid-19 ile yaşanmakta olan sorunun küreselliğini vurgularken doğaya göre yaşama ve dünya vatandaşlığı kavramlarını yaşama geçirmenin öneminden bahsetmektedir. Pandeminin ortaya çıkmasının temel nedeni olarak doğa ve insan dengesinin bozulması olduğu saptamasını yapan bilim insanlarının görüşlerine dayanarak doğaya göre yaşama ile doğa eğitimlerine (Taluğ, 2020) ve sorunun küresel boyutuna dayanarak da küresel vatandaşlık

kavramlarına eğitimde yer verilmesinin bundan sonraki süreçte eğitim gündeminde yer alabileceği düşünülebilir.

Pandemi sürecinin ortaya çıkardığı bir diğer durum da birey ve grup ilişkisinin önemidir. Bu durum, bireyin hem kendisinin hem de diğerlerinin sağlığını koruma davranışının etik açıdan ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Etik bilinç, kendisi kadar diğerlerinin zarar görmemesi için karantina kurallarına uymak ve maske takmak gibi önlemlerinin bireyler tarafından uygulanması sorumluluğu olarak tanımlanmıştır (Erdem, 2020b; Kılıç, 2020). Dünyanın pek çok yerinde karantina önlemlerine uyulduğunun gözlenmesi, gelecekte etik bilincin güçleneceğinin işareti olarak ifade edilmektedir (Erdem, 2020b; Kuruç, 2020). Bu noktadan bakıldığında, pandemi sürecinin atlatılmasında bireyin davranışı kadar bireyin grup içi davranışlarının da önemli olması, etik davranışı gerekli kılmaktadır.

Salgın sonrası dünya ile ilgili beklenti ve öngörülerde dikkati çeken diğer başlıklar arasında iklim (Taluğ, 2020) ve gıda krizi-açlık riski ve Covid-19'la ortaya çıkan biyolojik kriz (Durmuş, 2020), yapay zeka teknolojileri, bu alanda ilerleme kat edilmesi ve otonom araçlar (Erdem, 2020b; Erdoğan, 2020; Özdemir, 2020), eğitimde farklılıklara dayalı öğretim süreçlerinde daha hızlı yol alınacağına ilişkin görüşler (Erdem, 2020b), “enformasyon teknolojilerine dayalı uzaktan çalışma” sistemleri (Erdoğan, 2020; Rittersberger-Tılıç ve Tılıç, 2020), yenilenebilir enerji ve sürdürülebilir ekolojik çözümler (Gül, 2020), tarım sektörü ve her ülkenin kendi koşullarında sürdürülebilir gıda üretmesi (Karatepe, 2020) gelmektedir.

Covid-19 pandemisinin öncelikle sağlık alanı ile ilgili olması, ülkelerin hastalıkla baş etme yöntemlerine ve stratejilerine dikkatlerin çekilmesine neden olmuştur. Sürecin sağlıkla bağlantılı olarak etkilediği alanlara ilişkin saptamaların başında, küreselliğin bir yansıması olarak ekonomik sorunlar gelmektedir. Bu bağlamda iklim ve gıda krizi ile tarımsal üretime vurgu yapılırken, toplumsal yaşamda uzaktan çalışma sistemlerinin aktif hâle gelmesi ve eğitimde de uzaktan ya da sanal yöntemlerin yaşama dâhil olması ile pandemi sonrası yaşamın nasıl olacağına ilişkin çeşitli öngörüler dillendirilmiştir. Pandemi sürecine felsefi, teknolojik, sosyolojik ve eğitimsel açılardan değerlendirme yapılması gerekliliğini vurgulayan Erdem (2020b), “daha az çatışma daha çok uzlaş” öngörüsünde bulunurken, bu sürecin sosyal bilim alanlarının önemini gösterdiğini ifade etmektedir.

Pandemi sürecinde eğitim üzerine öngörüler çoğunlukla örgün ya da okul eğitimi sistemleri üzerinde yoğunlaşırken, etik bilinç, iklim ve gıda krizi ve bu alanlarla bağlantılı olarak sürdürülebilir gıda üretimi, uzaktan çalışma gibi konular doğrudan yetişkinlerin öğrenmesi ve eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, Covid-19 pandemisi örgün eğitim sistemleri ile yetişkin eğitimi sistemlerinin değişim ve dönüşümüne işaret etmektedir.

Pandemi sürecinin toplumsal etkilerinin yanında, mikro düzeyde sosyal psikolojik etkilerden bahsetmek mümkündür. Bu süreçte bireylerin hastalığın yayılmaması için alınan kamusal önlemlere

uyuma derecesi, bireyin bu süreçte gösterdiği davranış örüntülerinin sosyal psikolojik süreçlerle ilgili olduğu savunulabilir. Bireyin tek başına ve grup içindeki davranışı ile pandemi sürecine ilişkin tutumunun eğitime bağlantısı olmakla birlikte, pandemi süreci göstermiştir ki yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak sağlık eğitimi ve sağlık okuryazarlığı, yetişkinlerin eğitimi ve öğrenmesinde başta gelen konular arasında yer almaktadır.

Halk Sağlığını Geliştirmede Bir Araç Olarak Yetişkin Eğitimi

Yetişkin eğitimini gerekli kılan pek çok nedenden söz edilebilir. Bu nedenlerden biri, toplumsal yaşamda yetişkinlerin rol ve görevlerini yerine getirirken karşı karşıya kaldıkları problemleri çözmelerine yardımcı olacak araçları sunuyor olmasıdır. Yetişkinlerin günlük yaşamda öğrenme gereksinimi duyduğu pek çok konu alanı bulunmaktadır (European Association for the Education of Adults [EAEA], 2019). Covid-19 pandemisinin yetişkinlerin öğrenme gereksinimlerini yönlendirdiği alanların başında sağlık gelmektedir. Pandemi sürecinde bireyin edindiği bilgileri kavraması, hastalık ve bulaşma riskine karşı önlemlere uyması sağlık okuryazarlığını gerekli kılmaktadır (Paakkari ve Okan, 2020).

Okuryazarlıklar çağı olarak tanımlanabilecek 21. yüzyılın bilgi ve iletişim dünyası, bireylerin öğrenme alanlarına yeni okuryazarlıkları getirmiştir. Bu anlamda yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin bir parçası olarak sağlık okuryazarlığının bireyin ve toplumun sağlığı açılarından önemi ve gerekliliği pandemi sürecinde öne çıkmıştır. “Sağlık okuryazarlığı Amerikan Tıp Kurumu (The American Medical Association [AMA]) tarafından reçeteleri, randevu kâğıtlarını ve sağlığa ilişkin diğer önemli materyalleri okuyup anlayabilme becerisi olarak tanımlanmıştır” (Sezgin, 2013, s. 77). Sağlık okuryazarlığının bireylerin sağlıkla ilgili bilgileri anlama, değerlendirme, kendilerine verilen tedaviyi uygulamaktan, ilaçların doğru kullanımı, sağlık hizmetlerinden nasıl yararlanacağını bilmek, sağlıkla ilgili formları anlamak ve imzalamaya kadar geniş bir kapsama alanı bulunmaktadır (Çopurlar ve Kartal, 2016; Sezgin, 2013; Yılmaz ve Tiraki, 2016). Sağlık okuryazarlığı tanımında yer alan beceri ve tutumların kazanılması, etkili ve yaygın yetişkin eğitimi etkinlikleri ve programları ile mümkün olabilecektir.

Covid-19 hastalığının hızla yayılarak pandemiye dönüşmesi, bireylerin hastalıkla ilgili bilgi edinme, hastalıkla ilgili tutumlarını öne çıkarırken edindikleri bilgiyi yaşamlarına uyarlama davranışını zorunlu kılmıştır. Diğer yandan pandemi süreci, bireysel sorumluluğun bulaşma riskini azaltma ve toplu fayda sağlama üzerinde doğrudan etkisi olduğunu göstermektedir. Bu açıdan sağlık okuryazarlığının, bireylerin sağlık otoriteleri tarafından verilen tavsiyeleri kavramalarına ve bu anlayışı yaşamlarında eyleme dönüştürmelerine yardımcı olabileceği ifade edilmektedir (Paakkari ve Okan, 2020). Sağlıkla ilgili kararlarda bir arabulucu faktör olarak görülen sağlık okuryazarlığının düşük olması, “karar verme süreçlerine yönelik risk faktörü kabul edilmektedir” (Kartoğlu, 2020, s.

262). Dolayısıyla, bireylerin kendi sağlık durumları ile ilgili karar vermelerinde sağlık okuryazarlığı önemli bir etken olmaktadır.

Covid-19'un pandemi ilan edilmesini izleyen haftalarda ülkelerden gelen veriler ışığında, hastalıkla ilgili paylaşılan bilgilerden biri ileri yaşta ve kronik hastalığa sahip yetişkin bireylerin daha çok etkilendiği olmuştur (Şenol, 2020, s. 186). Sonraki aylarda elde edilen bilgiler, virüsün bireylerin sağlık geçmişlerine ve bağışıklık sistemlerine bağlı olarak farklı yaş gruplarında da yıkıcı etkilerinin olabileceğini göstermiştir (Balcı, 2020, s. 18; Şenol, 2020, s. 196). Bu nedenle yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak sağlık okuryazarlığının, orta ve ileri yetişkinlik dönemindeki yetişkinlerin yanında genç yetişkinler için de gerekliliği ve önemi ortaya çıkmaktadır. Farklı yetişkinlik dönemlerinde sağlık okuryazarlığı bilgi ve tutumlarını ölçmeye yönelik yapılan çalışmalar, yetişkin eğitiminin ve öğrenmesinin önemini ortaya koymaktadır (Çopurlar ve Kartal, 2016; Rüegg ve Abel, 2019).

Yetişkinlerin sağlık okuryazarlığı düzeylerini ölçen pek çok ölçek bulunurken (Çopurlar ve Kartal, 2016; Yılmaz ve Tiraki, 2016), bu konu üzerine yapılan çalışmalar eğitim ve sağlık okuryazarlığı arasında doğrusal bir ilişkiye işaret etmektedir. Araştırmalarda, düşük sağlık okuryazarlığı ile kötü sağlık sonuçları arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. "Eğitim düzeyi düşük, geliri az olan, sağlık düzeyi kötü/çok kötü olan ve yüksek riskli hastaların sağlık okuryazarlığı puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir" (Uğurlu ve Akgün, 2019, s. 96). Bu durum istenilen sağlık sonuçlarının alınabilmesi için sağlık okuryazarlığının önemini vurgulamaktadır. Eğitim ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki, bireyin sağlık durumu ve sağlık okuryazarlığı arasında da bulunmaktadır. Buna göre bireylerin sağlığı ile yetersiz sağlık okuryazarlığı arasında doğrudan ilişki olduğu ifade edilmektedir (Yılmaz ve Çetinkaya, 2016).

Uluslararası Sağlık Okuryazarlığı Derneği, sağlık okuryazarlığının sağlıkta eşitsizlikleri azaltmada kullanılabileceğini belirtmekte ve Covid-19 sürecinde ise doğrudan sağlık okuryazarlığına işaret eden, pandemiyle ilgili yanlış bilgilerin ve kasıtlı bilgi çarpıtmanın yayılmasına dikkati çekmektedir (International Health Literacy Association [IHLA], 2021). Diğer yandan sağlık okuryazarlığını hedefleyen yetişkin eğitimi etkinlikleri, iyileştirilmiş sağlık durumuna katkı sağlayabilmektedir. Avustralya'da yapılan bir çalışmada dil, okuryazarlık, matematik bilgisini içeren standart yetişkin eğitimi programı ile bu eğitime ek olarak yetişkin eğitimi temelli bir sağlık okuryazarlığı programı karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, sağlık okuryazarlığı programındaki katılımcıların daha yüksek sağlık okuryazarlığı, daha fazla güven ve altı aylık program sürecinde daha fazla sağlık bilgisi puanı aldıkları ortaya çıkmıştır (McCaffery vd., 2019). Verney vd. (2018), düşük sağlık okuryazarlığına sahip yaşlı yetişkinlerin daha kronik sağlık koşullarına sahip olduklarını, daha kötü fiziksel işlevler ve daha kötü zihinsel sağlık sergilediklerini belirtmektedirler.

Rüegg ve Abel (2019), 18-25 yaş arasındaki genç yetişkinler üzerine yaptıkları ve sağlık okuryazarlığı ile sağlık çıktıları arasındaki ilişkileri araştırdıkları çalışmada, sağlık okuryazarlığının sağlık çıktıları ile olan ilişkilerinin sosyoekonomik, maddi, psiko-sosyal ve sağlıkla ilgili faktörlerle karıştırıldığını bulmuşlardır. Araştırmacılar sağlık okuryazarlığının nedensel önemine dikkat çekerek bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu ileri sürmektedirler. Genç yetişkinler arasında web tabanlı bir sağlık okuryazarlığı eğitiminin etkilerini araştıran Stassen, Grieben, Sauzet, Froböse ve Schaller (2020) ise bu konuda web tabanlı müdahalenin etkili olmadığını bulgulamışlardır ve bugünün medyası eğitim ortamında dijitalleşme olanakları sunarken, hem dijital hem de yüz yüze ortamlarda eğitim kurumlarında genç yetişkinlerin sağlık okuryazarlığı bilgilerinin geliştirilmesini önermektedirler.

Yetişkinler ve sağlık okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalarda, dünyada genel olarak yetişkinlerin sağlık okuryazarlığının düşük olduğu (Yılmazel ve Çetinkaya, 2016), buna göre “düşük sağlık okuryazarlık düzeyinin hasta memnuniyetini olumsuz etkilediği” (Çatı, Karagöz, Yalman ve Öcel, 2018, s. 67) ve “yetişkinlere yönelik sağlık okuryazarlığını arttırabilecek müdahalelere gereksinim bulunduğu” (Bakan ve Yıldız, 2019, s. 33) ifade edilmektedir. Sağlık okuryazarlığı bulaşıcı olmayan hastalıkların önlenmesinde önemli bir araç olarak görülürken, sağlık okuryazarlığına sistemsel ve bireysel hazırlığın gerçek yaşamda yaşanan problemleri çözmede anahtar bir role sahip olduğu görülmektedir. Bu noktada İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde temel bir hak olarak tanımlanan sağlığın korunmasında, koruyucu sağlık hizmetlerinin ve birinci basamak sağlık hizmetlerinin önemi, toplum sağlığı bağlamında bu alanın uzmanları tarafından sıklıkla dillendirilmektedir (Heper, 2020).

Yapılan çalışmalar, sağlık okuryazarlığı düzeyi ile sosyoekonomik düzey ve eğitim durumunun yakından ilgili olduğunu göstermektedir. Pandemi özelinde ise Yenen (2020, s. 108-109) salgınların “genel olarak çalışan ve yoksul sınıflar aleyhine işlediğini” ve “salgınlarda başlıca etkilenenlerin yoksul kesimler olduğunu” belirtmektedir. Pala (2020b, s. 249-251) ise salgınlarda dezavantajlı kesimlerin daha fazla etkilendiğini, yoksulluk ve bulaşıcı hastalıkların sürekli etkileşim hâlinde olduklarını ifade ettikten sonra, 1918 grip pandemisinde de bireyler ve yakın çevresi dışında, ülkeler düzeyinde de yüksek gelirli ülkelere düşük gelirli ülkelere göre ölüm hızlarının daha düşük olduğunu eklemektedir. Toplumsal açıdan dezavantajlı grupların salgınlarda en çok etkilenen gruplar olduğundan hareketle, yetişkin eğitimi temelli sağlık okuryazarlığı eğitimlerinin toplumların dezavantajlı kesimlerini öncelikle gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Küresel düzeyde de gelir düzeyi düşük ülkeler, yetişkin eğitiminin öncelikli hedef kitlesini oluşturmaktadır.

Yetişkinlerin sağlık okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalar, sağlık okuryazarlığı becerilerinin toplumun tüm kesimlerini kapsayacak biçimde genişletilmesinde yetişkin eğitimi ve

öğrenmesinin rolüne işaret etmektedir. Covid-19 pandemisinin hızla yayılması ve bireylerin yaşamına doğrudan ve gözlemlenebilir etkileri, öncelikli olarak dezavantajlı gruplara yönelik yetişkin eğitimi temelli sağlık okuryazarlığı eğitimlerini, pandemi bağlamında bir eğitim alanı olarak öne çıkarmaktadır.

Pandemi Sürecinde Yetişkin Öğrenmesi ve Eğitimi: Öncelikli Gruplar ve Yeni Öğrenme Alanları

Covid-19 pandemisi, dünyada pek çok insanı karantina önlemleri kapsamında yaşadıkları alanlarda kalarak hem kendi sağlığını hem de diğerlerinin sağlığını koruma davranışına yönlendirmiştir. Pandemi aynı zamanda bireyler ile grup etkileşiminin önemini ortaya çıkarırken (Lopes ve McKay, 2020) diğerlerinin sağlığı için bireylerin önlemlere uymasının gerekliliğini ortaya koymuştur. Maske takmak, korunma uzaklığına ve kişisel hijyen kurallarına uymak olarak ana hatlarıyla özetlenebilecek önlemlerin uyulmasında veya yerine getirilmesinde eğitimin önemli bir etken olduğu görülmüştür.

Pandemi önlemleri dünyanın pek çok yerinde vatandaşlar tarafından çoğunlukla uygulanırken, kurallara yeterince uyulmayan yer ve durumlarda hastalığın yayıldığı görülmüştür (Balci, 2020). Bu noktada salgınla başa çıkmada iki etken dikkati çekmektedir. İlki ülkelerin kamusal alanlarda yasal olarak aldığı önlemlerin niteliği ve hızı, ikincisi alınan önlemlere vatandaşların tutumu ve yerine getirme yeterlilikleridir (Saltık, 2020). Bu iki etkenden ikincisi olan pandemi ile baş etmede bireylerin tutum ve yeterlilikleri, yetişkin eğitimi ile doğrudan ilgili bir alan olarak öne çıkmaktadır. Yetişkinlerin pandemi önlemlerini uygulamalarında istekliliği önemli olup, bu önlemlerin benimsenmesinde ve katılımın sağlanmasında pandemiye ilişkin risk algısı önemli bir etken olarak ifade edilmektedir (Kartoğlu, 2020). Buna göre pandemiye ilişkin risk algısının oluşmasında yetişkinlere yönelik sağlık okuryazarlığı eğitimlerinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Nitekim “düşük sağlık okuryazarlığı karar verme süreçlerine yönelik “risk faktörü” kabul edilmektedir” (Kartoğlu, 2020, s. 262).

Covid-19 pandemisi, hastalıkla ilgili olarak yetişkinlerin sağlık okuryazarlığı becerilerinin, sürecin yönetiminde önemli bir yapı taşı olduğunu göstermiştir. Bu anlamda örgün eğitim sistemi içinde yeterince yer veril(e)meyen pandemi gibi doğal afet farkındalığı üzerine yetişkin eğitiminin ikinci bir şans olduğu ileri sürülebilir. Yetişkin eğitimini gerekli kılan nedenlerden biri de örgün eğitimin tamamlayıcısı olması ve örgün eğitim sonrasında bilgi ve becerileri geliştirme olanakları sunmasıdır (Okçabol, 2006). Dolayısıyla, Covid-19 pandemisi gibi küresel toplumun yaşamını etkileyen durumlarda yetişkinlerin olası afet durumları üzerine eğitim almasının önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmalar, en çok eğitim gereksinimi duyanların dezavantajlı gruplar olduğunu göstermektedir. Buna göre eğitimde öncelikli gruplar olan dezavantajlı gruplar iki başlık altında

değerlendirilebilir. İlki pandemi sürecinde sağlık, ulaşım, taşımacılık, güvenlik gibi kritik sektörlerde çalışmak durumunda olan ve yaptığı iş nedeniyle dezavantajlı konumda olan yetişkinlerdir (Çarık, 2020). İkincisi ise araştırmalarda ortaya çıkan düşük sosyoekonomik ve eğitim durumunda olan ve buna bağlı olarak da düşük sağlık okuryazarlığı düzeyine sahip olan yetişkinlerdir (Pala, 2020b; Uğurlu ve Akgün, 2019).

Sağlık sisteminin her kademesindeki yetişkinlerin hem pek çoğunun doğrudan hastalığın tedavisinde görev almaları hem de Covid-19'un önceki virüslerden farklı olması nedeniyle eğitimde öncelikli gruplar arasında yer aldığı görülmektedir. Bu konuda sahada görevli sağlık çalışanı yetişkinler üzerine yapılan bir çalışmada, hastalıktan korunmaya yönelik verilen eğitimlerin yeterliliğinde kurumlar arasında farklar olduğu saptamasına yer verilmektedir (Gürer ve Gemlik, 2020). Pandemi sürecinde, gıda temininde ilk sıralarda yer alan marketler çalışmayı aralıksız sürdürmüştür. Diğer yandan pandemi süreci karantina ve yalıtım önlemleri nedeniyle internet alışverişlerinin arttığı bir dönem olmuştur. Dolayısıyla gıda ve taşımacılık sektörlerinde çalışan yetişkinler eğitimde öncelikli diğer grubu oluşturmaktadır. Gıda ve taşımacılık sektörleri yanında, tedarik zincirlerinde çalışan yetişkinler, kritik sektörlerde üretimi aksatmadan çalışan işçiler, gazeteciler ve basın yayın emekçileri, vatandaşların önlemlere uymasını denetleyen toplumun güvenlik çalışanları, banka çalışanları, tarımsal üretim yapan yetişkinler eğitim gereksinimi öncelikli başlıca gruplar arasında yer almaktadır (Çarık, 2020; Lopes ve McKay, 2020).

Pandemi sürecinde eğitimde uzaktan sistemlere geçilmesi neredeyse her kademede görevli eğitimcilerin teknoloji okuryazarlığı becerilerinin sınanmasına neden olmuştur (Gümüş, 2020). Bu açıdan pandemi süreci, sağlık okuryazarlığının yanında teknoloji okuryazarlığı becerilerine duyulan gereksinimi ortaya çıkarmıştır. Covid-19 pandemisinin on dördüncü ayından sonra sırasıyla turizm ve eğitim gibi insan hareketliliğinin fazla olduğu alanlarda görevli yetişkinlerin sağlık okuryazarlığını kapsayan afet bilinci eğitimlerinin gerekliliği öne çıkmıştır. Bu anlamda öğretim lideri olan öğretmenlerin ve diğer okul çalışanları ile hizmet sektöründe çalışan yetişkinlerin sağlık okuryazarlığı eğitimleri pandemi sürecinde hareketliliğin yoğun olduğu alanlarda kilit bir öneme sahiptir (Lopes ve McKay, 2020).

Covid-19 pandemisi, yetişkinler için hastalıkla ilgili öğrenmeler yanında yaşam becerileri ile ilgili öğrenmeleri gerekli kılmıştır. Bu bağlamda, pandemi süreci uzaktan çalışmadan teknoloji kullanımına, ebeveynlik görevlerinden sanal alışverişlerde veri güvenliği gibi pek çok alanda yetişkinlerin eğitim gereksinimlerini ortaya çıkarmıştır (Çarık, 2020; Erdoğan, 2020). Çoğunlukla informal öğrenme deneyimleri ile başa çıkılan bu alanların her biri pandeminin görünür kıldığı yetişkin öğrenme gereksinimlerine karşılık gelmektedir (Gümüş, 2020, s. 73). Diğer yandan, yetişkinlerin pandemi önlemleri ve seyri konusunda, özellikle medya tarafından bilgilendirmeleri

sırasında, terim ve adlandırmalarda anlaşılır bir dil kullanılması yetişkinlerin süreç hakkında daha bilinçli olmalarına katkı sağlayacaktır (Yenen, 2020). Bu anlamda, pandemi sürecinde sosyal medyanın etkin kullanımı ve doğru bilgiye ulaşmada bilgi okuryazarlığı becerileri, teknoloji ve bilgi paylaşımı alanında dikkate değer bir başka konu olmuştur (Günay ve Şişman, 2020). Dijital medyada kullanılan dil ve yayılan bilgiler yetişkinlerin pandemi sürecini takibi ve bilinçlenmesinde rol oynamaktadır (IHLA, 2021).

Pandemi süreci göstermiştir ki yetişkin eğitimi etkinliklerinin öncelikli gruptan başlanarak toplumun geneline yayılması olası afet süreçlerinin yönetilmesini kolaylaştıracaktır. Yetişkinlerin eğitimi, yasal önlemlerin parçası olduğu kadar, sağlık okuryazarlığı ve risk algısı bağlamında bu önlemlerin uygulanmasında da belirleyici olmaktadır (Kartoğlu, 2020). Dolayısıyla vatandaşların alınan önlemlere uyma derecesini belirleyen etken de eğitim olmaktadır. Bu noktada yetişkin eğitiminin önemi ve gerekliliği ortaya çıkarken, amacına uygun bir eğitim, yetişkinlerin beklenmedik durumlar karşısındaki tutum ve davranışında belirleyici olmasına ve durumu şeffaf biçimde kavramasına yardımcı olacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Covid-19 pandemisi, önceki pandemilerle karşılaştırıldığında bugünün dünyasının sahip olduğu ulaşım olanakları sebebiyle hızla yayılmış ve kısa sürede pek çok ülkede yaşamı durma noktasına getirmiştir. Başlangıçta sağlık alanında ortaya çıkan bu durum, doğrudan veya dolaylı olarak pek çok alanı etkilemiştir. Sağlık harcamaları (koruyucu ekipmanlar, maske, hijyen ürünleri vb.) başta olmak üzere, temel gereksinimlerin karşılanması ve küresel tedarik zincirlerinin yapısı salgının ekonomik etkilerini görünür kılarken, pandemi ile eğitim sisteminin uzaktan öğrenme sistemlerine hızlı geçişi, eğitim eşitsizliğinin artmasına neden olmuştur. Geleceğin dünyasına ilişkin olarak gıdadan iklim krizine, politikadan yapay zekâyâ pek çok alanda öngörüler pandemi ile yeniden şekillenmiştir.

Bilim dünyası ve pek çok uzmana göre Covid-19 kaynaklı pandemi “ne ilk ne de son pandemi olacak”tır (Bakırcı, 2020, s. 72). Dolayısıyla insanlık pek çok defa dile getirilen “Pandemiler Çağı”nı yaşamaktadır ve bu durum yetişkinler açısından kapsamlı ve bilimsel verilerle güncellenen sağlık okuryazarlığı tabanlı yetişkin eğitimi etkinliklerinin önemini ortaya koymaktadır. Bireylerin pandemi önlemlerine uyma ve grup davranışı ile hastalığa karşı tutumu ülkelerin salgınla baş etme stratejilerinde belirleyici etkenlerden biri olmuştur. Bu süreçte yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak sağlık okuryazarlığı öne çıkmaktadır. Pandemi ile başa çıkmada, birey ve grup davranışının belirleyici olması eğitimi ilk sıraya koymaktadır. Yapılan çalışmalar sağlık okuryazarlığı becerileri ile eğitim ve sağlık durumunun doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle eğitim

seviyesinin düşük olduğu durumlarda, pandemi süreci ile başa çıkmada yetişkin eğitimi ve öğrenmesi önemli olmaktadır.

Sağlık okuryazarlığı, sağlık konusunda bilgi sahibi olmanın yanında, sağlık otoriteleri tarafından iletilen mesajları kavrama ve eksiksiz uygulayabilmeyi de kapsamaktadır. Pandemi sürecinde hastalıktan korunmak ve hastalığı yaymamak için bireyin yerine getirmesi beklenen davranışlardan daha kapsayıcı olan da kamusal ve yasal önlemlerin alınmasıdır. Yaşanan pandemi sürecinde gelinen noktada en etkili önlemin bireylerin tutum ve davranışlarının yanında, hastalığa yakalananların yalıtımı ve hastalanma riski olanların da karantina altında olması öne çıkmaktadır (Balci, 2020, s. 45). Bu önlemlerin yerine getirilmesinde de bireylerin eğitimi, bilgilendirilmesi öne çıkmaktadır. Bir başka ifade ile kamusal önlemlerle bireylerin bu önlemlere uyma davranışı ve tutumu hastalıkla baş etmede birbirini tamamlayan iki unsur olmaktadır.

Yetişkinlerin eğitimi ve öğrenmesi bağlamında, eğitim gereksinimi duyan grupların başında dezavantajlı gruplar gelmektedir. Sağlık, gıda, taşımacılık, basın, güvenlik gibi kritik sektörlerde görevli yetişkinlerin sağlık okuryazarlığı becerilerini kazanmaları yetişkin eğitimi ve öğrenmesini gerekli kılmaktadır. Sağlık otoriteleri tarafından toplumun tamamını pandemi konusunda bilgilendirmeye yönelik çalışmaların düşük sosyoekonomik düzeydeki yetişkinleri öncelikle genişletilmesi, yetişkin eğitimi temelli sağlık okuryazarlığı eğitimleri ile olanaklı görünmektedir. Diğer yandan pandeminin, Türkiye gibi pek çok ülkede, süreç içinde hem virüsün davranışının tanınması hem de aşı gibi güvenli biyolojik ürünlerin geliştirilmesi ve uygulanmaya başlanmasıyla hızını azaltmakla birlikte yeni varyantlarla yayılma seyrini sürdürdüğü gözlenmektedir. Bu durum yetişkinlerin önlemlere uyma derecesinin araştırılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Dünyanın karşı karşıya kaldığı pandemi, yetişkinlerin sağlık okuryazarlığı becerilerinin sorgulanmasına neden olurken, yeni öğrenme alanlarının da gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu öğrenme alanlarının başında pandemiye neden olan koşullar gelmektedir. Pandemi sürecinin başından itibaren tartışılan ve gündemde yer alan konulardan biri de salgının nedenleri bağlamında doğa-insan dengesinin bozulması, insanmerkezciliğin çevresel sorunların önde gelen nedenlerinden biri olduğu gerçeğidir (Balci, 2020, s. 119). İnsanın doğa ile etkileşimi sonucunda etkileri giderek daha fazla görülen iklim değişikliği, bir yandan iklim krizine evrilirken diğer yandan bulaşıcı hastalıklara zemin hazırlamaktadır (Pala, 2020a). Toplumların yaşamını etkileyen salgınlar çok yönlü bir yapıya sahip olup tıbbi, ekonomik yönlerinin yanında salgının seyrinin bir ayağının toplum ve onun eğitimi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Yenen (2020, s. 116), salgının nasıl evrileceği konusunda alınması gereken toplumsal önlemlerin yanında bu önlemlere toplumun katılımına dikkati çekmekte, eğitimlerin kurslarla sağlanması ve toplum eğitimi için ekiplerin hazırlanmasını önermektedir. Buna göre toplumun salgın önlemlerini uygulamasında yetişkin eğitime önemli bir görev düşmektedir.

Son olarak salgının pek çok alanda değişimlere neden olacağını ve yeni salgınların kaçınılmaz görüldüğünü vurgulayan Candansayar (2020, s. 369), toplum için kapsamlı koruyucu ruh sağlığı programlarının hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Yetişkin eğitimi ulusal düzeyde acil durumlara hazırlanmada en temel araçlardan biridir. Ulusal bir afet durumunda vatandaşların nasıl bir tutum ve davranış içerisinde hareket edecekleri önceden eğitim yoluyla kazandırılabilir ve süreç daha az kayıpla planlı biçimde yürütülebilir. Bu bağlamda, yetişkin eğitimi ve öğrenmesine ulusal acil planlama stratejisinin ön hazırlık aşamasında yer verilmeli ve yetişkin eğitimi acil durumun bir parçası olmalıdır. Olası acil durumlara (pandemi, sel, yangın, deprem vb.) karşı yetişkinlerin eğitimi çalışmaları düzenlenmeli, konu ile ilgili farkındalık eğitimlerine yetişkin eğitimi etkinlikleri içerisinde yer verilmelidir.

Sonuç olarak Covid-19 pandemisi acil durumlara hazırlıklı olmada eğitimin önemini öne çıkarmıştır. Araştırmalar, sağlık okuryazarlığı becerilerinin toplumun tüm kesimlerini ve her acil durumu kapsayacak biçimde genişletilmesinde yetişkin eğitiminin rolüne işaret etmektedir. Diğer yandan pandemi dışında deprem, sel, orman yangınları gibi diğer afetlerin yönetiminde yetişkinlerin eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Özetle Covid-19 pandemisi, tüm afet durumlarında sürecin yönetilmesinde ve sağlıklı bir şekilde atlatılmasında eğitimin yaşamsal bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Covid-19 sürecinin etkilerinin ve yetişkinlerin başta sağlık olmak üzere çeşitli alanlarda eğitim gereksinimlerinin tartışıldığı bu çalışma sonucunda şu öneriler geliştirilmiştir:

Pandemi sürecinin yetişkinlerin sağlık okuryazarlığı ve afet bilinci konularında eğitim gereksinimlerini görünür kılmamasından hareketle, sağlık sektörü yanında toplumda hastalığın bulaşma riskinin fazla olduğu gıda, ulaşım, güvenlik, eğitim, turizm gibi kritik sektörlerde çalışan yetişkinler ile araştırmaların işaret ettiği dezavantajlı grupların Covid-19 ve sağlık okuryazarlığı eğitimi almaları sağlanmalıdır. Ulusal afet stratejilerinde yetişkinlerin eğitimi ve öğrenmesine yer verilerek eğitim içeriği ve kapsamı ile afet sırasında yapılması gerekenler, ulusal afet eylem planının bir parçası olmalıdır.

Pandemi sürecinde vatandaşların Covid-19 önlemlerine niçin yeterli düzeyde uymadıkları araştırılmalı ve araştırma bulgularına dayanarak sağlık okuryazarlığı üzerine yetişkinler için eğitim ve öğrenme etkinlikleri ve programları oluşturulmalıdır. Yapılan çalışmalarda yer verilen sağlık bilgisi ve eğitim durumu arasındaki doğrusal ilişkiden hareketle, yetişkin eğitimi etkinliklerinde eğitim düzeyinin düşük olduğu yerler ve bölgeler öncelikli olmalıdır.

Pandemiye neden olan sürecin anlaşılması bağlamında sağlık okuryazarlığı eğitimlerinin yanında çevre ve doğa eğitimleri, örgün eğitimdeki çağ nüfusuna ek olarak farkındalık eğitimleri biçiminde uygulamaya dayalı etkinlikler yoluyla yetişkinlere sunulmalıdır.

Pandemi sürecinde bilgi paylaşımında sosyal medyanın, eğitim, uzaktan çalışma, alışveriş gibi alanlarda da bilgisayar ve internetin daha fazla kullanılmasından hareketle, yetişkinlere yönelik bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı konulu eğitimler düzenlenmelidir.

Kaynaklar

- Abacıoğlu, H. & Badur, S. (2020). COVID-19 etkeni SARS-CoV-2'nin virolojik özellikleri. O. Ş. Yenen & S. Badur (Ed.), *Pandemi ve COVID-19* içinde (s. 165-184). İstanbul: Ayrıntı.
- Bakan, A. B. & Yıldız, M. (2019). 21-64 yaş grubundaki bireylerin sağlık okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine ilişkin bir çalışma. *Sağlık ve Toplum*, 29(3), 33-40. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TXpRMk1EZzVPUT09/21-64-yas-grubundaki-bireylerin-saglik-okuryazarlik-duzeylerinin-belirlenmesine-iliskin-bir-calisma> sayfasından erişilmiştir.
- Bakırcı, Ç. M. (2020). Evrim, evrim, evrim: Her yerde işliyor. O. Ş. Yenen & S. Badur (Ed.), *Pandemi ve COVID-19* içinde (s. 46-74). İstanbul: Ayrıntı.
- Balcı, C. (2020). *İçimizdeki yabancı: Virüs*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Bravo, I. B. (2020). Dayanışma ve yardımlaşma değerlerini gözetten dünya bilinci. H. Erdem & I. Kansu (Yay. Haz.), *Salgın sonrası yeni dünya düzeni* içinde (s. 19-23). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Candansayar, S. (2020). Salgınlar ve ruh sağlığı. O. Ş. Yenen & S. Badur (Ed.), *Pandemi ve COVID-19* içinde (s. 347-370). İstanbul: Ayrıntı.
- Çarık, Ş. (2020). COVID-19'un çalışma yaşamına ve basına etkileri üzerine bir inceleme. Ş. Çarık (Der.), *Koronavirüs sonrası dünyanın sonu mu yoksa yeni bir başlangıç mı?* içinde (s. 171-187). İstanbul: Halk Kitabevi.
- Çatı, K., Karagöz, Y., Yalman, F. & Öcel, Y. (2018). Sağlık okuryazarlığının hasta memnuniyeti üzerine etkisi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 67-88. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/529390> sayfasından erişilmiştir.
- Çopurlar, C. K. & Kartal, M. (2016). Sağlık okuryazarlığı nedir? Nasıl değerlendirilir? Neden önemli? *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 10(1), 42-47. <https://doi.org/10.5455/tjfmpe.193796>
- Diamond, J. (2013). *Tüfek, mikrop ve çelik insan topluluklarının yazgıları*. (Ü. İnce, Çev.). Ankara: TÜBİTAK.
- Doster, B. (2020). Daha korumacı, daha ketum, daha kuşkucu devlet yapılanması. H. Erdem & I. Kansu (Yay. Haz.), *Salgın sonrası yeni dünya düzeni* içinde (s. 25-30). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Durmuş, M. (2020). Kapitalist sistemi bütünüyle değiştirmek için tarihi fırsat. H. Erdem & I. Kansu (Yay. Haz.), *Salgın sonrası yeni dünya düzeni* içinde (s. 31-42). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.

- Erdem, H. (2020a). Önsöz. H. Erdem (Ed.), *Corona sonrası dünyaya bakış* içinde (s. 11-12). Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Erdem, H. (2020b). Çatışmalar yerine uzlaş. H. Erdem & I. Kansu (Yay. Haz.), *Salgın sonrası yeni dünya düzeni* içinde (s. 43-46). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Erdoğan, S. (2020). İstihdam krizinin sosyal krize dönüşmesi. H. Erdem & I. Kansu (Yay. Haz.), *Salgın sonrası yeni dünya düzeni* içinde (s. 47-64). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- EAEA. (2019). EAEA Policy Paper Life Skills and Participation in Adult Learning. https://eaea.org/wp-content/uploads/2020/01/Life-skills-and-participation-in-adult-learning_December-2019.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Freire, P. (2014). *Ezilenlerin pedagojisi*. (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Gül, H. (2020). İleri teknoloji kullanan sektörler, siber ve sanal dünya. H. Erdem & I. Kansu (Yay. Haz.), *Salgın sonrası yeni dünya düzeni* içinde (s. 65-70). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Gümüş, A. (2020). Toplumsuz küreselleşmeye doğru. H. Erdem & I. Kansu (Yay. Haz.), *Salgın sonrası yeni dünya düzeni* içinde (s. 71-74). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Günay, D. & Şişman, B. (2020). Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı. D. Öğretir-Çelik & M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. yüzyıl becerileri* (4. b.) içinde (s. 257-275). Ankara: Pegem Akademi.
- Günay, M. (2020). Küreselciliğin sonu. H. Erdem & I. Kansu (Yay. Haz.), *Salgın sonrası yeni dünya düzeni* içinde (s. 75-82). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Gürer, A. & Gemlik, H. N. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde sahada olan sağlık çalışanlarının yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri üzerine nitel bir araştırma. *Sağlık Hizmetleri ve Eğitimi Dergisi*, 4(2), 45-52. <https://doi.org/10.29228/JOHSE.3>
- Heper, G. (2020). Sağlıkta sosyalizasyon nasıl başarılı? Ş. Çarık (Der.), *Koronavirüs sonrası dünyanın sonu mu yoksa yeni bir başlangıç mı?* içinde (s. 43-78). İstanbul: Halk Kitabevi.
- IHLA. (2021). Global Health Literacy Summit. <http://www.ihlasummit2021.org/program.asp> sayfasından erişilmiştir.
- Karatepe, Y. (2020). Küresel ekonomik etki alanını genişletme mücadelesi. H. Erdem & I. Kansu (Yay. Haz.), *Salgın sonrası yeni dünya düzeni* içinde (s. 83-90). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Kartoğlu, Ü. (2020). Sağlıkta toplumsal cehalet ve risk algılaması üzerine: Bitmeyen yolculuk ve 5C. O. Ş. Yenen & S. Badur (Ed.), *Pandemi ve COVID-19* içinde (s. 262-274). İstanbul: Ayrıntı.
- Kılıç, T. (2020). "Sahip olma" kültüründen "yaşamdaşlık" kültürüne dönüşümün önemli bir kavşağı olarak COVID-19 salgını. O. Ş. Yenen & S. Badur (Ed.), *Pandemi ve COVID-19* içinde (s. 315-323). İstanbul: Ayrıntı.

- Kuruç, B. (2020). Sakin güç bilim (önsöz). H. Erdem & I. Kansu (Yay. Haz.), *Salgın sonrası yeni dünya düzeni içinde* (s. 7-18). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Lopes, H. & McKay, V. (2020). Adult learning and education as a tool to contain pandemics: The COVID-19 experience. *International Review of Education*, 66, 575-602. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09843-0>
- McCaffery, K. J., Morony, S., Muscat, D. M., Hayen, A., Shepherd, H. L., Dhillon, H. M., ... & Nutbeam, D. (2019). Evaluation of an Australian health literacy program delivered in adult education settings. *HLRP: Health Literacy Research and Practice*, 3(3), 42-57. <https://doi.org/10.3928/24748307-20190402-01>
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi)* (3. b.). Ankara: Ütopya.
- Ortaylı, N. (2020). Dünya sağlık örgütü nasıl çalışır, pandemideki rolü nedir? O. Ş. Yenen & S. Badur (Ed.), *Pandemi ve COVID-19 içinde* (s. 151-164). İstanbul: Ayrıntı.
- Özdemir, S. (2020). Emegün dönüşümü ve tekno-burjuvanın doğuşu. H. Erdem & I. Kansu (Yay. Haz.), *Salgın sonrası yeni dünya düzeni içinde* (s. 91-96). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Paakkari, L. & Okan, O. (2020). COVID-19: health literacy is an underestimated problem. *The Lancet Public Health*, 5(5), E249-E250. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30086-4](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30086-4)
- Pala, K. (2020a). İklim krizi bulaşıcı hastalıklar bakımından ne vaat ediyor? O. Ş. Yenen & S. Badur (Ed.), *Pandemi ve COVID-19 içinde* (s. 84-97). İstanbul: Ayrıntı.
- Pala, K. (2020b). Halk sağlığı: salgınlar ve sosyal sınıflar. O. Ş. Yenen & S. Badur (Ed.), *Pandemi ve COVID-19 içinde* (s. 249-261). İstanbul: Ayrıntı.
- Rittersberger-Tılıç, H. & Tılıç, L. M. (2020). COVID-19 sosyolojisi. O. Ş. Yenen & S. Badur (Ed.), *Pandemi ve COVID-19 içinde* (s. 296-313). İstanbul: Ayrıntı.
- Rüegg, R. & Abel, T. (2019). The relationship between health literacy and health outcomes among male young adults: exploring confounding effects using decomposition analysis. *International Journal of Public Health*, 64, 535-545. <https://doi.org/10.1007/s00038-019-01236-x>
- Saltık, A. (2020). Yeni koronavirüs-19 salgını ve tıbbi-ekonomi-politik seyir defteri. Ş. Çarık (Der.), *Koronavirüs sonrası dünyanın sonu mu yoksa yeni bir başlangıç mı?* içinde (s. 11-41). İstanbul: Halk Kitabevi.
- Sever, M. (2020). Eğitim alanında sosyolojik, psikolojik ciddi derinlikler. H. Erdem & I. Kansu (Yay. Haz.), *Salgın sonrası yeni dünya düzeni içinde* (s. 97-102). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Sezgin, D. (2013). Sağlık okuryazarlığını anlamak. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*[Özel Sayı], 73-92. <http://iletisimdergisi.gsu.edu.tr/en/download/article-file/82916> sayfasından erişilmiştir.

- Stassen, G., Grieben, C., Sauzet, O., Froböse, I. & Schaller, A. (2020). Health literacy promotion among young adults: a web-based intervention in German vocational schools. *Health Education Research*, 35(2), 87–98. <https://doi.org/10.1093/her/cyaa001>
- Şenol, E. (2020). COVID-19: Nasıl bir hastalık? O. Ş. Yenen & S. Badur (Ed.), *Pandemi ve COVID-19 içinde* (s. 185-197). İstanbul: Ayrıntı.
- Taluğ, C. (2020). Serbest piyasaya dayalı küresel tarım-gıda sisteminin derinleştirdiği eşitsizlik. H. Erdem & I. Kansu (Yay. Haz.), *Salgın sonrası yeni dünya düzeni içinde* (s. 103-110). İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Tarhan, Ç. (2020). Virüslerin insan evrimindeki rolü. O. Ş. Yenen & S. Badur (Ed.), *Pandemi ve COVID-19 içinde* (s. 75-83). İstanbul: Ayrıntı.
- TEDMEM. (2020). COVID-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Uğurlu, Z. & Akgün, H. S. (2019). Sağlık kurumlarına başvuran hastaların sağlık okuryazarlığının ve kullanılan eğitim materyallerinin sağlık okuryazarlığına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(1), 96-106. <https://doi.org/10.26559/mersinsbd.449973>
- Verney, S. P., Gibbons, L. E., Dmitrieva, N. O., Kueider, A. M., Williams, M. W., Meyer, O. L., ... & Marsiske, M. (2018). Health literacy, sociodemographic factors, and cognitive training in the active study of older adults. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 34(4), 563-570. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/gps.5051> sayfasından erişilmiştir.
- WHO. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public: When and how to use masks. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/when-and-how-to-use-masks> sayfasından erişilmiştir.
- Worldometer. (t.y.). COVID-19 Coronavirus Pandemic. <https://www.worldometers.info/coronavirus/> sayfasından erişilmiştir.
- Yenen, O. Ş. (2020). Epidemiyoloji ve pandemi. O. Ş. Yenen & S. Badur (Ed.), *Pandemi ve COVID-19 içinde* (s. 98-128). İstanbul: Ayrıntı.
- Yılmaz, M. & Tiraki, Z. (2016). Sağlık okuryazarlığı nedir? Nasıl ölçülür? *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(4), 142-147. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/752999> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmazel, G. & Çetinkaya, F. (2016). Sağlık okuryazarlığının toplum sağlığı açısından önemi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15(1), 69-74. <https://doi.org/10.5455/pmb.1-1448870518>

Extended Summary

The Covid-19 caused by the coronavirus has turned into a pandemic by spreading to many countries of the world more rapidly than the previous epidemics experienced by humanity. The pandemic has caused a change in life routines with quarantine practices and disease prevention measures almost all over the world. Although the pandemic is related to health, it has directly or indirectly affected other areas besides the healthcare field. Accordingly, education, economy, and social life are the first and most affected areas in the pandemic process. While there has been a transformation to the distance education system in the school education, new learning areas have emerged in the adult education, especially in the field of health, for adults. The aim of this study is to examine the education and learning of adults during the pandemic in the context of health literacy, to make inferences and put forward suggestions on this, in the light of the reflections of the Covid-19 pandemic.

Viruses, which are known to be older than humans, have caused many diseases in the past and cost the lives of millions of people. Chicken pox in Central America, the plague in Europe, and the Spanish flu of 1918 are among the major epidemics humanity has experienced. Covid-19, on the other hand, is a pandemic caused by a new type of coronavirus, a virus belonging to the coronavirus family, whose existence has been identified since the 1920s. Unlike previous epidemics, Covid-19 has rapidly spread from many parts of the world and turned into a pandemic due to the transportation possibilities of today's world. After the World Health Organization declared Covid-19 a pandemic in March 2020, protection measures for the community were announced in addition to isolation and quarantine measures. Precautions to be taken by individuals are expressed as giving importance to personal hygiene, using masks, paying attention to physical or protection distance, and avoiding the crowds as much as possible.

The pandemic has directly or indirectly affected many areas such as economy, trading, transportation, especially education and social life. In this process, while distance education or e-learning comes to the fore during and after the pandemic, specialists draw attention to the nature and human balance, ethical awareness, climate change, food crisis, and artificial intelligence regarding the pandemic. During the pandemic, while predictions on education mostly focus on school education systems; issues such as ethical awareness, climate and food crisis, sustainable food production and working from home directly reveal the importance of adult learning and education. Therefore, the Covid-19 pandemic points to the change and transformation of school education and adult education systems. Although the individual's behavior alone and in a group and his/her attitude towards the pandemic are related to education, the pandemic process has shown that as a part of lifelong learning, health education and health literacy are among the leading issues in adult education and learning.

One of the reasons why adult education is necessary is that it provides tools to help adults solve the problems they face in life while fulfilling their roles and duties. Health is one of the areas where the Covid-19 pandemic directs the learning needs of adults. It requires health literacy for an individual to understand the information he/she has acquired during the pandemic and to comply with the measures taken against the risk of disease and transmission. Health literacy has a wide scope, from understanding and evaluating health-related information, to applying the given treatment, to using medicines correctly, to knowing how to benefit from health services, and to understanding and signing health-related forms. Studies have found a correlation between low health literacy and poor health outcomes. This situation emphasizes the importance of health literacy in order to achieve desired health outcomes.

Researches on adult health literacy are pointed to the role of adult education and learning in expanding health literacy skills to include the whole society. The rapid spread of the Covid-19 pandemic and its direct and observable effects on the human life highlight adult education-based health literacy education, primarily for disadvantaged groups, as an educational field.

While pandemic measures are mostly implemented by citizens in many parts of the world, it has been observed that the disease spreads in places and situations where the rules are not followed adequately. At this point, two factors stand out in coping with the pandemic: The first is the quality and speed of the legal measures taken by the countries in public places, and the second is the attitude of the citizens to the measures taken and their ability to fulfill them. The attitudes and competencies of individuals in coping with the pandemic, which is the second of these two factors, come to the fore as a field directly related to adult education. The Covid-19 pandemic has shown that adults' health literacy skills in relation to the disease are an important building block in the management of the process. In this sense, it can be argued that adult education is a second chance on the awareness of natural disasters such as pandemics, which are not given enough place in the school education system.

Researches show that those who need education the most are the disadvantaged groups. Accordingly, disadvantaged groups, which are priority groups in education during the pandemic can be evaluated under two headings. The first is the adults who have to work in critical sectors such as health, transportation, and security during the pandemic and are in a disadvantageous position due to their work. The second one is the adults with low socioeconomic and educational status, and as a result, who have a low level of health literacy as revealed by the researches.

Adult education is one of the most basic tools in preparing for emergencies at the national level. In case of a national disaster, the attitude and behavior of the citizens can be gained through training in advance and the process can be carried out in a planned manner with less loss. The Covid-

19 pandemic has highlighted the importance of education in emergency preparedness. Researches point to the role of adult education in expanding health literacy skills to cover the whole community and every emergency.

As a result of this study, the recommendations are as follows: Adult education and learning should be included in national disaster strategies, and the content and scope of education and what to do during a disaster should be a part of the national disaster action plan. It should be investigated why citizens do not comply with the Covid-19 precautions adequately during the pandemic, and education and learning programs for adults on health literacy should be organized based on the research findings. In the context of understanding the process that caused the pandemic, in addition to health literacy education, environment and nature education should be offered to schoolchildren and to adults through practice-based activities in the form of awareness education.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş veya kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.


Covid-19 Pandemisi Sürecinde Ortaya Çıkan Öğrenme Kayıplarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi*

The Views of Primary Teachers on Learning Losses Occurring During the Covid-19 Pandemic Process

Zeynep Tunç, Bilge Gök

Yazar Bilgileri

Zeynep Tunç 
Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim,
zeynepptunc05@gmail.com

Bilge Gök 
Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim,
bilgeb@hacettepe.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 pandemisi sürecinde gerçekleştiği düşünülen öğrenme kayıpları ve çözüm önerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan bütüncül tek durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmaya 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara'daki ilkokullarda görev yapmakta olan 10 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ve üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmada Covid-19 pandemisinin öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları bazı psikolojik durumlar, sevdiklerini kaybetme korkusu, hasta olma kaygısı, stres, aile içi huzursuzluklar, uzaktan eğitimlere erişimde yaşanan zorluklar gibi durumların etkisi ile öğrenme kayıplarına sebep olabileceği, uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin olarak verilen eğitimin ve uzaktan eğitimlerde kullanılan programların daha nitelikli ve işlevsel hale getirilmesi gerektiği, yüz yüze eğitimlere geçilmesi halinde ise konu tekrarlarına, konu özetlerine ve hatırlatıcı etkinliklere yer verilmesi gerektiği fakat zaman kısıtlılığı sebebi ile bunun programın yeniden yapılandırılması ile mümkün olacağı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Covid-19
Öğrenme Kayıpları
Pandemi
Uzaktan Eğitim
Sınıf Öğretmeni

Keywords
Covid-19
Learning Losses
Pandemic
Distance Education
Primary School Teacher

Makale Geçmişi
Geliş: 22.11.2021
Düzeltilme: 09.05.2022
Kabul: 31.05.2022

ABSTRACT

The aim of the current study is to determine the opinions of primary teachers about possible learning losses that might have occurred during the Covid-19 pandemic and their suggestions for solutions to this problem. The study was designed in the holistic single case design, which is one of the qualitative research methods. The population of the study is comprised of primary teachers working at primary schools in Ankara. Participants of this study were 10 primary teachers working at primary schools located in the city of Ankara in the 2021-2022 school year. The data of the study were collected with a semi-structured interview form developed by the researcher and consisting of three questions. According to the findings obtained as a result of a descriptive content analysis on the collected data, some learning losses might have occurred during the Covid-19 pandemic due to some psychological conditions, fear of losing the loved ones, anxiety about being sick, stress, familial conflicts and problems in having access to distance education experienced by students in this process. In light of the findings of the study, it can be suggested that education given can be made more qualified by developing distance education applications, and that when face-to-face education is initiated again, it is necessary to repeat and revise the subjects studied through distance education, which requires restructuring of the curriculum.

*Bu araştırma, 12-14 Kasım 2021 tarihlerinde düzenlenen 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Tunç, Z. & Gök, B. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde ortaya çıkan öğrenme kayıplarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *TEBD*, 20(2), 471-497. <https://doi.org/10.37217/tebd.1026925>

Giriş

Covid-19 virüsü, betacoronavirüs ailesi içerisinde yer alan bir virüs tipi olan ve 2019 yılında ortaya çıkarak 2020 yılının ortalarına doğru tüm dünyayı etkisi altına alan bir salgın hastalıktır. Dünya sağlık örgütüne göre dünya çapında yayılım gösteren yeni bir bulaşıcı hastalık, pandemi olarak adlandırılmaktadır (World Health Organization [WHO], 2020). Ülkemizde de 11 Mart 2020 tarihinde görülen ilk vaka ile birlikte salgın pandemi olarak ilan edilmiştir (Sağlık Bakanlığı, 2020). Ülkemizde ve dünyada yaşanan pandemi süreci; toplumun tüm alanlarını etkilediği gibi eğitim alanında da önemli değişikliklere neden olmuştur. Öğrencilerin birbirleri ile temas halinde oldukları okul ortamlarında hastalığın yayılma ihtimalinin yüksek olması ve kapalı ortamlar olan sınıfların Covid-19'un yayılmasını kolaylaştırması gibi sebeplerden dolayı okullara ara verilmesi uygun görülmüştür. Bu nedenle ülkeler pandemi sürecinde yüz yüze eğitime ara vermek zorunda kalarak, uzaktan eğitim olarak bilinen bir sisteme öğrencileri adapte etmek zorunda kalmışlardır. Uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte hem öğretmenler hem de öğrenciler bu sürece uyum sağlamak için çaba sarf etmişlerdir (Kurnaz, Kaynar, Şentürk-Barışık ve Doğrukök, 2020).

Uzaktan eğitim, son yıllarda daha çok gündeme gelmiş olsa da, aslında bu kavram geçmişten bugüne mektup, gazete, kitap, radyo vs. ile gerçekleştirilen tüm eğitimleri ifade etmektedir (Clark, 2020). Genel bir tanımlama ile uzaktan eğitim; öğretmenlerin ve öğrencilerin ders esnasında farklı zaman ve mekânlarda bulunmalarından dolayı birbirleri ile fiziki etkileşim olmadan iletişim teknolojileri ile gerçekleşen eğitim faaliyetleridir. Simonson'a (2009) göre uzaktan eğitim bazı unsurlar içermektedir. Bu unsurların ilki, uzaktan eğitimin kurumlar vasıtası ile sürdürülmesidir. İkincisi, öğrenenler ve öğrenenlerin zaman ve mekân açısından birbirinden bağımsız olmasıdır. Üçüncüsü ise, kullanılan eğitim araçlarının etkileşimli iletişim aracı olarak etkileşimsel iletişime imkân sunmasıdır.

Ülkemizde de 11 Mart 2020 tarihinde ilk vakanın görülmesinden sonra okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise ve yükseköğretim kademelerinde yüz yüze yapılmakta olan eğitim ve öğretime ara verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 23 Mart 2020 tarihinde alınan karar doğrultusunda ise yüz yüze eğitim yerine uygulanacak uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir (MEB, 2020a). Bu kapsamda üç televizyon kanalı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) tarafından her kademe için uzaktan eğitim uygulamalarına başlanmıştır. TRT üzerinden 3 kanal ve 6 frekansta yayınlar başlatılmıştır. EBA üzerinden yapılan dersler internet ve televizyon kanalları aracılığıyla öğrencilere ulaşmıştır. EBA TV İlkokul, Ortaokul ve Lise ile uzaktan eğitim faaliyetlerine devam etmiştir. Yirmişer dakika olarak planlanan ders aralarında 10'ar dakikalık etkinlik kuşağı konmuştur. 13 Nisan 2020 Pazartesi gününden başlayarak EBA platformu üzerinden 8. ve 12. sınıflara canlı ders uygulaması yapılmış, 23 Nisan 2020 tarihinden itibaren ise tüm sınıf kademelerinde canlı ders uygulamasına geçiş yapılmıştır (MEB, 2020b). Canlı ders uygulamasına geçilmesi ile birlikte öğrenciler

ve öğretmenler etkileşimli ders işleme fırsatı elde etmişlerdir. Öğretmenler EBA üzerinden öğrencilerine doküman ve ödev paylaşımı yapabilmişlerdir.

Covid-19 salgını döneminde veli, öğretmen ve öğrencilerin ayrı ayrı ve çeşitli şekillerde bu salgından etkilendikleri söylenebilir. Eğitim faaliyetlerini pandemi sürecine kadar yüz yüze yürütmüş olan öğretmenlerin bu sürece hem teknolojik alt yapı hem de teknolojiyi kullanma bilgisi olarak hazırlıksız yakalanmış olmaları sürece adapte olmalarını zorlaştırarak stres ve kaygının oluşmasına yol açmıştır (Fleming, 2020). Pandemi sürecinden etkilenen diğer bir grup ise velilerdir. Veliler iş kaybı, ekonomik stres ve çocuklarına yeterli uzaktan eğitim ve teknolojik imkânları sağlayabilme kaygısı yaşamışlardır (Seale vd., 2020). Pandemi sürecinin büyük bir kısmını özellikle okulların kapanması ile birlikte evlerinde geçirmek zorunda kalan öğrencilerin ise günlük rutinleri bozulmuş, fiziki aktiviteleri sınırlanmış ve öğrencilerde çeşitli psikolojik ve gelişimsel sorunlar meydana gelmiştir. Bu durum ise öğrencilerde stres, kaygı, üzüntü, korku gibi bazı olumsuz duyguların oluşmasına neden olmuştur (Auger vd., 2020). UNESCO'ya (2020) göre pandemi sürecinde öğrencilerin okullardan uzak kalmış olmasının bazı olumsuz yönleri bulunmaktadır. Söz konusu olumsuzluklardan bazıları, öğrencilerin büyüme ve gelişme fırsatlarından mahrum kalmaları, kesintili öğrenme, teknolojiye erişim konusunda yaşanan bir takım sıkıntılar ve insan etkileşiminden uzak kalınmasından kaynaklı sosyal iletişimin yetersizliğidir. Valentine'e (2002) göre, uzaktan eğitim kendine özgü katkı ve imkânlar sunsa da kendine has bazı problemleri de taşımaktadır. Uzaktan eğitimde etkileşimin yetersiz olması, motivasyonel eksiklikler, geri bildirim almada yaşanan problemler, otorite yoksunluğu vs. bu süreçte yaşanan olumsuzluklar arasında sayılabilir. Uzaktan eğitim akademik performans kapsamında değerlendirildiğinde, Bawaya'ya (2016) göre yüz yüze eğitime kıyasla uzaktan eğitimdeki başarı oranı yüzde on ila yirmi daha düşüktür. Uzaktan eğitim yeni öğrenmeleri etkileyebileceği gibi, öğrenme kayıpları üzerinde de etkili olabilmektedir.

Öğrenme kaybı, öğrencilerin okulda edindikleri bilgilerde, okuldan uzak kaldıkları dönemlerde bu bilgileri kullanmamalarına bağlı olarak unutmalarının meydana gelmesi ve öğrenilen bilgilerin hatırlanamaması olarak tanımlanabilir (Arı, 2004). Öğrenme kayıplarının sebepleri arasında; çeşitli nedenlerle eğitim öğretime verilen aralar, ara ve yaz tatilleri, doğal afetler, salgın hastalıklar sayılabilir. Öğrenme faaliyetlerine verilen aralarda meydana gelen öğrenme kayıpları gibi benzer bir durumun pandemi süreci sonucunda da meydana geleceği öngörülebilir. Hall (2020) tarafından yapılan bir çalışmada pandemi kaynaklı yüz yüze eğitime ara verilmesi sebebiyle dünya genelinde 1,6 milyar öğrenci bu durumdan akademik olarak etkilenmiştir. Pandemi sürecinin öğrencilerin öğrenme kayıpları ile ilgili doğuracağı sonuçlar konusunda yapılan çalışmalar neticesinde öğrencilerin yüz yüze eğitim olanaklarından uzak kalmalarının öğrenmede önemli kayıplara neden olacağı tahmin edilmektedir (Dünya Bankası, 2020; Kuhfeld ve Tarasawa, 2020). Dolayısıyla pandemi süreci sonunda

öğrencilerin beklentinin altında bir akademik performansla okula dönecekleri söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme için daha az vakit harcamaları, yaşanan stres ve kaygı durumları, etkileşimsel aktivitelerde yaşanan değişiklik ve öğrenme motivasyonunun azalması pandemi sürecinde karşılaşılabilecek öğrenme kayıplarının nedenleri arasında sayılabilir (Burak, 2020). Middleton (2020) tarafından yapılan bir araştırmaya göre ise, pandemi sürecinde okulların kapatılmasının ulusal sınavlardaki puanların iki yıldan daha uzun süreli olarak olumsuz etkileneceği sonucuna ulaşılmıştır. Pandemi sebebiyle yüz yüze eğitime verilen aran süresi arttıkça ve öğrencilerin müfredatın gerisinde kalmalarına bağlı olarak da yaşanan öğrenme kayıplarının etkisinin artacağı söylenebilir (Kaffenberger, 2021). Pandemi sürecinin sayılan bu ve benzeri olumsuzluklarının eğitim sürecine de yansıdığı görülmektedir. Özetle, öğrencilerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerinden yeterince ve verimli bir şekilde yararlanamamış olması, yaşanan psikolojik durumlar, dezavantajlı öğrencilerin çoğunlukta olması, düşük sosyo-ekonomik seviyeye sahip öğrencilerin varlığı, materyal yetersizliği, derslere devamsızlık, motivasyonel eksiklik, bir belirsizlik durumunun yaşanması ve maddi ve manevi kayıpların olması gibi sebeplerle öğrencilerde bu süreçte çeşitli öğrenme kayıplarının olacağı ve yeni öğrenmelerin olumsuz etkilendiği düşünülmektedir (Di Pietro, Biagi, Costa, Karpinski ve Mazza, 2020; Dorn, Hancock, Sarakatsannis ve Viruleg, 2020; Engzell, Frey ve Verhagen, 2021; Kaffenberger, 2021; Kuhfeld vd., 2020; Turner, Huges ve Presland, 2020). Dolayısıyla pandemi sürecinde karşılaşılabilecek muhtemel olan öğrenme kayıpları ile ilgili tespit ve değerlendirmelerin yapılması, önleyici ve geliştirici çeşitli tedbirlerin alınması bu sürecin eğitim ve öğretim adına verimli bir şekilde geçirilmesinde oldukça önemlidir. Bu çalışmada pandemi sürecindeki olası öğrenme kayıplarının ve öğrenme kayıplarına ilişkin alınabilecek önlemlerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Özellikle öğretmen görüşlerinin incelenmesinin bu süreçte gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmesi planlanan eğitimin niteliğinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi, "Covid-19 pandemisi sürecinde gerçekleşen öğrenme kayıplarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Araştırmanın problem cümlesine ilişkin aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Covid-19 pandemisinin öğrencilerin öğrenme kayıpları üzerindeki etkileri ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime devam edilmesi halinde öğrenme kayıplarını en aza indirmek adına dikkat edilmesi gerekenlerle ilgili görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin yüz yüze eğitime geçilmesi halinde öğrenme kayıplarını telafi etmek için yapılması gerekenlerle ilgili görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Covid-19 pandemisi sürecindeki olası öğrenme kayıplarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri arasında bulunan bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırma nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak olayların ve algıların gerçekçi bir şekilde belirlenmesini amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda bireylerin duygu, düşünce ve tecrübelerinin incelenmesi ve araştırmacının bu verileri yorumlaması beklenir (Gürbüz ve Şahin, 2014). Durum çalışması, araştırmacının bir veya birkaç durumu derinlemesine incelediği ve bu durumlara bağlı temaları ortaya koyduğu nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2013). Durum çalışmaları, var olan bir duruma araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmadan, durumla ilgili derinlemesine inceleme ve anlama fırsatı ve araştırmanın konusu olan olgunun birey ve toplum üzerindeki etkisi hakkında çeşitli çıkarımlarda bulunulmasına olanak sunmaktadır. Durum çalışmaları ele alınan olgu ile ilgili derinlemesine bilgiler verdiği için eğitim araştırmaları için oldukça uygun bir desendir (Aytaçlı, 2012). Bütüncül tek durum deseni ise Yin'e (2003) göre tek bir analiz birimi içeren desenlerdir. Bu araştırmada; öğretmenlerin pandemi sürecindeki öğrenme kayıplarına ilişkin görüş, düşünce, önerilerinin derinlemesine ve bütüncül bir şekilde belirlenmeye çalışıldığı ve tek bir analiz birimi kullanıldığı için bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında Ankara'daki çeşitli özel okullarda ve devlet okullarındaki 10 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Bunun için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan 26.10.2021 tarihli ve E-35853172-600-00001845566 sayılı yazı ile etik izin alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Uygun örnekleme yönteminin tercih edilmesinin sebebi, bu yöntemle zaman, maliyet ve emek kaybının en aza indirilmesi ve çalışmanın hızlı ve pratik bir şekilde yürütülmesinin amaçlanmasıdır (Patton, 2015). Bununla birlikte araştırmada farklı okul türleri çalışmaya dahil edildiğinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve örneklemin araştırmada ele alınan problemle ilgili niteliklere sahip olan katılımcılardan oluşmasını sağlayan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla katılımcılar pandemi sürecinde herhangi bir sebeple görevinden ayrılmamış, bu süreçte uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim gerçekleştirmiş, özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden seçilmiştir. Ankara merkezinde bir devlet bir de özel okul olmak üzere iki okul belirlenmiş ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerle gönüllülük esasına dayalı olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 1'de katılımcılara ait betimsel verilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Betimsel Veriler

| <i>Katılımcı</i> | <i>Cinsiyet</i> | <i>Görev Yaptığı Okul</i> |
|------------------|-----------------|---------------------------|
| Ö1 | Kadın | Özel |
| Ö2 | Kadın | Özel |
| Ö3 | Erkek | Özel |
| Ö4 | Kadın | Özel |
| Ö5 | Erkek | Özel |
| Ö6 | Erkek | Devlet |
| Ö7 | Kadın | Devlet |
| Ö8 | Kadın | Özel |
| Ö9 | Kadın | Özel |
| Ö10 | Kadın | Devlet |

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerinin toplanması amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiş üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri çalışma grubuna dâhil olan katılımcılardan 1 Kasım 2021 – 10 Kasım 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Pandemi süreci içerisinde olunması sebebi ile katılımcılarla yapılan görüşmeler aynı ortamda gerçekleştirilememiş, katılımcıların uygun oldukları gün ve saatler belirlenerek görüntülü konuşmalar ve Zoom üzerinden ortalama 20’şer dakikalık görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı ve konusundan, katılımın gönüllük esasına dayalı olduğundan ve verilerin gizliliği ilkesinden bahsedilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları geliştirirken sınıf eğitimi alanında çalışan iki öğretim üyesinin ve alanda 20 yıllık deneyime sahip bir sınıf öğretmeninin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Alınan geri bildirimler neticesinde sorulara son şekli verilmiştir. Görüşme formunun anlaşılır olup olmadığının belirlenmesi için dört sınıf öğretmeni ile pilot uygulama yapıldıktan sonra herhangi bir problemle karşılaşılmadığı görüldüğü için asıl uygulamaya geçilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara ek olarak veri zenginliğini artırmak ve katılımcı görüşlerini derinleştirebilmek amacıyla bazı sonda sorular sorulmuştur. Sondalar detaylar hakkında daha çok soru sormak, katılımcılardan ilgili soruya ilişkin görüşleri ile ilgili açıklama yapmalarını istemek ya da konu ile ilgili örnekler almak üzere düzenlenebilir (Merriam, 2014).

Bu çalışmada 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde yaşanan Covid-19 kaynaklı pandemi sürecindeki olası öğrenme kayıplarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla aşağıdaki alt problemlere ilişkin görüşme formu hazırlanmıştır:

1. Covid-19 pandemisinin öğrencilerin öğrenme kayıpları üzerindeki etkileri ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

2. Uzaktan eğitime devam edilmesi halinde öğrenme kayıplarını en aza indirmek adına dikkat edilmesi gerekenlerle ilgili neler düşünüyorsunuz?
3. Yüz yüze eğitime geçilmesi halinde öğrenme kayıplarını telafi etmek için yapılması gerekenlerle ilgili görüşleriniz nelerdir?

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacı ile Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda çalışan öğretim üyelerinin ve alanda deneyimli sınıf öğretmenlerinin görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü almanın ve katılımcı görüşlerine doğrudan alıntı olarak yer verilmesinin bir araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artıracığı alan yazında vurgulanmaktadır (Glesne, 2012; Shenton, 2004). Araştırmanın dış geçerliği ise araştırmanın yöntemi, çalışma grubunun belirlenmesi, verilen toplanması, analizi ve yorumlama aşamalarının tüm detayları ile betimlenmesi ile sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliği ortaya çıkan sonuçların verilerle tutarlılığın belirlenmesine yönelik tutarlılık incelemesi ve kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışması yapılarak ayrıca katılımcılardan görüşlerine dair teyitler alınarak ve katılımcı izinleri ile çalışmada doğrudan alıntılara yer verilerek; dış güvenilirliği ise araştırmacının izlediği tüm aşamaları ayrıntılı bir şekilde anlatması, bireysel önyargıların araştırmaya yansıtılmamasıyla sağlanmaya çalışılmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılığın hesaplanması amacıyla ise Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği, "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100" uyum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre bu yüzdenin %70 ve üzerinde çıkması kodlama güvenliğinin sağlandığını ifade etmektedir. Araştırmada, bu formül aracılığıyla ulaşılan uyum yüzdesi ise %89 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. Bu amaçla araştırmacı önce verileri kavramsallaştırır, daha sonra ortaya çıkan kavramları düzenleyerek verileri açıklayan temaları saptar. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve bunlar okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı verilerin analizinde ilk olarak verileri, katılımcı cevaplarından elde edilen kavramlardan yola çıkarak ve araştırma sorularını da dikkate alarak kodlamıştır. Kodlama işlemi anlamlı bütünler oluşturacak şekilde yapılmıştır. Daha sonra elde edilen kodlar araştırmacı tarafından ilişkili olduğu düşünülen temalar belirlenerek ayrılmıştır. Ulaşılan tema ve kodlar tablolar halinde sunulmuştur. Katılımcılar Ö1, Ö2... olarak kodlanmıştır. Ayrıca, tablolarda yer alan bulguların daha açık ve anlaşılır olabilmesi için katılımcılara ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenliğinin sağlanması amacıyla başka bir araştırmacı tarafından verilerin kod ve temalara ayrılması istenmiştir. Benzer olmayan durumlar üzerinde tartışılarak ortak bir analize varılmıştır. Analiz

sürecinde, katılımcılardan izin alınmış ve etik ilkeler doğrultusunda katılımcılara (Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde) kod numarası verilmiştir.

Bulgular

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde gerçekleşen öğrenme kayıplarına ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular üç tema (pandeminin öğrenme kayıpları üzerindeki etkisi, uzaktan eğitim sürecinde öğrenme kayıplarını azaltmak için alınması gereken önlemler ve yüz yüze eğitime geçilmesi halinde öğrenme kayıplarını azaltmak için alınması gereken önlemler) altında farklı kod ve kategorilerle verilmiştir.

Pandeminin Öğrenme Kayıpları Üzerindeki Etkisi

Sınıf öğretmenlerinin Covid-19 pandemisinin öğrencilerin öğrenme kayıpları üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri bu başlık altında ele alınmıştır. Bu doğrultuda ilk tema olan “Pandeminin Öğrenme Kayıpları Üzerindeki Etkisi”ne ilişkin kategori ve kodlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Covid-19 Pandemisinin Öğrencilerin Öğrenme Kayıpları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Kategori ve Kodlar

| <i>Kategori</i> | <i>Kod</i> |
|--|--|
| Çalışma Ortamı | TV ile aynı ortamda derse katılma (f = 3) |
| | Aile bireylerinin ders esnasında gürültü yapması (f = 3) |
| | Kardeşlerin dikkat dağınıklığına sebep olması (f = 3) |
| Psikolojik Etmeler | Sosyallikten uzaklaşma (f = 8) |
| | Motivasyonel düşüklük (f = 8) |
| | Hastalık kaygısı (f = 8) |
| | Ailede yaşanan stres (f = 3) |
| | Aile içi huzursuzluklar (f = 4) |
| | Ekonomik kaygılar (f = 3) |
| Fiziki İmkânsızlıklar ve Altyapı Sorunları | İnternet, bilgisayar, tablet yoksunluğu (f = 2) |
| | İnternet bağlantısında yaşanan sorunlar (f = 2) |
| Otorite Yoksunluğu | Öğretmenin öğrenciyi yeterince kontrol edememesi (f = 2) |
| | Velinin ilgisizliği (f = 3) |
| | Öğrencinin kendi kendine sorumluluk alamaması (f = 1) |
| Uzaktan Eğitimin Yapısıyla İlgili Sorunlar | Dikkat dağınıklığı (f = 8) |
| | Arka planda başka şeylerle ilgilenme (f = 3) |
| | Odaklanma sorunu (f = 3) |
| | Göz göze temas eksikliği (f = 1) |
| | Öğrencinin dersten koptuğunun fark edilememesi (f = 2) |
| | Etkileşim kısıtlılığı (f = 4) |
| | Öğretmenin beden dili, jest ve mimiklerini yeterince kullanamaması (f = 1) |
| | Fiziki aktivite yetersizliği (f = 2) |
| Materyal eksikliği (f = 2) | |
| Zaman Kısıtlılığı | Uyku sorunu (f = 1) |
| | Ders saati (f = 2) |
| | Geriye dönük çalışmalara vakit ayıramaması (f = 2) |
| | Müfredatın yetiştirilme kaygısı (f = 2) |

| | |
|-------------------------------------|---|
| Uzaktan Eğitime Karşı Algı ve Tutum | Bu sürecin tatil olarak algılanması (f = 3) Uzaktan eğitimin değersiz ve önemsiz görülmesi (f = 3) Devamsızlık (f = 3) Verimsizlik (f = 2) Derse ilginin azalması (f = 3) |
| Uyum Sorunları | Öğrencinin uzaktan eğitimi kabullenememesi (f = 3) Öğretmenin uzaktan eğitim sürecine adaptasyon sağlayamaması (f = 3) Velinin teknolojik yetersizliği (f = 2) |

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinin öğrencilerin öğrenmelerini; çalışma ortamı, psikolojik etmenler, fiziki imkânsızlıklar ve altyapı sorunları, otorite yoksunluğu, uzaktan eğitimin yapısı ve zamansal sorunlar, uzaktan eğitimle ilgili sahip olunan algı ve tutum ve uyum sorunları bağlamında etkilediği görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri çoğunlukla (f = 8) öğrencilerin pandemi sürecinde yaşadıkları hastalık kaygısı, dikkat dağınıklıkları, sevdiklerini kaybetme korkusu, sosyallikten uzaklaşma ve bunlara bağlı motivasyonel düşüklüğün öğrenme kayıplarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Aile içerisinde yaşanan huzursuzlukların (f = 4) ve etkileşim kısıtlılığının (f = 4) da öğrenme kayıpları üzerinde etkili olduğu dikkat çeken kodlar arasındadır. Bu konuya ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö5: "...Bir de öğrencilerin duygusal durumları da öğrenme kayıpları üzerinde etkili oldu bence Aile bu süreçte kaygılı olunca çocuğa da yansdı bu. Çocuk da psikolojik olarak iyi olmadığında bu bilişsel alana da etki etti. Dikkat dağınıkları yaşanmasına da sebep oldu bu durum"

Ö6: "... Hastalık kaygısı da öğrencilerin dikkat, odaklanma ve motivasyonunu önemli ölçüde etkiledi. Hissedeceği, sevdiklerini kaybetme korkusu hastalık için yaşadığı kaygıyı arttırmada etkili olmaktadır. Evde kardeş sayısının fazla olması özellikle köy okullarında rastlanan engellerdendi."

Ö7: "...Psikolojik olarak da ailemde hasta olan olursa gibi kaygılar da öğrenmeyi etkiledi."

Ö8: "...Ailenin yaşadığı ekonomik kaygı da öğrenciyi çok etkiledi. Ailelerde huzur kalmadı. Kaygı arttı."

Ö9: "... Öğrencilerin akrabalarıyla etkileşimi azaldı. Sosyal ortamlardan uzak kaldılar. Bunlar çocukları oldukça etkiledi."

Ö10: "... Pandemi sürecinde öğrenciler uzaktan eğitimlere katılırken buldukları ortamlar ders dinlemelerine elverişli değildi. Bunun haricinde internet sorunu yaşandı, bazı öğrencilerin bilgisayar yoktu. Bunlar da derse katılımı etkiledi. Ders kitaplarını kullanmada da sorunlar yaşandı. Bu konuda öğretmen kontrolü yeterince sağlanamadı. Anne baba da pek ilgilenmedi bu süreçte genel olarak. Öğretmenler olarak bizler de zaman zaman teknik problemler yaşadık mesela. Ama bu sorunlara müdahale edip çözebilecek bir teknik destek tabi yoktu. Online eğitime uygun ders materyallerimiz yoktu. Bütün bunlara ek olarak çocuklarda özellikle aileden etkilendikleri için bir hastalık korkusu oluşmuştu. Ailesinde hasta olanlarda vardı. Bu stres doğal olarak öğrenme üzerinde etkili oldu. Ayrıca devam zorunluluğu da yoktu. Derse katılımlar azaldı. Bu da öğrenme kayıplarına sebep oldu."

Sınıf öğretmenleri (f = 3); öğrencinin televizyonun bulunduğu odadan derse katılmasının, ders esnasında ailelerin gürültü yapmalarının ve kreşler kapandığı için evde olan kardeşlerin ders esnasında dikkat dağınıklığına sebep olmasının da öğrenme kayıpları üzerinde etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin yaşları gereği uzaktan eğitimlere odaklanmada güçlük

yaşadıklarını, öğrencinin sık sık dersten koptuğunu, öğrencilerin ailede yaşanan stres ve ekonomik kaygıdan etkilendiklerini, velinin sürece ilgisiz kaldığını, bu sürecin tatil olarak algılandığını, uzaktan eğitimin değersiz ve önemsiz görüldüğünü, öğrencilerin derslere devam sorunları yaşadıklarını ve bu sürece adaptasyonda problemler yaşandığını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö2: "... Boş vermişlik de vardı öğrencilerde. Uzaktan eğitimi önemsiz ve değersiz gördüler."

Ö3: "...Öğrenciler tarafından kabullenilmesi zaman aldı. Önem vermediler bu yüzden de belirli bir süre tatil oldu gibi düşünülüyor. Bu yüzden derse ilgi azaldı unutmalar da başladı haliyle."

Ö5: "...Bunun da sebebi mesela ders anlatırken bir öğrencinin interneti gidiyor, bir başkasının kardeşi yanına geliyor, bazen tv ile aynı odada derse giriyor, anne baba gürültü yapıyor öğrenci yani konsantre sağlayamıyor derse bir türlü aslında. Veli de destek olmayınca konuyu tam öğrenmeden ya da pekiştirmeden başka konuya geçiliyor. Bu da öğrenme kayıplarını artırıyor tabii doğal olarak."

Ö7: "...Kardeşine bakmak durumunda kalan öğrencilerim de oldu. Bu yüzden ya derse giremedi ya da girse de verim alamadı."

Ö8: "...Ayrıca öğrenciler derse devamsızlık da yaptı. Aile önemsemedi. Çocuk da önemsemedi. Derse katılsa da arka planda başka şeylerle uğraştı, dikkati dağıldı. Oyun çağı çocuğu sonuçta. Öğrencileri ekran başında hiçbir fiziki aktivite olmadan tutmak çok zor."

Ö10: "...Bu konuda öğretmen kontrolü yeterince sağlanamadı. Anne baba da pek ilgilenmedi bu süreçte genel olarak. Anne babalarda zaten bir kaygı da vardı. Ekonomik olarak ne olacak ya da süreci nasıl geçireceğiz gibi. Stres öğrenciye de yansdı"

Sınıf öğretmenleri (f = 2) internet, bilgisayar, tablet yoksunluğunun, internet bağlantısında yaşanan sorunların, materyal ve fiziki etkinlik yetersizliklerinin ve öğrenciyi kontrol edecek bir otorite eksikliğinin hissedilmesinin de öğrenme kayıpları üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencinin dersten koptuğunu fark edemediklerini ve müdahale etme konusunda yetersiz kaldıklarını da belirtmişlerdir. Ayrıca ders saatlerinin verimli bir şekilde düzenlenmemiş olmasının, müfredatı yetiştirme kaygısının olmasının, süre yetersizliği sebebiyle geriye dönük tekrarlara vakit ayrılmamasının da öğrenme kayıplarını etkileyeceğini, velinin teknolojik yetersizlik yaşamaması da öğrencinin dersten verim alamamasına sebep olarak öğrenme kaybına sebep olabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bunların dışında öğrencinin kendi kendine sorumluluk alamamasının, öğretmenin beden dili, jest ve mimiklerini yeterince kullanamamasının, göz göze temas eksikliğinin ve öğrencinin uyanır uyanmaz derse girmesi sebebiyle derste uyuklu olmasının da (f = 1) öğrenme kayıplarına sebep olabileceği belirtilmiştir. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö1: "...Kesinlikle evet. Ekran başında çok kalıkları için, sosyallikten uzaklaştıkları için algılarımda da düşmeler meydana geldi. Derslerin verimliliği düştü. Dersi açıp başka şeylerle uğraştılar. Bütün bunlar öğrenme kayıplarına da neden oldu."

Ö2: "... Şimdiki çocuklarda fazlaca dikkat eksikliği, odaklanma sorunu olduğu için ister istemez uzaktan eğitim sürecinde öğretmen öğrencinin ne kadar kamerasını açırsa da göz göze temas kuramadığı için öğrenme kayıplarının olduğunu düşünüyorum."

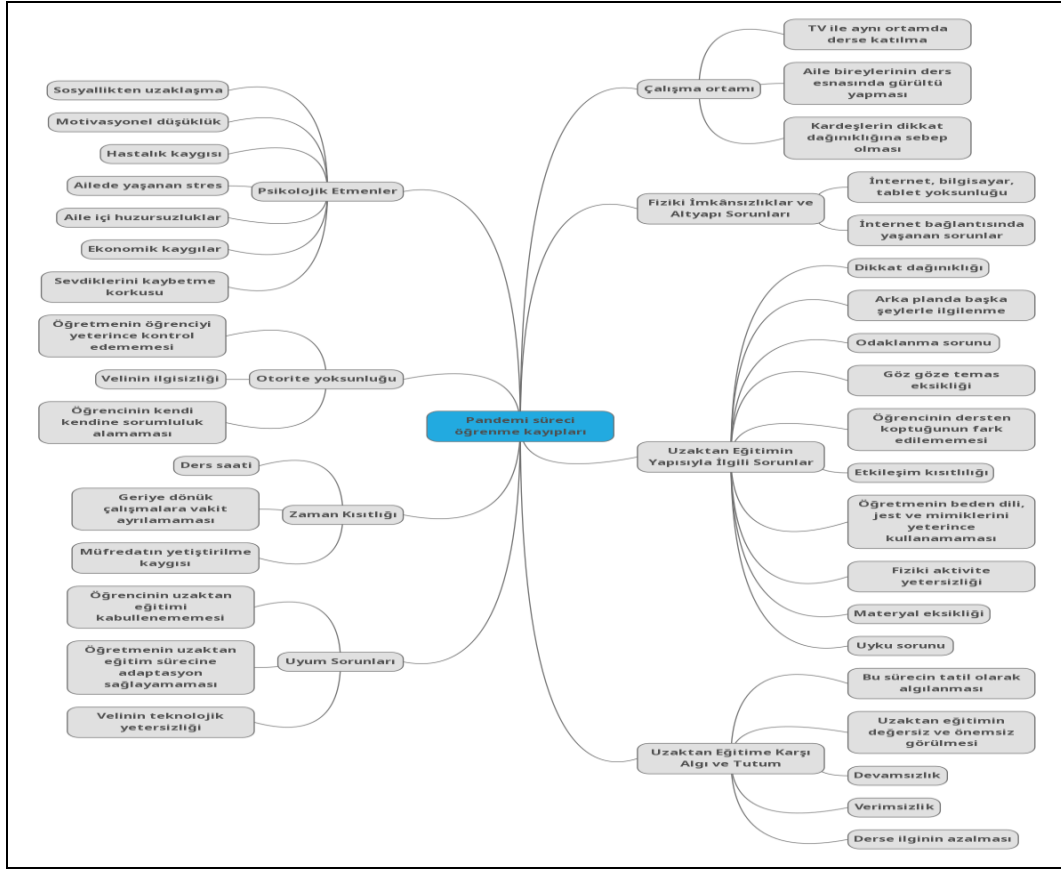
Ö4: "...Kendi kendine sorumluluk alabilen çocuklar bu konuda çok sıkıntı yaşamadılar diye düşünüyorum ben. Derse katılması ve ödevini yapması gerektiği konusunda bilinçli olan, motivasyonu olan çocuk uzaktan eğitimde de aynı özeni gösterdi bence. Ama bunların dışındaki öğrenciler için aynı şeyi düşünmüyorum. İnternet bağlantısında yaşanan sıkıntılar, ekrandan izlediği için yaşadığı dikkat dağınıklıkları, başka şeylerle uğraşması ve dersten koptuğu zaman çocuğun dersten koptuğunu fark edemiyor olmamız hem yeni öğrenmeler hem de eski öğrenmeler üzerinde öğrenme kayıplarına da sebep oldu bence. Şu bile etkili bence çocuk sabah uyanır uyanmaz bilgisayarın başına oturuyor. Zaten bilgisayarın başında dikkatini veremiyor bir de uyku sorunu eklenince daha da olumsuz bir durum çıktı ortaya. Okula giderken en azından kahvaltı yapıyor ya da yol gittiği için uyanıp belli bir dinçliğe ulaşıp geliyordu sınıfa."

Ö5: "... Uzaktan eğitim tabii ki öğrenme kayıplarına sebep oldu. Mesela ben bir özel okul öğretmeniyim. Online derslerimiz 30 dk'lık düzenlendi bizim. Ve tabii ki okulda olduğu gibi ders saati sayım fazla değildi. Mesela günde 2 ya da 3 dersim oldu. Yüz yüze eğitimde zaman kısıtlamamız bu kadar fazla olmadığı için biz ufak da olsa konu tekrarları, geriye dönük çalışmalar yapabiliyorduk. Ama uzaktan eğitimde bu mümkün olmadı. Yarım saatte konuyu en öz nasıl anlatabiliriz bunun derdine düştük. Yani çocuk konuyu öğrensin de tekrar konusu geri planda kalabilir gibi oldu biraz. Yeni öğrenilen konu ile ilgili bol etkinlik ve ödevlere yer vermeye çalıştık ama online eğitimlere ara verip yüz yüze geldiğinde çocuklar bu konularda da kayıpların olduğunu gördük."

Ö7: "...Pandemi sürecinde eğitim öğretim bence sekteye uğradı. Uzaktan eğitime geçtik ama evlerde bilgisayar yok, tablet yok, internet yok. Birçok öğrencim bu ve benzeri sebeplerden derse katılmadılar."

Ö8: "... . Çocuğun öğretmen otoritesini yeterince hissedememesi. İlkokul seviyesinde öğrenci kendi kendini motive edemiyor, güdüleyemiyor. Öğretmeni görmeli beden dilini, mimiklerini, duygusunu vs. hissedebilmeli. Ayrıca öğrenciler derse devamsızlık da yaptı. Aile önemsemedi. Çocuk da önemsemedi. Derse katılsa da arka planda başka şeylerle uğraştı, dikkati dağıldı. Oyun çağı çocuğu sonuçta. Öğrencileri ekran başında hiçbir fiziki aktivite olmadan tutmak çok zor. Ailenin yaşadığı ekonomik kaygı da öğrenciyi çok etkiledi. Ailelerde huzur kalmadı. Kaygı arttı."

Covid-19 pandemisinin öğrencilerin öğrenme kayıpları üzerindeki etkilerine ilişkin kategori ve kodların özeti Şekil 1'deki zihin haritasıyla sunulmuştur.



Şekil 1. Covid-19 Pandemisinin Öğrencilerin Öğrenme Kayıpları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Kategori ve Kodlar

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenme Kayıplarının Azaltmak İçin Alınması Gereken Önlemler

Uzaktan eğitime devam edilmesi halinde öğrenme kayıplarını en aza indirmek adına sınıf öğretmenlerinin dikkat etmesi gerekenlerle ilgili görüşleri bu başlık altında ele alınmıştır. Bu doğrultuda ikinci tema olan “Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenme Kayıpları Azaltmak İçin Alınması Gereken Önlemler”e ilişkin kategori ve kodlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenme Kayıpları Azaltmak İçin Alınması Gereken Önlemlere İlişkin Kategori ve Kodlar

| Kategori | Kod |
|----------------|---|
| Motivasyon | Öğrencilere rehberlik hizmetlerinin sunulması (f = 1) |
| | Öğretmen desteği (f = 4) |
| | Veli anlayışı ve desteği (f = 4) |
| | Ekonomik destek (f = 4) |
| | Sosyallik ve fiziki aktivite (f = 4) |
| Otorite | Evde veli kontrolünün sağlanması (f = 3) |
| | Veli-öğretmen-öğrenci iletişiminin sağlanması (f = 4) |
| Uzaktan Eğitim | Program yapısı ve içerik düzenlemesi (f = 5) |
| | Çalışma ortamının düzenlenmesi (f = 2) |
| | Küçük gruplar oluşturulması (f = 1) |
| | Ders sürelerinin düzenlenmesi (f = 3) |
| | Fiziki yetersizliklerin giderilmesi (f = 3) |
| | Veli ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi (f = 4) |
| | Ev ödevlerinin verilmesi (f = 2) |

Tablo 3 incelendiğinde, uzaktan eğitimlerin Covid-19 Pandemisi sürecinde devam etmesi halinde dikkat edilmesi ve yapılması gerekenlerle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda motivasyon, otorite ve uzaktan eğitim kategorileri ortaya çıkmıştır. Pandemi süresince yapılacak olan uzaktan eğitimlerde kullanılacak programların yeniden yapılandırılması ve içeriğinin zenginleştirilmesi (f = 5) öne çıkan kodlardır. Bununla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö2: "...Aslında veri tabanı olarak yani mesela Zoom olsun Teams olsun bunun gibi programlar için söylüyorum, aynı sınıftaki gibi öğrencinin ne yaptığını görebilsek, müdahale de edebiliriz. Belki geliştirilebilir ama zor bir konu bu galiba."

Ö5: "Bence uzaktan eğitim konusu artık çok önemli bir konu haline geldi. Yani ne yapıp edip buna alışmalıyız. Mesela bazı kurumlar Zoom, Teams ya da başka hazır bir uygulama kullanıyor iken benim çalıştığım kurum kendi ders anlatma programını oluşturdu. Diğerlerinden farklı bir yazılım farklı bir veri tabanı var. Öğretmen izin vermezse öğrenci kamera ve mikrofonu üzerinde düzenleme yapamıyordu. Yani biraz daha kontrol sağlama açısından öğretmene fırsat sunmalı program. Ya da mesela öğrenci ders anlatılan sayfayı değiştirdiğinde öğretmenin fark edebilmesi için yeni özellikler eklenebilir."

Uzaktan eğitimlerle ilgili veli ve öğrencilerin bilgilendirilmesi (f = 4) , öğrencilerin sosyallik ve fiziki aktivitelerinin artırılması (f = 4), telefonla kurulacak iletişimlerin artırılması (f = 4) dikkat çeken kodlar arasındadır. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö1: "Ders dışında çocuklarla birebir veya sınıfça online toplantılar yapıp birbirleri ile özlemlerini ve ekran öğrenmeyi devam ettirebiliriz. Yine birebir telefon görüşmeleri ile bağı artırabilir en çok veli ile görüşmeleri arttırabiliriz."

Ö2: "...Bir de şunu eklemek istiyorum ben. Olurda uzaktan eğitime devam edersek öğrenci velilerinin biraz daha anlayışlı olup biz öğretmenleri yıpratmamaları gerekiyor. Doyumsuz isteklerle karşılaşyoruz. Sanki aynı süreçten geçmiyoruz da bizim olağan üstü yeteneklerimiz varmış gibi. Biraz daha anlayış ve motivasyona ihtiyacımız var bence özellikle özel okul öğretmenleri olarak."

Ö6: "...Öğrencilerin fiziksel aktivitelerle yönlendirilerek evde ekrana çok fazla maruz bırakılmaması öğrenme kayıplarını en aza indirmede etkili olacaktır."

Ö8: "...Maaş kesintisi de yapılmamalı. Motivasyonunu düşürmemeli öğretmenin kurumlar."

Ö10: "...Uzaktan eğitimler devam etse bile çocuklara fiziki aktiviteler yaptırılmalı."

Hem veli tarafından hem de ekonomik açıdan öğretmene motivasyonel destek sağlanması gerektiği (f = 4) kodu da dikkat çeken kodlardandır.

Uzaktan eğitimin devam etmesi halinde otorite boşluğunun giderilebilmesi için velinin öğretmene destek olarak öğrenciyi kontrol etmesi gerektiğini (f = 3), öğretmenin veli ile iletişim kurmaya özen göstermesi gerektiğini (f = 3), çevrimiçi ders sürelerinde düzenleme yapılması gerektiğini (f = 3), öğrencilerin çalışma ortamlarının düzenlenmesi (f = 2), ev ödevlerinin verilmesi (f = 2) ve öğrencilere rehberlik hizmetlerinin sunulması gerektiğini (f = 1) ifade eden öğretmenler de vardır. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö2: "...Veli ders esnasında evde ise ve diğer odalarda ses yoksa çocuğun olduğu odanın kapısının açık bırakılması sağlanarak kontrol edilebilir. Çünkü bazı çocuklar evde görünüp de dersin arkasında başka şeyler açabiliyorlar. Mesela çizgi film açıyor ya da oyun açıyor. Bazen fark edemeyebiliyoruz."

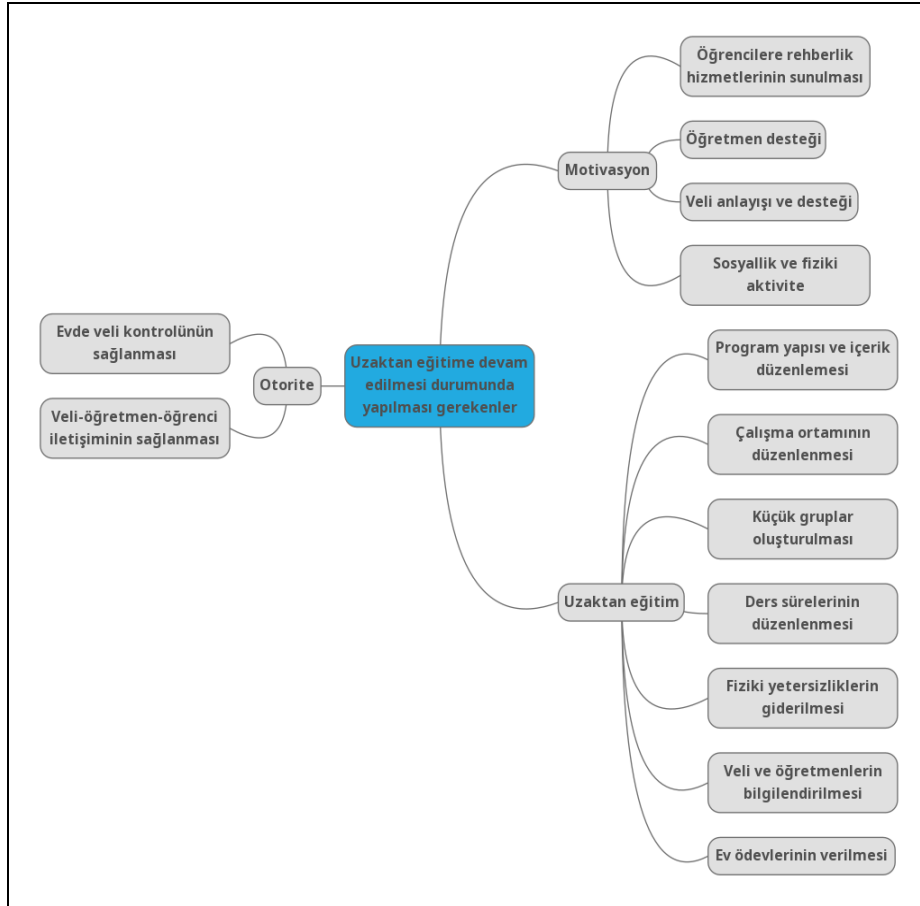
Ö3: "... Rehberlik servislerinin bu dönemde daha etkili olmaları gerekiyor. Çocuklara rehberlik yapmalılar. Motivasyon sağlamalılar. Etkinlikler yapabilirler bunun için."

Ö4: "...Öğrencilerimize bol bol ev ödevi vermeliyiz. Ev ödevlerini yapacakları ve derslere rahat katılabilecekleri ortamlar veli tarafından sunulmalı."

Ö8: "...Bu süreçte velilerle iletişim kurulması gerekiyor. Velilerin ulaşılabilir olması lazım. Öğretmene iletişim konusunda destek vermeleri gerekir. Ödevleri bana telefonda göndermelerini istiyordum. Bazıları bana dönmüyordu bile. Öğretmenler bu konuda hassas olmalı veli de."

Ö9: "Kolejler için şunu söyleyebilirim ders saatleri düzenlenebilir, azaltılabilir. Biz mesela günde dokuz saat ders yaptık. Bu çok uzundu. Yordu çocukları. Az ve öz olsa daha iyi olurdu."

Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme kayıplarının azaltmak için alınması gereken önlemler temasına ilişkin olarak ortaya çıkan kategori ve kodların özeti Şekil 2'deki zihin haritasıyla sunulmuştur.



Şekil 2. Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenme Kayıplarını Azaltmak İçin Alınması Gereken Önlemler Temasına Ait Kategori ve Kodlar

Yüz Yüze Eğitime Geçilmesi Halinde Öğrenme Kayıplarını Azaltmak İçin Yapılması Gereken Önlemler

Sınıf öğretmenlerinin yüz yüze eğitime geçilmesi halinde öğrenme kayıplarını en aza indirmek adına dikkat edilmesi gerekenlerle ilgili görüşleri bu başlık altında ele alınmıştır. Bu doğrultuda üçüncü tema olan “Yüz Yüze Eğitime Geçilmesi Halinde Öğrenme Kayıpları Azaltmak İçin Alınması Gereken Önlemler”e ilişkin kategori ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Yüz Yüze Eğitime Geçilmesi Halinde Öğrenme Kayıplarını Azaltmak İçin Yapılması Gereken İlişkin Kategori ve Kodlar

| <i>Kategori</i> | <i>Kod</i> |
|---------------------------|--|
| Geriye Dönük Çalışmalar | Hatırlatıcı ve fiziki etkinlikler (f = 5) |
| | Konu tekrarları (f = 7) |
| | Konu özetleri (f = 5) |
| Müfredat Yapılandırılması | Konu tekrarları içeren yeni bir müfredat (f = 3) |
| Destekleyici Çalışmalar | Ev ödevlerinin verilmesi (f = 3) |
| | Veli desteği (f = 4) |
| Alternatif Çözümler | Telafi sınıfları (f = 1) |
| | Destekleyici kurslar (f = 2) |

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre yüz yüze eğitime geçilmesi halinde öğrenme kayıplarının telafisi adına; tekrarlar yapılması gerektiği (f = 7), konu özetleri (f = 5), çeşitli hatırlatıcı ve fiziki etkinliklere yer verilmesi gerektiği (f = 5), veli desteği (f = 4) ve ev ödevlerinin verilmesi (f = 3) dikkat çeken kodlar olmuştur. Konu ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö1: “...Kayıp olarak görmüş olduğumuz akademik alanı ise olabildiğince hareketli ve grup halinde çocukların aktif olacağı etkinlikler yolu ile hatırlatıcı etkinlikler yapılmalı. Yine çocukları kitaba boğmamalı. Çocukta eee biz bunları uzakta da yapıyorduk ne farkı oldu şimdi dedirmemeliyiz.”

Ö4: “...Evde veli desteği istenebilir.”

Ö6: “...Veli ile işbirliği amacıyla öğrencilerin derslere odaklanma ve motivasyonu için velilere bu yönde eğitimler verilebilir. Aynı zamanda evde birlikte uygulayabilecekleri etkileşimli grup etkinlikleri, geleneksel oyunlarımızın tanıtımı yapılabilir.”

Ö7: “Konu tekrarları yapacağız öyle bir durumda. Müfredata eklenmese bile biz derslerimizi buna göre planlamak zorunda kalacağız. Aksi takdirde yeni öğrenmeler de sorunlu olacak. Yine iş öğretmenlere düşecek bence. Planı da programı da en uygun biz tasarlayabiliyoruz, çünkü öğrenciyi birey olarak biz tanıyoruz”

Ö8: “Bolca konu tekrarları yapmak. Müfredatı yetiştirme konusunda zaten normalde sıkıntı vardı. Tekrar söz konusu olunca zamanda sıkıntı olacak. Ama eve ödevler verilirse ve velide bu konuda destek olursa o zaman daha kolay ilerlenir.”

Sınıf öğretmenlerinden, ayrı bir müfredatın yapılandırılması gerektiğini (f = 3), destekleyici kurslar planlanabileceğini (f = 2) ve telafi sınıflarının açılabilceğini (f = 1) ifade edenler de olmuştur. Konu ile ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Ö4: "...Evet farklı bir program olabilir belki ama yaz tatili içinde bir program yapılmamalı. Çünkü zaten yaz ve sıcak, yüz yüze eğitime adapte olmaları için de süre lazım bu yüzden güzel bir öneri değil. Dönem içine dağıtılmalı konular bu şekilde olabilirse daha verimli olur."

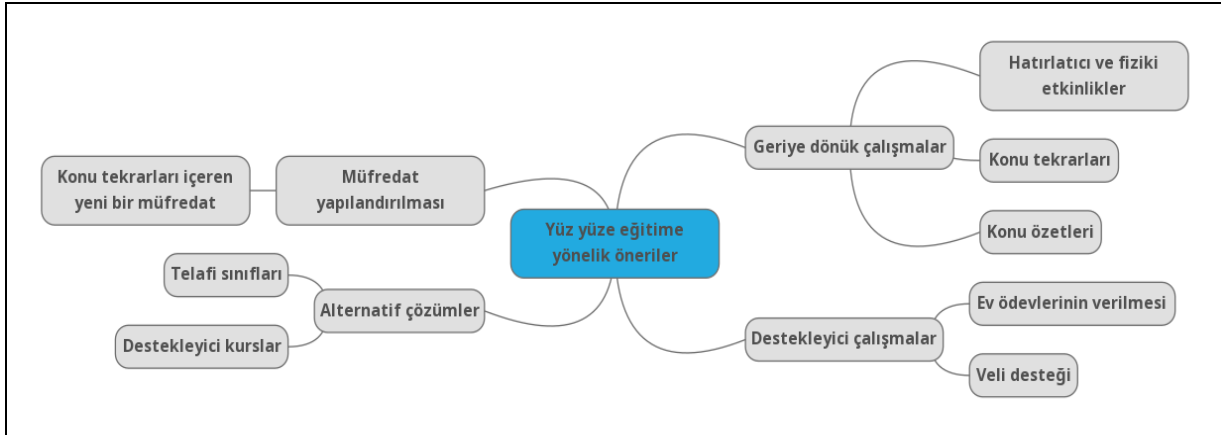
Ö5: "...Ya da dönem başında öğrencilere bir seviye belirleme testi yapılabilir. Buna yönelik olarak da telafi sınıfları açılabilir normal eğitim öğretim süreci içerisinde. Ama yaz tatili içerisinde planlanan uygulamanın verimli olacağını düşünmüyorum onu da belirtmek istedim. Telafi sınıflarını kurs gibi düşünebiliriz. Mesela hafta sonu olabilir. Ya da günün belirli bir ders saatinde farklı bir sınıfta ayrıca eğitim gibi de olabilir. Eksiği olan öğrencilere yönelik olarak konu anlatımları yapılabilir yani."

Ö7: "... Hafta sonları destekleyici kurslar verilebilir bu kurslarda tekrarlar yapılır."

Ö9: "...Telafi eğitimi bence var olan planı aksatacağı için mümkün olmaz. İçerik öyle hazırlanabilir her yeni konu geriye dönüşlerle ele alınabilir. Normalde de böyle olması gerekir ama bu öğretmen inisiyatifine bırakılıyor." sözleri ile konu ile ilgili görüşlerini ifade etmiştir.

Yukarıda örnekleri verilen ifadeler ile katılımcılar öğrenme kayıplarının giderilmesi için telafi sınıflarının açılacağı yönünde görüş belirtmiştir.

Yüz yüze eğitime geçilmesi halinde öğrenme kayıplarını azaltmak için alınması gereken önlemler temasına ilişkin olarak ortaya çıkan kategori ve kodların özeti Şekil 3'deki zihin haritasıyla sunulmuştur.



Şekil 3. Yüz Yüze Eğitime Geçilmesi Halinde Öğrenme Kayıplarını Azaltmak İçin Alınması Gereken Önlemler Temasına Ait Kategori ve Kodlar

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre Covid-19 pandemisi sürecinin; öğrencilerde hasta olma kaygısı oluşturması, ebeveynlerin iş kaybı ya da benzeri sebeplerden dolayı yaşadıkları ekonomik kaygının öğrenciye olumsuz yansımaları, aile içerisinde huzursuzluklar yaşanması gibi nedenlerden dolayı öğrenme kayıplarına sebep olacağı söylenebilir. Avrupa komisyonu tarafından yürütülen bir çalışmada öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları stres ve bu strese bağlı motivasyonel yetersizliklerin öğrenme kayıplarına yol açabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Di Pietro vd., 2020, s. 28). Dünya Bankası (2020) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin pandemi sürecinde yaşadıkları stres faktörünün öğrenme kayıplarına yol açabileceği sonucu elde edilmiştir. Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat (2020), Erol

ve Erol (2020) tarafından yapılan çalışmalardan ulaşılan sonuçlara göre de, veli ve öğrencilerin pandemi sürecinde hastalık kaygısı, stres, korku ve bir yakınlarını kaybetme tedirginliği yaşadıkları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ailenin öğrenciye uzaktan eğitim derslerine katılması için uygun bir ortam sunmaması, öğrencinin televizyon ile aynı ortamda ya da ailenin diğer bireyleri tarafından dikkatinin dağıtılabileceği bir odada derslere katılmasının, uzaktan eğitimde zaten zor sağlanan odaklanmayı daha da güç hale getirmesinin de hem yeni öğrenmeleri hem de eski öğrenmeleri etkileyeceği söylenebilir. Sarı ve Nayır'ın (2020) pandemi döneminde eğitim ile ilgili yaptıkları çalışmada ebeveynlerin uzaktan eğitim ile ilgili yeterince bilgiye sahip olmamalarının da öğrencilerin öğrenme kayıpları yaşamalarına sebep olabileceği sonucu elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre, devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin büyük bir kısmında karşılaşılan fiziki yetersizliklerin öğrencilerin derse devamlarına etki ettiği bunun da öğrenme kayıplarına sebep olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinden özel okullarda görev yapmakta olanların ise fiziki yetersizliklere diğer öğretmenler kadar vurgu yapmadığı görülmüştür. Özel okul öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin devlet okulu öğrencilerine göre daha yüksek olmasının bu duruma sebep olduğu söylenebilir. Bulunuz ve Ünal (2020), Demir ve Özdaş (2020) pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitimlerde bazı fiziki sorunların yaşandığını belirtmişlerdir. Kuhfeld vd. (2020) tarafından yapılan bir çalışmada uzaktan eğitime fiziki eksikliklerden dolayı erişim sağlayamayan öğrencilerin akademik başarılarında bir yıllık kayıpların meydana gelebileceği sonucu elde edilmiştir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin bilgisayar, internet, tablet gibi malzemelerden yoksunluk sebebiyle uzaktan eğitime erişememelerinin öğrenme kayıplarına yol açabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır (Dorn vd., 2020). Ayrıca Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat (2020) ailelerin maddi koşullarının uzaktan eğitim için gerekli olan malzeme gereksinimlerini karşılayamamalarının, evlerde cihaz ve internet eksikliklerinin olmasının da öğrenme kayıplarına yol açacağı sonuçlarına ulaşmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden, öğrencilerin uzaktan eğitim dersleri sırasında dersten koştukları ve öğretmenleri tarafından bu durumun fark edilmesinin zor olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun sebebi olarak ise kullanılan uzaktan eğitim programlarının yetersizliğine dikkat çekilmiştir. Bu tür programların öğrencilerin başka sayfalara geçtiklerinde ya da arka planda başka bir şeyle ilgilendiklerinde öğretmene durumu fark edip müdahale etme imkânı sunması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ve ailelerinin uzaktan eğitimleri önemli ve gerekli görmemelerinin, bu sürecin öğrenciler tarafından tatil gibi algılanmasına sebep olduğu ve bunun da pandemi sürecinin öğrenme kayıpları üzerindeki etkilerinden olabileceğini düşündükleri görülmektedir. Erol ve Erol'un (2020) çalışmalarında da velilerin uzaktan eğitim çalışmalarını yüz yüze eğitimler kadar etkili ve önemli görmediği ifade edilmektedir. Ayrıca Bulunuz ve Ünal (2020) MEB'in öğrencilerin koşulsuz olarak üst

sınıfa geçeceği yönünde yaptığı açıklamanın da uzaktan eğitime olan ilgiyi ve katılımı azalttığı yönünde sonuçlara ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalarda pandemi sürecinin getirdiği bazı belirsizliklerin, öğretimin nasıl sürdürüleceğinin belirlenememesinin ve bu sürecin ne kadar süreceğinin bilinmemesinin, veli ve öğrencilerin bu eğitim sürecini geçici olarak görmelerinin de öğrenme kayıplarına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Doğanay, Güner, Mutlu ve Yılmaz, 2020; Sahlberg, 2020; Turner vd., 2020). Öğrencilerin bir aydan uzun süreli olarak eğitim ve öğretime ara verdikleri yaz tatillerinin dahi öğrenci performanslarını olumsuz etkilediği, özellikle okuma ve matematik alanında performans düşüklüğü ve öğrenme ritmindeki akışı bozarak öğrencilerde unutmalara sebep olduğu (TEDMEM, 2020) dikkate alındığında pandemi sürecinin yüksek olasılıkla öğrenme kayıplarına sebep olacağı söylenebilir.

Uzaktan eğitimlerin devam etmesi halinde sınıf öğretmenlerinin kullanılan programların içeriğinin yeniden yapılandırılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin sonuçlara paralel olarak, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimlerde kullandıkları programları yetersiz buldukları için bu yönde görüş belirttikleri söylenebilir. Katılımcılar hem öğrenciye sunulacak olan içeriklerin zenginleştirilmesini hem de öğrenciyi kontrol edebilme adına programlara yeni özelliklerin eklenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Aksi takdirde öğrenci dersten kopmaya devam edecek, bu durum öğrencinin dersten verim alamamasına ve akademik kayıpların artmasına sebep olacaktır. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimlerin devam etmesi halinde öğrenme kayıplarının olmaması için evde öğrenci üzerinde veli kontrolünün ve desteğinin önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Dorn vd. (2020), öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde velilerinden yardım alabilmelerinin öğrenme kayıplarını anlamlı ölçüde azaltacağını ifade etmişlerdir. Bu sayede uzaktan eğitimin yol açtığı otorite boşluğunun da belirli ölçüde kapatılabileceği söylenebilir. Ayrıca öğrencileri uzaktan eğitim amaçlı ekran başında tutmanın zor olacağı, dolayısıyla bu süreçte öğrencilerin ve hatta velilerin de dâhil olabileceği fiziki aktivite ve etkinliklerin yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Elleseff (2018) de öğrencilerin ebeveynleri ile yapacakları etkinliklerin, ebeveynlerin çocukları için ayırdıkları vakitlerin kalitesinin öğrenme kayıplarının ortaya çıkmasını engelleyebilen bir unsur olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin pandemi sürecinde ekran etkileşiminden, sosyallikten ve fiziki aktivitelerden uzak kalmış olmalarının hem derse odaklanmalarında güçlük oluşturduğu hem de öğrenme kayıpları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Iqbal ve Tayyab (2021) çalışmalarında öğrencilerin ekranlarından uzak kalmalarının, sosyalleşme ihtiyacını karşılayamamalarının da uzaktan eğitime odaklanma problemi oluşturarak öğrenme kayıplarına sebep olabileceğini ifade etmişlerdir. Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat (2020) tarafından yapılan bir çalışmada da pandemi sürecinin odaklanma problemleri yaşanmasına sebep olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimler sırasında öğrenci ve öğretmen etkileşiminin yüz

yüze eğitime göre daha kısıtlı olmasının da öğrencilerin derse odaklanmasında güçlük yaşamalarında etkili olduğu söylenebilir. Keskin ve Özer-Kaya (2020) ve Kurnaz vd. (2020) yaptıkları çalışmalarda uzaktan eğitimin olumsuz yönlerinden birinin öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde motivasyonlarının yüksek tutulması gerektiğini düşündükleri de görülmektedir. Katılımcı görüşleri dikkate alındığında özellikle özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde dahi çalışma şartlarının ağır olması, çalıştıkları kurum tarafından maaş kesintilerinin yapılması, velilerin öğretmenden beklentilerinin fazla olması sebebiyle öğretmen motivasyonunun düşürüldüğü söylenebilir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunun fiziki yetersizliklere değinmemiş olmaları katılımcıların yarısından fazlasının özel okulda çalışan sınıf öğretmenleri olmasından kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Öğretmenler uzaktan eğitimlerdeki ders sürelerinin de düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Özel okulda görev yapmakta olan öğretmenlerden Ö5, ders sürelerinin yetersiz olduğunu ve bu yüzden kendisine ayrılan ders saati içerisinde konu tekrarları ve geriye dönük etkinlikler yapmaya imkân bulamadığını belirtirken, Ö9 ders saatlerinin fazla olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerin bu konuda farklı görüşler ifade etmiş olmalarının çalıştıkları kurumların uzaktan eğitimlerdeki ders programlarını planlamalarındaki farklılıktan kaynaklandığı ve okulların ders süreleri arasında bir standardizasyonun olmadığı yorumu yapılabilir.

Yüz yüze eğitime geçilmesi durumunda ise sınıf öğretmenlerinin, öğrenme kayıplarını telafi etmek için konu tekrarlarının, konu özetlerinin ve geçmiş öğrenmeleri hatırlatıcı etkinliklerin yapılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Geçmiş konulara ait bilgilerin tekrarının yapılmasının, telafi ve destekleyici eğitimlerinin verilmesinin öğrenme kayıplarının telafisinde önemli olduğuna alanyazında yer alan bazı araştırmalarda da yer verilmiştir (Arı, 2004; Elleseff, 2018; Kaffenberger, 2021; Wyse, Stickney, Butz, Beckler ve Close, 2020). Fakat var olan müfredatı yetiştirme çabası içerisinde konu tekrarlarının ve söz konusu etkinliklerin yapılmasının mümkün olmadığını, geriye dönük çalışmaların etkili ve verimli bir şekilde yapılabilmesi için, var olan müfredatın yapılandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın ilgili sonucundan farklı olarak Cooper, Charlton, Valentine ve Muhlenbruck (2020) ise destekleyici eğitim programlarının ayrıntılı bir programdan ziyade öğrencinin bilgi eksikliğini gidermeyi amaçlayacak şekilde düzenlendiğinde etkili olacağını ifade etmiştir. Katılımcıların konu tekrarlarına alternatif olarak telafi sınıflarının veya kursların açılabileceğini düşündükleri görülmektedir. Bu öğretmenler hem telafi adına açılacak kurslar hem de telafi sınıflarında öğrenim görececek olan öğrencilerin belirlenmesi için dönem başında bir seviye belirleme sınavının yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ancak bu şekilde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının belirlenebileceği ve öğrenme kayıplarının telafisi adına doğru bir yol izlenebileceği yorumu yapılabilir. Gewertz (2020) ise sınıf içi

uygulamalar yoluyla çeşitli aktiviteler sayesinde öğrencilerin bilgi düzeylerinin ölçülerek öğrenme ihtiyaçlarının test dışı tekniklerle de belirlenebileceğini önermiştir. Programın şu anki haliyle devam etmesi halinde ise öğretmenlerin dönem içinde konularda geriye dönük çalışmaları kendi inisiyatiflerine göre yapacakları söylenebilir. Ayrıca yüz yüze eğitime geçilmesi halinde de uzaktan eğitimde olduğu gibi öğretmenlerin velilerden çeşitli beklentileri vardır.

Katılımcılar velilerin kendilerine destek olarak evde öğrencinin ödevlerine yardımcı olmaları gerektiğini, öğrenci üzerinde kontrol sağlamaları gerektiğini söyleyerek velilerden beklentilerini ifade etmişlerdir. Burgess ve Sievertsen (2020), Sarı ve Nayır (2020), Sezgin, Erdoğan ve Dağ (2020) ile Wilson (2020) tarafından yapılan çalışmalarda velilerin de eğitim sürecine katılmalarının, evde sürdürülecek eğitime destek vermelerinin, öğrencilere onların eğitimi için evde yeterince vakit ayırmalarının, yeterli düzeyde teknolojik bilgiye sahip olarak uzaktan eğitim sürecinde öğrenciye yardımcı olarak öğrenci başarısına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre pandemi sürecinde fiziki aktivitelerden ve sosyallikten uzak kalmış olan öğrencilerin bu tür ihtiyaçlarının giderilmesinin de öğrencinin akademik başarısına etki edeceği dolayısı ile eski ve yeni öğrenmeleri etkileyeceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak bu sonuç nitel araştırmadaki durum çalışmasının özelliği gereği genellenememektedir. Bu nedenle araştırma on katılımcıdan elde edilen görüşme kayıtlarıyla sınırlıdır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve uygulamaya dönük olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, Covid-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin, velilerin ve öğretmenlerin bir takım kaygı, korku ve stres yaşadıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla pandemi sürecinde psikolojik destek sağlayacak motivasyonel kaynaklar artırılabilir ve rehberlik hizmetleri sunulabilir.
2. Uzaktan eğitimde gerekli teknolojik olanaklara erişim konusunda yaşanan eşitsizliklerin ortadan kaldırılması adına öğrencilerin internet, bilgisayar vs. imkânlarla ulaşabilir olması için gerekli destek verilebilir.
3. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin motivasyonunda düşüşler yaşanarak verimli bir eğitim hizmeti sunulmasının önüne geçebilecek durumlar ortadan kaldırılabilir. Özellikle özel okul öğretmenlerinin performans düşüklüğüne sebep olabilecek fazla ders saatlerinin düzenlenmesi ve maaş kesintilerinin önüne geçilmesi sağlanabilir.
4. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan programların içeriğinin zenginleştirilmesi ve kullanılan dijital materyallerin geliştirilmesi amacıyla çalışmalar yapılabilir. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan programların öğretmenin öğrenciyi daha fazla kontrol etmesine izin verir şekilde yapılandırılması sağlanabilir.

5. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sınıf ortamlarında gerek uzaktan eğitim programlarının sunacağı etkileşimsel özelliklerin gerekse de öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlayacak aktivite, etkinlik ve iletişimin artırılması adına gerekli planlamaların ve hazırlıkların yapılması önerilebilir.
6. Yüz yüze eğitime geçilmesi halinde program içeriklerinin yeniden düzenlenmesi ve müfredatın konu tekrarlarını içerir şekilde yapılandırılması önerilebilir. Ayrıca planlanacak telafi eğitimleri öncesinde öğrencilerin bireysel olarak başarı düzeylerinin belirlenebilmesi adına ön değerlendirme yapılmalıdır.
7. Öğretmenlerin teknolojik yeterliklerini arttırmak, farklı öğretim yöntem ve stratejilerini çevrimiçi ortamlarda da kullanabilmelerini ve sahip oldukları pedagojik bilgileri çevrimiçi eğitimlere de aktarabilmelerini sağlamak adına öğretmenlere gerekli bilgi ve becerileri edinebilmeleri amacıyla hizmet içi eğitimler verilebilir.
8. Bu çalışma Ankara ilindeki ilkokullarda görev yapmakta olan 10 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar katılımcı sayısı artırılarak ve farklı özelliklere sahip farklı illerdeki branş öğretmenleriyle de yürütülebilir.
9. Bu çalışma nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Gelecek araştırmalarda nicel araştırma yöntemleri de kullanılabilir. Ön test ve son test karşılaştırması yapılarak ulaşılabilecek istatistiksel sonuçlarla öğrenme kayıplarına ilişkin çeşitli değerlendirmeler yapılabilir.

Kaynaklar

- Arı, A. (2004). Yaz tatili öğrenme kaybı. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 243-258.
- Auger, K. A., Shah, S. S., Richardson, T., Hartley, D., Hall, M., Warniment, A., ... & Thomson, J. E. (2020). ABD'de eyalet çapında okulların kapanması ile COVID-19 insidansı ve mortalitesi arasındaki ilişki. *Jama*, 324(9), 859-870.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Bawaya, M. (2016). Booty patrol. *New Scientist*, 230(3077), 40-43.
- Bulunuz, N. & Ünal, M. (2020). COVID-19 salgını dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri, *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 343-369.
- Burak, B. A. Z. (2020). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim*, 3(1), 25-35.

- Burgess, S. & Sievertsen, H. H. (2020). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education> sayfasından erişilmiştir.
- Clark, J. T. (2020). Distance education. E. Iadanza (Ed.). *Clinical engineering handbook* içinde (s. 410-415). Floransa: Academic Press.
- Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J. C. & Muhlenbruck, L. (2000). Making the most of summer school: A metaanalytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 65*, 119- 127.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles, USA: Sage.
- Demir, F. & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49(1)*, 273-292.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski, Z. & Mazza, J. (2020). The Likely Impact of COVID-19 on Education: Reflections Based on the Existing Literature and Recent International Datasets. European Commission JRC Technical Report.
- Doğanay, G., Güner, B., Mutlu, H. & Yılmaz, D. (2020). *Veli algılarına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet Yayınları.
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J. & Viruleg, E. (2020). *COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime*. McKinsey & Company.
- Dünya Bankası. (2020). The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Engzell, P., Frey, A. & Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. <https://osf.io/download/5f995b4687b7df03233b06fe/> sayfasından erişilmiştir.
- Elleseff, T. (2018). Tips on reducing 'summer learning loss' in children with language/literacy disorders. www.smartspeechtherapy.com sayfasından erişilmiştir.
- Erol, M. & Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkökul öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi, 49(1)*, 529-551.
- Fleming, N. (8 Mayıs 2020). Curbing teacher burnout during the pandemic. <https://www.edutopia.org/article/curbing-teacher-burnout-during-pandemic> sayfasından erişilmiştir.
- Gewertz, C. (2020). Don't rush to 'diagnose' learning loss with a formal test: Do this instead. <https://www.edweek.org/ew/articles/2020/08/06/dont-rush-to-diagnose-learning-loss-with.html> sayfasından erişilmiştir.

- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ed. A. Ersoy & P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Görgülü-Arı, A. & Hayır-Kanat, M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*[Salgın Hastalıklar Özel Sayısı], 459-492.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hall, S. (2020, Ekim). *Eğitimin geleceğinde bizi ne bekliyor?* [Video]. TED. <https://www.youtube.com/watch?v=ZJLi9rU-TUU> sayfasından erişilmiştir.
- Iqbal, S. A. & Tayyab, N. (2021). COVID-19 and children: The mental and physical reverberations of the pandemic. *Child: Care, Health and Development*, 47(1), 136-139. <https://doi.org/10.1111/cch.12822>
- Kaffenberger, M. (2021). Modeling the long-run learning impact of the COVID-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *RISE Insight Series*, 81(102326), 1-8. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2020/017
- Keskin, M. & Özer-Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
- Kuhfeld, M. & Tarasawa, B. (2020). The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement. https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief_Covid19-Slide-PR20.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk-Barışık, C. & Doğrukök, B. (2020) Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- MEB. (2020a, 29 Nisan). Uzaktan eğitim 31 Mayıs'a kadar devam edecek. <https://www.meb.gov.tr/Uzaktanegitim-31-mayisa-kadar-devam-edecek/haber/20803/tr> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020b, 12 Mart). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2014). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Middleton, K. V. (2020). The longer-term impact of COVID-19 on K–12 student learning and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39(3), 41-44. <https://doi.org/10.1111/emip.12368>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2. b.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sağlık Bakanlığı. (2020). Covid-19 yeni koronavirus hastalığı nedir? <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/tr/covid-19-yeni-koronavirus-hastaligi-nedir> sayfasından erişilmiştir.
- Sahlberg, P. (2020). Will the pandemic change schools? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/49), 359-365. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0026>
- Sarı, T. & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Seale, H., Heywood, A. E., Leask, J., Sheel, M., Thomas, S., Durrheim, D. N., ... & Kaur, R. (2020). COVID-19 hızla değişiyor: Bu gelişen pandemiye yanıt olarak halkın algılarını ve davranışlarını incelemek. *PloS Bir*, 15(6), e0235112.
- Sezgin, F., Erdoğan, O. & Dağ, S. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin yaz tatili öğrenme kayıpları: Aile eğitim düzeyine ilişkin bir analiz. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(226), 35-52.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*(22), 63-75.
- Simonson, M. (2009). *Distance education: Definition and glossary of terms* (3. b.). Charlotte, NC: Information Age.
- TEDMEM. (2020). COVID-19 salgını sürecinde öğretmenler. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler#:~:text=%C3%96%C4%9Fretmenlerin%20sosyal%20ve%20duygusal%20a%C3%A7%C4%B1dan,s%C3%BCrecinde%20%C3%B6%C4%9Fretmenler%20ba%C5%9F%20akt%C3%B6rler%20olacakt%C4%B1r> sayfasından erişilmiştir.
- Turner, K. L., Hughes, M. & Presland, K. (2020). Learning loss, a potential challenge for transition to undergraduate study following COVID19 school disruption. *Journal of Chemical Education*, 97, 3346-3352. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00705?ref=pdf>
- UNESCO. (2020). COVID-19 Education Response Webinar: Distance Learning Strategies: What Do We Know About Effectiveness? Synthesis Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373350> sayfasından erişilmiştir.

- Wilson, M. (2020). COVID-19 learning loss: Recommendations to improve student outcomes during COVID-19 pandemic. <https://apluscolorado.org/reports/covid-19-learning-loss/> sayfasından erişilmiştir.
- WHO. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/needextra-precautions/people-at-higher-risk.html> sayfasından erişilmiştir.
- Wyse, A. E., Stickney, E. M., Butz, D., Beckler, A. & Close, C. N. (2020). The potential impact of COVID-19 on student learning and how schools can respond. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39(3), 60-64. <https://doi.org/10.1111/emip.12357>
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3), 1-11.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. California: Sage.

Extended Summary

The Covid-19 virus is a type of virus in the betacoronavirus family and started a pandemic in 2019, which affected the whole world until the middle of 2020. The pandemic has caused significant changes in the field of education as well as in all areas of life in our country and in the world. Countries stopped face-to-face education during the pandemic and offered distance education opportunities for students. In this context, distance education was delivered at all levels of education by the Education Information Network (EBA) on three television channels in our country.

It can be said that during the Covid-19 pandemic, parents, teachers and students were affected separately and in different ways. The fact that teachers were caught unprepared for this process made it difficult for them to adapt to the process, leading to stress and anxiety. Parents experienced job losses, economic stress and anxiety about providing their children with sufficient distance education and technological opportunities. The daily routines of students who had to spend most of their time in their homes during the pandemic, especially with the closure of the schools, were disrupted, their physical activities were limited, and various psychological and developmental problems were experienced by students. According to UNESCO (2020), there are some negative aspects of students being away from schools during the pandemic. According to Bawaya (2016), the success rate in distance education is ten to twenty percent lower than in face-to-face education. Distance education can bring about new ways of learning as well as learning losses. In the study conducted by Middleton (2020), it was concluded that closing schools during the pandemic would negatively affect scores in national exams for more than two years. In the current study, it is aimed to evaluate possible

learning losses during the pandemic and the measures that can be taken to compensate for these learning losses according to the opinions of teachers. It is thought that examining the opinions of teachers will especially contribute to increasing the quality of the education carried out and planned to be realized in this process.

In this study, the holistic single case design, one of the qualitative research methods, was preferred. Qualitative research is a research method that aims to determine events and perceptions realistically by using qualitative data collection methods (Yıldırım & Şimşek, 2013). In qualitative research, it is expected to examine the emotions, thoughts and experiences of individuals and to interpret these data (Gürbüz & Şahin, 2014). The current study was carried out on 10 primary school teachers in different private and public schools located in the city of Ankara during the pandemic in the 2021-2022 school year. While determining the participants of the study, convenient sampling method was preferred. Since different school types were included in the study, maximum diversity sampling and criterion sampling techniques were used to ensure that the sample consists of participants with qualifications related to the problem addressed in the study. The data of the study were collected with a semi-structured interview form consisting of three questions developed by the researcher. Each interview lasted for about 20 minutes over Zoom. Content analysis method was used in the analysis of the data.

According to the results of the study, during the Covid-19 pandemic, learning losses might have occurred due to psychological conditions, fear of losing loved ones, anxiety about being sick, stress, familial conflicts and problems in having access to distance education experienced by students in this process. In the study conducted by the European Commission, it was concluded that the stress experienced by the students in this process and the motivational problems arising from this stress may lead to learning losses (Di Pietro, Biagi, Costa, Karpinski, & Mazza, 2020, p. 28). According to the results obtained from the opinions of the primary teachers, the physical inadequacies encountered by the majority of the students studying in public schools affect their attendance and this may cause learning losses. It was also found that the primary teachers thought that the programs used in distance education were insufficient. The primary teachers suggested that if distance education continues, the content of the curriculums should be restructured. The participating teachers think that new features should be added to the curriculums both to enrich the content to be presented to the student and to control the student. When face-to-face education is initiated again, it is necessary to repeat and revise the subjects studied through distance education to compensate for the possible learning losses according to the teachers.

In light of the results of the current study, the following suggestions can be made. Motivational resources that will provide psychological support during the pandemic can be increased

and guidance services can be provided. Studies can be carried out to enrich the content of the curriculums used in the distance education process and to develop the digital materials to be used in this process. It can be suggested that when face-to-face education is initiated again, the content of the curriculum should be arranged and restructured to include the revision of the subjects instructed through distance education. In addition, for the effective implementation of this revision, a preliminary evaluation should be made to determine the current status of students. This study was conducted using qualitative research methods. Quantitative research methods can also be used in future research. In the studies to be carried out by using the quantitative research methods, the pre-test post method can be used to compare the development of students.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya; ilk yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 26.10.2021 tarih ve E-76942594-600-00001819276 sayılı kararı ile yürütölmüştür.

Yetişkin Görme Engelli Bireylerin Braille Yazıyı Kullanma Durumları*

The Situations of Using Braille by Adult Individuals with Visual Impairments

Cem Aslan, Mustafa Doğuş, Pınar Şafak

Yazar Bilgileri

Cem Aslan 

Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim,
emaslan@gazi.edu.tr

Mustafa Doğuş 

Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim,
mdogusm@gmail.com

Pınar Şafak 

Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim, apinar@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmada, yetişkin görme engelli bireylerin braille yazıyı kullanma durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 89 yetişkin görme engelli birey oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmada, veri toplamak amacıyla Braille Yazı Kullanım Durumu Anketi kullanılmıştır. Anket, yetişkin görme engelli bireylerin braille yazıyı kullanma durumlarını belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama süreci 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri online bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda, frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları yapılmıştır. Ulaşılan bulgular tablolaştırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular braille yazı bilgisi, braille yazının kullanımı ve braille yazının kullanımında zorluklar olmak üzere üç kategori altında ele alınmıştır. Sonuç olarak yetişkin görme engelli bireylerin braille yazıyı bildikleri, ancak braille yazıyı kullanım alanlarının sınırlı, kullanım sıklıklarının ise düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun oluşmasında çeşitli braille kaynaklarına erişim sınırlılıkları olduğu söylenebilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Braille
Görme Engelli Birey
Braille Okuryazarlık
Özel Eğitim

Keywords

Braille
Individuals with Visual
Impairments
Braille Literacy
Special Education

Makale Geçmişi

Geliş: 30.01.2022
Düzeltilme: 31.05.2022
Kabul: 07.06.2022

ABSTRACT

This study aimed to examine the situations of using braille by adult individuals with visual impairments. In the study, survey research design, one of the quantitative research methods, was used. The study group of the research consisted of 89 adult individuals with visual impairments. In the determination of the study group, easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling methods, was preferred. The Braille Usage Situation Questionnaire was used to collect data in the study. The data collection process was carried out in the 2021-2022 academic year. The researchers collected the data of the study through an online questionnaire. They analyzed the data obtained from the study descriptively. They made frequency (f) and percentage (%) calculations in this context. The findings were presented and interpreted in tabular form. The researchers discussed the findings obtained as a result of the study under three categories: knowledge of braille, the use of braille, and difficulties in using braille. As a result, it is seen that adult individuals with visual impairments know braille, but their use of braille is limited, and their frequency of use is low. It can be said that there are restrictions on access to various braille resources in the formation of this situation.

*Bu araştırma, 21-24 Aralık 2021 tarihlerinde düzenlenen "Braille (Kabartma) Yazının Dünü, Bugünü ve Geleceği" Braille Sempozyumu'nda sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Aslan, C., Doğuş, M. & Şafak, P. (2022). Yetişkin görme engelli bireylerin braille yazıyı kullanma durumları. *TEBD*, 20(2), 498-516. <https://doi.org/10.37217/tebd.1065216>

Giriş

Kabartma yazı (dokunsal alfabe) veya altı nokta gibi farklı isimlerle de yaygın olarak bilinen braille yazı, görme engelli bireylerin okuma ve yazma amacıyla kullandıkları en temel araçlardandır (Koenig ve Holbrook, 2000). Braille yazı, yan yana iki sütunda üçer nokta olacak şekilde altı noktanın farklı kombinasyonlarının kabartılmasıyla oluşturulmaktadır (Aslan, 2018; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013; Tuncer, 2005). Kabartılan bu noktalar ile harflerden sayılara, matematik sembollerinden müzik notalarına kadar çeşitli semboller ve işaretler üretilmektedir (Şafak, 2017). Görme engelli bireylerin braille yazıyı kullanabilmeleri için çeşitli araç-gereçler bulunmaktadır (Tuncer, 2005). Bu araç-gereçler ise braille daktilo, braille tablet ve yazı kalemi gibi düşük düzey teknolojik araçlardan oluşabileceği gibi braille ekranlar, ekran okuma yazılımları gibi yüksek düzey teknolojik araçlara kadar çok geniş bir yelpazede ele alınabilmektedir (Aslan, 2018; MEB, 2020). Bu bağlamda, söz konusu bu araçları kullanarak okuma ve yazma becerilerinin öğrenilmesi görme engelli bireylerin kazanması gereken en temel braille becerilerinden olduğu ifade edilmektedir (Allman, 1998).

Görme engelli bireylerin ileriki yaşamlarında (örn., iş ortamı, sosyal hayat) başarılı olabilmeleri için braille okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir (Kamei-Hannan ve Ricci, 2015). Kavramsal olarak hem görmeyen (kör) hem de az gören bireyleri barındıran görme engelli birey kavramı için öğretim müfredatının öncelikli alanlarından biri braille okuryazarlık becerileridir (Allman, 1998). Braille okuryazarlık becerileri, dokunsal yolla öğrenen veya basılı (normal) yazıyı okumada görme becerilerini kullanamayan görme engelli bireylerin eğitimlerinin temel öğelerinden biridir (Koenig ve Holbrook, 2000; Şafak, 2017). Okullar başta olmak üzere pek çok öğretim ortamında (örn., Halk Eğitim Merkezi, Özel Rehabilitasyon Merkezi) braille yazı aracılığıyla okuryazarlık becerilerinin öğretimi yapılmaktadır (MEB, 2013). Braille yazı okuma ve yazma becerileri ihtiyaç duyulan birçok alanda (örn., iş yaşamı, eğitim-öğretim) pek çok amaç için (örn., okuma, not alma) görme engelli bireyler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Schroeder (1996) bir okuma-yazma aracı olmasıyla birlikte grup kimliğinin ve bağımsızlığın bir temsili olması bakımından braille yazıyı kullanmanın önemli olduğunu ifade etmektedir. Diğer taraftan okuma ve yazma gibi faaliyetlere ek olarak braille yazının kullanımı meslek yaşamı, eğlence veya boş zaman etkinlikleri için de temel unsurlardan biridir (Rao, 2006). Dolayısıyla, braille yazı günlük yaşamda, eğitim ortamında veya iş hayatında görme engelli bireylerin bağımsızlaşmalarını sağlayan önemli bir araç olarak değerlendirilebilir (Amato, 2002).

Günümüzde teknolojik gelişmeler ile birlikte görme engelli bireylerin bilgiye erişimleri daha kolay hale gelmiştir. Ancak bununla beraber sesli kaynakların (örn., sesli kitap) daha yaygın olması, braille teknolojilerinin pahalı olması, braille basılı materyallerin yetersiz olması gibi bazı durumların görme engelli bireylerin braille yazı kullanımlarını sınırlandırdığı ifade edilmektedir (Johnson, 1996).

Buna ek olarak öğretmenlerin braille bilgi ve becerilerindeki yetersizliklerin de görme engelli bireylerin braille okuryazarlığını olumsuz yönde etkilediği savunulmaktadır (Allman, 1998). Braille yazının karmaşık yapıda olması, braille daktiloyla yazmanın yavaş olması, braille tablet ve kalem kullanmanın güç olması, braille basılı kitapların yüksek hacimli olması gibi bazı durumlar da braille okuma ve yazmayı olumsuz etkileyecek faktörler arasında sayılabilir (Arter, Mason, McCall, McLinden ve Stone, 1999; Dodd ve Conn, 2000; Rex, Koenig, Wormsley ve Baker, 1995; Wetzel ve Knowlton, 2000).

Alanyazın incelendiğinde görme engelli bireylerin braille yazıyı kullanımlarını inceleyen çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin söz konusu bu araştırmalarda; braille yazının öğretimi ve görme engelli bireyler tarafından kullanımı (örn., Allman, 1998), braille yazının günlük yaşamda kullanımı (örn., Huebner, 1989; Smith ve Balin, 1989), braille ve sesli kaynakların kullanımı (örn., Rao, 2006) gibi farklı konuların ele alındığı görülmektedir. Allman (1998) araştırmasında yaşlı bireylerin elektronik braille daktilo ve gören okuyucu kullandıklarını; buna nazaran teknolojiye erişimleri daha fazla olan gençlerin ise uyarlanmış bilgisayar ve elektronik not tutucu gibi teknolojik araçları kullandıklarını tespit etmiştir. Huebner (1989) ile Smith ve Balin'in (1989) araştırmalarında görme engelli bireyler tarafından braille yazma araçlarının günlük yaşamlarında not almak, yiyecek ve giysileri etiketlemek, kişisel kayıtları tutmak ve braille kullanan diğer bireylerle iletişim kurmak gibi çeşitli amaçlarla kullanıldığı belirlenmiştir. Rao (2006) tarafından yapılan çalışmada ise görme engelli bireylerin braille ve sesli kaynakları kullanımları bireylerin her iki kaynağı kullanmada yetkin ve her iki ortamdanda memnun oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin okul etkinliklerinde braille kaynakları, boş zaman etkinliklerinde ise sesli kaynakları kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Ulusal alanyazında ise braille konusu üzerine çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin, braille yazıya yönelik tutum (örn., Aslan, Doğuş, Okyar ve Kan, 2019; Doğuş ve Aslan, 2019), braille yazma düzeyleri (örn., Küçüközyiğit ve Çakmak, 2018; Küçüközyiğit, Çakmak ve Aslan, 2018), matematik öğretiminde braille (örn., Aktaş ve Argün, 2020; Çakmak, 2005), teknoloji destekli öğretim (örn., Çentik, 2009), braille okuma hızını artırmaya yönelik ergoterapi eğitimi (örn., Özkan ve Akı, 2013), braille okuma hızı (örn., Çetinpolat, 2005; Gür, 2019; Kasapoğlu, 2014), braille yazıyla günlük yaşama yönelik tasarım önerisi (örn., Özsan ve Hasret, 2017), braille ile ilgili ürün geliştirme/tasarım (örn., Ay, 2009; Başkurt, 2015; Bulut, 2006; Kara, 2011) gibi çeşitli bağımlı değişkenler ele alınmıştır. Ancak görme engelli bireylerin braille yazıyı kullanım durumlarını inceleyen bir araştırmaya ulaşılmamaktadır. Bu bakımdan görme engelli bireylerin braille yazıyı kullanımlarına ilişkin araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Görme engelli bireylerin braille yazıyı kullanım durumlarının belirlenmesiyle braille yazı kullanımına ilişkin mevcut durumun ortaya konulması hedeflenmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların olası problemlerin tespit edilmesi ve

bunlara yönelik çözümlerin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra araştırma sonuçlarının braille yazıya ilişkin politikaların gözden geçirilerek düzeltilmesine ve ileriye dönük politikaların geliştirilmesine hizmet etme potansiyeli bulunmaktadır. Bu doğrultuda bu araştırma kapsamında yetişkin görme engelli bireylerin braille yazıyı kullanma durumlarının incelenmesi genel amaç olarak ele alınmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda ise aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Yetişkin görme engelli bireylerin braille yazı bilgileri nedir?
2. Yetişkin görme engelli bireylerin braille yazıyı kullanım durumları nedir?
3. Yetişkin görme engelli bireylerin braille yazının kullanımında karşılaştıkları zorluklar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması deseni kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, "geniş bir kitlenin belirli bir konuya veya olaya ilişkin görüş, tutum, beceri vb. özelliklerini ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmalar"dır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Yapılan bu araştırmada, yetişkin görme engelli bireylerin braille yazı kullanma durumlarının kapsamlı ve farklı yönleri ile araştırılmak istenildiğinden tarama deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu yetişkin görme engelli bireyler oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü dönemdeki Covid-19 pandemisi itibarıyla görme engelli bireylere ulaşmanın zor olması bu örnekleme yönteminin kullanmanın tercih sebebidir. Bu örneklemede, araştırmacılar kendilerine yakın olan aynı zamanda erişilmesi kolay olan bir durum seçerek araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Patton, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında 89 görme engelli bireye ulaşılmıştır. Çalışma grubuna ait ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde; çalışma grubunda yer alan görme engelli bireylerin 48'inin (%53,9) erkek, 41'inin (%46,1) kadın olduğu görülmektedir. Bu bireylerin 25'i (%28,1) ortaöğretim, 48'i (%53,8) ön lisans / lisans ve 16'sı (%18,1) lisansüstü eğitim derecesine sahiptir. Çalışma grubunda yer alan bireylerin yaş ortalaması 30,7'dir (Min: 20, Max: 66). Görme engelli bireylerin 26'sı (%29,3) öğretmen, 17'si (%19,2) memur, 6'sı (%6,7) psikolojik danışman olarak görev yaparken; bilgisayar programcısı, avukat, sekreter, akademisyen gibi farklı meslek gruplarında çalışan bireylerde bulunmaktadır (Tablo

1). Ayrıca 14 (%15,8) birey öğrenci olduğunu; 4 (%4,5) birey ise herhangi bir işte çalışmadığını beyan etmiştir. Çalışma grubunda yer alan görme engelli bireylerin görme kayıplarına bakıldığında 65'inde (%73,1) total düzeyde bir kayıp olduğu, 24'ünün ise (%26,9) az gören olduğu görülmektedir. 64 (%71,9) bireyin görme kaybı doğuştan (0-3 yaş), 25 (%28,1) bireyin ise sonradan oluşmuştur. 5 (%5,6) bireyde işitme kaybı, 3 (%3,4) bireyde ise fiziksel bir yetersizlik bulunmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

| <i>Değişken</i> | <i>Kategori</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|------------------------------|--------------------------|----------|----------|
| Cinsiyet | Erkek | 48 | 53,9 |
| | Kadın | 41 | 46,1 |
| Eğitim Durumu | Ortaöğretim | 25 | 28,1 |
| | Ön lisans / lisans | 48 | 53,8 |
| | Lisansüstü | 16 | 18,1 |
| Yaş | 20-29 | 37 | 41,6 |
| | 30-39 | 20 | 22,4 |
| | 40-49 | 18 | 20,3 |
| | 50 ve üstü | 14 | 15,7 |
| Meslek | Öğretmen | 26 | 29,3 |
| | Memur (kamu) | 17 | 19,2 |
| | Öğrenci | 14 | 15,8 |
| | Psikolojik danışman | 6 | 6,7 |
| | Bilgisayar programcısı | 4 | 4,5 |
| | Avukat | 4 | 4,5 |
| | Sekreter | 4 | 4,5 |
| | Akademisyen | 3 | 3,3 |
| | Sosyolog | 2 | 2,2 |
| | İşçi | 2 | 2,2 |
| | Gazeteci | 1 | 1,1 |
| | Müzişyen | 1 | 1,1 |
| | Sosyal hizmet uzmanı | 1 | 1,1 |
| Görme Kaybı | <i>Çalışmıyor</i> | 4 | 4,5 |
| | Total düzey | 65 | 73,1 |
| Görme Kaybının Oluşma Zamanı | Az görme | 24 | 26,9 |
| | Doğuştan (0-3 yaş) | 64 | 71,9 |
| İşitme Kaybı | Sonradan (3 yaş sonrası) | 25 | 28,1 |
| | Yok | 84 | 94,4 |
| Fiziksel Yetersizlik | Var | 5 | 5,6 |
| | Yok | 86 | 96,6 |
| | Var | 3 | 3,4 |

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplamak amacıyla Braille Yazı Kullanım Durumu Anketi kullanılmıştır. Anket, görme engelli bireylerin braille yazıyı kullanma durumlarını belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Anketin geliştirilmesinde alanyazında braille yazı üzerine yapılmış bazı araştırmalardan (örn., Allman, 1998; Rao, 2006; Schroeder, 1996) yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, ankette yer alması düşünülen maddeler belirlenmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Bunun için Görme Engelliler Eğitimi alanından dört, Ölçme ve Değerlendirme alanından iki olacak şekilde altı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan ankette yer alan maddelerin araştırma amacına

hizmet edip etmediğini değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirmeler, araştırmacılar tarafından hazırlanan Uzman Görüşü Formu aracılığıyla alınmıştır. Daha sonra gelen öneriler ve görüşler neticesinde, anlaşılır olmayan, birbirinin aynı olan maddeler düzeltilmiş, bazı maddeler ise amaca hizmet etmediğinden anketten çıkarılmıştır. Sonuç olarak anket son haline getirilmiştir. Anket iki bölüm ve 25 maddeden oluşmaktadır. *Birinci bölümde*, çalışma grubuna ait bilgilere yönelik maddeler yer almaktadır. Sekiz maddenin yer aldığı bu bölümde yer alan değişkenler şu şekildedir: Cinsiyet, eğitim durumu, yaş, meslek, görme kaybı, görme kaybının oluşma zamanı, işitme kaybı ve fiziksel yetersizlik. *İkinci bölüm* ise görme engelli bireylerin braille yazı kullanma durumlarına yönelik 17 maddeyi içermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama süreci 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri online bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Bunun için hazırlanan anket online hale dönüştürülmüştür. Görme engelli bireylere ulaşmanın zaman ve maliyet açısından sınırlı olması ile birlikte Covid-19 pandemisinin etkilerinden dolayı bu yöntem tercih edilmiştir. Araştırmacılar, iletişim halinde oldukları görme engelli bireyler ile birlikte görme engelli bireylere yönelik faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları, spor kulüpleri, sosyal medya grupları ve e-mail listelerine hazırladıkları anket formunun bağlantısını (anket linki) göndermişlerdir. Anketin giriş bölümüne anketle ilgili bir açıklama eklenmiş, anketin bilimsel amaçlar için kullanılacağı, kişisel bilgiler talep edilmeyeceği (örn., isim, telefon) ve anketin eksiksiz olarak doldurulması gerektiği belirtilmiştir. Anket hazırlanıp paylaşıldıktan sonra 35 gün boyunca aktif bırakılmıştır. Bu süre sonunda 89 yetişkin görme engelli birey anketi doldurarak araştırmaya katılım göstermiştir. Daha sonra araştırmacılar anketin linkini pasif hale getirerek veri analiz sürecine geçmişlerdir. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu kapsamda, frekans (f) ve yüzde (%) hesaplamaları yapılmıştır. Ulaşılan bulgular tabloladıştırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırmanın yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 01.06.2021 tarihli ve 10 sayılı toplantısında görüşülerek oybirliği ile karar verilmiştir (Araştırma Kod No: 2021 - 638).

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular üç başlık altında ele alınmıştır. Bunlar; a) Braille yazı bilgisi, b) Braille yazının kullanımı ve c) Braille yazının kullanımında zorluklar.

Braille Yazı Bilgisi

Yetişkin görme engelli bireylerin braille yazı bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Braille Yazı Bilgisi

| <i>Değişken</i> | <i>Kategori</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--|---|----------|----------|
| Görme Engelliler Okulunda Eğitim Alma | Evet | 79 | 88,8 |
| | Hayır | 10 | 11,2 |
| Kullanılan Okuma-Yazma Aracı | Braille yazı | 72 | 80,9 |
| | Normal yazı | 5 | 5,6 |
| | Her ikisi (Braille Yazı ve Normal Yazı) | 12 | 13,5 |
| Braille Yazının Öğrenildiği Yer | Görme Engelliler Okulu | 66 | 74,5 |
| | Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi | 12 | 13,4 |
| | Yaz kursu | 4 | 4,4 |
| | Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı | 4 | 4,4 |
| | Sivil Toplum Kuruluşu | 3 | 3,3 |
| Braille Yazıyı Kullanma Düzeyi | Kısaltmalı okuma-yazma | 80 | 89,9 |
| | Kısaltmasız okuma-yazma | 7 | 7,9 |
| | Sadece braille harfler | 2 | 2,2 |
| Braille Okuma Akıcılığı | Yavaş | 10 | 11,2 |
| | Orta | 36 | 40,4 |
| | Hızlı | 43 | 48,4 |
| Braille Yazma Akıcılığı | Yavaş | 7 | 7,9 |
| | Orta | 26 | 29,2 |
| | Hızlı | 56 | 62,9 |
| Kullanılan Braille Okuma-Yazma Araçları* | Braille tablet ve kalem | 71 | 29,2 |
| | Braille baskılı kitaplar | 56 | 23,1 |
| | Braille daktilo | 42 | 17,2 |
| | Mobil uygulamalar | 36 | 14,9 |
| | Braille note-taker (braille ekran) | 20 | 8,2 |
| | Braille yazıcı | 18 | 7,4 |

*Görme engelli bireyler birden fazla aracı kullandıklarını beyan etmişlerdir.

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan görme engelli bireylerin büyük çoğunluğunun (%88,8) görme engelliler okullarında eğitim aldığı görülmektedir. Görme engelliler okulunda eğitim alan 66 (%74,5) braille yazıyı orada öğrendiklerini beyan etmişlerdir. Bununla birlikte braille yazının öğrenildiği diğer yerler ise Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (%13,4), yaz kursu (%4,4), Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (%4,4) ve Sivil Toplum Kuruluşları (%3,3) şeklindedir. Görme engelli bireylerin 72'si (%80,9) braille yazıyı, 5'i (%5,6) normal yazıyı, 12'si (%13,5) ise her iki yazıyı da kullanmaktadır. Görme engelli bireylerin önemli çoğunluğu (%89,9) braille yazıyı kısaltmalı olarak okuyup yazabilmektedir. Çalışma grubunda yer alan görme engelli bireylerin beyanlarına göre braille yazı okuma akıcılığı hızlı olan 43 (%48,4), orta olan 36 (%40,4) ve yavaş olan 10 (%11,2) birey bulunmaktadır. Benzer şekilde braille yazma akıcılığı hızlı olan 56 (%36,8), orta olan 26 (%29,2) ve yavaş olan 7 (%7,9) birey bulunmaktadır. Kullanılan braille okuma-yazma araçlarına bakıldığında ise braille tablet ve kalem 71 (%29,1), braille baskılı kitap 56 (%23,1), braille daktilo 42 (%17,2), mobil

uygulamalar 36 (%14,9), braille note-taker (braille ekran) 20 (%8,2), braille yazıcı ise 18 (%7,4) birey tarafından kullanılmaktadır.

Braille Yazının Kullanımı

Görme engelli bireyler tarafından braille yazının kullanımına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Braille Yazının Kullanımı

| <i>Değişken</i> | <i>Kategori</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--|---|----------|----------|
| Günlük Yaşamda Braille Yazının Kullanımı | Evet | 67 | 75,3 |
| | Hayır | 16 | 18,1 |
| | Gerek duymama | 6 | 6,6 |
| Braille Yazının Kullanım Amaçları* | Not almak (kısa not) | 61 | 23,2 |
| | Kitap okumak | 34 | 12,8 |
| | Bilgiye erişmek | 33 | 12,4 |
| | Kişisel işleri yapmak (ör. para çekmek) | 21 | 7,9 |
| | Teknolojik cihazları kullanmak | 19 | 7,1 |
| | İşlerimi yapmak (iş yaşantısı) | 16 | 6,1 |
| | Yazı yazmak | 12 | 4,5 |
| | Derse katılmak | 9 | 3,4 |
| | Sunum yapmak | 8 | 3,1 |
| | Hareket / seyahat etmek | 8 | 3,1 |
| | İletişim kurmak | 5 | 1,9 |
| | Hayatı kolaylaştırmak | 5 | 1,9 |
| | Oyun oynamak | 2 | 0,7 |
| | Notaları okumak | 1 | 0,3 |
| | <i>Pek çok amacı gerçekleştirmek</i> | 31 | 11,6 |
| Günlük Yaşamda Braille Okuma Sıklığı | Nadiren | 22 | 24,7 |
| | Bazen | 26 | 29,2 |
| | Sıklıkla | 13 | 14,6 |
| Günlük Yaşamda Braille Yazma Sıklığı | Çok sık | 28 | 31,5 |
| | Nadiren | 19 | 21,3 |
| | Bazen | 21 | 23,6 |
| İş Yaşamında Braille Okuma Sıklığı | Sıklıkla | 20 | 22,5 |
| | Çok sık | 29 | 32,6 |
| | Nadiren | 36 | 40,4 |
| İş Yaşamında Braille Yazma Sıklığı | Bazen | 16 | 18,1 |
| | Sıklıkla | 8 | 9,1 |
| | Çok sık | 29 | 32,4 |
| İş Yaşamında Braille Yazma Sıklığı | Nadiren | 33 | 37,1 |
| | Bazen | 19 | 21,3 |
| | Sıklıkla | 10 | 11,2 |
| | Çok sık | 27 | 30,4 |

*Görme engelli bireyler birden fazla kullanım amacı beyan etmişlerdir.

Tablo 3 incelendiğinde, görme engelli bireylerin 67'si (%75,3) günlük yaşamlarında braille yazıyı kullanmaktadır. 16 (%18,1) kullanmadığını, 6 (%6,6) birey ise gerek duymadığını ifade etmiştir. Braille yazının kullanım amaçları çeşitlilik göstermektedir. Örneğin görme engelli bireylerin 61'i (%23,2)'si not almak, 34'ü (%12,8) kitap okumak, 33'ü (%12,4) bilgiye erişmek, 21'i (%7,9) kişisel işleri yapmak, 19'u (%7,1) teknolojik cihazları kullanmak amacıyla braille yazıyı kullanmaktadır. Bunun yanında yazı yazmak, sunum yapmak, iletişim kurmak, oyun oynamak gibi farklı amaçlar için de

braille yazının kullanıldığı görülmektedir (Tablo 2). Ayrıca 31 (%11,6) birey ise spesifik bir amaçtan ziyade pek işi gerçekleştirmek için braille yazıyı kullandığını beyan etmiştir. *Günlük yaşamda* görme engelli bireylerin 28'i (%31,5) braille yazı ile çok sık okuma yaparken; 26'sı (%29,2) bazen, 22'si (%24,7) ise nadiren okuma yapmaktadır. Benzer şekilde, bu bireylerin 29'u (%32,6) braille ile çok sık yazı yazarken, 21'i (%23,6) bazen, 19'u (%21,3) ise nadiren braille yazıyı kullanmaktadır. *İş yaşamında* görme engelli bireylerin 29'u (%32,4) braille yazı ile çok sık okuma yaparken; 36'sı (%40,4) ise nadiren okuma yapmaktadır. Benzer şekilde, bu bireylerin 27'si (%30,4) braille ile çok sık yazı yazarken, 33'ü (%37,1) ise nadiren braille yazıyı kullanmaktadır.

Braille Yazının Kullanımında Zorluklar

Görme engelli bireylerin braille yazının kullanımına ilişkin karşılaştığı zorluklara ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Braille Yazının Kullanımında Zorluklar

| <i>Değişken</i> | <i>Kategori</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---|--|----------|----------|
| Braille Yazıyı Kullanamama Durumu | Evet | 53 | 59,6 |
| | Hayır | 36 | 40,4 |
| Braille Yazı Kullanımında Zorluk Yaşama | Evet | 44 | 49,4 |
| | Hayır | 45 | 50,6 |
| Braille Yazı Kullanımını Etkileyen Faktörler* | Braille teknolojilerinin pahalı olması | 75 | 14,3 |
| | Herkesin braille yazı bilmiyor olması | 70 | 13,2 |
| | Braille kitapların büyük hacimli olması | 56 | 10,5 |
| | Braille teknolojilerinin ülkemizde üretilmemesi | 55 | 10,3 |
| | Öğretmenlerin braille bilgisinin yetersiz olması | 51 | 9,5 |
| | Braille yazı üretmenin pratik olmaması | 50 | 9,3 |
| | Yardımcı araçların yeterli olmaması | 48 | 8,9 |
| | Braille öğretiminin yeterli olmaması | 48 | 8,9 |
| | Braille materyallerin yeterli olmaması | 40 | 7,5 |
| | Braille okumanın fazla zaman alması | 22 | 4,1 |
| Braille yazı sisteminin yetersiz olması | 19 | 3,5 | |
| Braille Yazıyı Daha Fazla Kullanma İsteği | Evet | 74 | 83,1 |
| | Hayır | 6 | 6,7 |
| | Kararsızım | 9 | 10,2 |

*Görme engelli bireyler birden fazla faktör beyan etmişlerdir.

Tablo 4 incelendiğinde, görme engelli bireylerin 53'ü (%59,6) braille yazıyı kullanmadığını beyan etmiştir. 44 (%49,4) birey braille yazı kullanımında zorluk yaşadığını, 45'i (%50,6) ise zorluk yaşamadığını ifade etmiştir. Görme engelli bireylerin büyük çoğunluğu (%83,1) braille yazıyı daha fazla kullanmak istemektedir. Görme engelli bireylerin beyanlarına göre braille yazının kullanımını etkileyen faktörler çeşitlilik arz etmektedir (Tablo 4). Buna göre, en önemli faktörlerin başında braille teknolojilerin pahalı olması (%14,3) ve herkesin braille yazıyı bilmiyor olması (%13,2) gelmektedir. Braille kitapların büyük hacimli olması (%10,5), braille teknolojilerin ülkemizde üretilmemesi (%10,3), braille yazı üretmenin pratik olmaması (%9,3); yardımcı araçların, braille öğretiminin ve braille materyallerinin yeterli olmaması da diğer faktörler arasındadır.

Tartışma

Bu araştırmada, yetişkin görme engelli bireylerin braille yazıyı kullanma durumları araştırılmıştır. Bu amaç kapsamında görme engelli bireylerin görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan görüşmeler neticesinde görme engelli bireylerin görüşleri braille yazı bilgisi, braille yazının kullanımı ve braille yazının kullanımında zorluklar olacak şekilde üç başlık altında toplanmıştır. Bu bölümde ise elde edilen bulgular alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan görme engelli bireylerin çoğu eğitim yaşantılarını görme engelliler okullarında tamamladıklarını; aynı zamanda bu okullarda braille okuma-yazmayı öğrendiklerini bildirmiştir. Görme engelli bireylerin bazıları ise braille okuma-yazmayı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, yaz kursu ve Sivil Toplum Kuruluşu (STK) gibi farklı eğitim ortamları aracılığıyla öğrendiklerini belirtmiştir. Ülkemizde, görme engelli öğrencilere braille okuma-yazma öğretimi temel olarak Görme Engelliler İlköğretim Okullarında yapılmaktadır (Şafak, 2017). Buna ek olarak bazı kurum ve/veya kuruluşlarda da resmi olarak braille okuma-yazma öğretilmektedir (MEB, 2013, 2021). Bu kurumlara görme engelli öğrencilerin kaynaştırma uygulamasıyla devam ettikleri okullar, özel eğitim sınıfları, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri, STK'lar, Halk Eğitim Merkezleri örnek verilebilir. Bu bulgulardan hareketle görme engelli bireylerin var olan eğitim ortamlarında braille okuma-yazmayı öğrendikleri söylenebilir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulguların braille okuma-yazma öğrenimine ilişkin genel durumu yansıttığı da ifade edilebilir.

Araştırmanın katılımcılarının büyük çoğunluğu temel okuma-yazma aracı olarak braille yazıyı kullanmaktadır. Aynı zamanda braille yazı kısaltma sistemini de kullanabilmektedirler. Görme engelli bireylerin kendi beyanlarına göre braille okuma akıcılıkları genel olarak orta ve hızlı seviyesindedir. Ancak braille okuma-yazma ile ilgili sınırlılıkların olduğuna da dikkat edilmelidir. Braille yazı parmak uçlarıyla (dokunarak) okunduğundan, gözle (normal okuma) yapılan okumaya göre daha yavaştır (Rao, 2006). Buna karşın katılımcılar kendilerinin orta ve hızlı seviyede okuma yaptıklarını belirtmişlerdir. Legge, Maddison ve Mansfield (1999) braille okuma hızını ölçmek amacıyla, basılı yazı okuma hızı için geliştirilmiş MNREAD testinden uyarlanmış standartlaştırılmış bir yöntem geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu çalışma sonucunda koşullar eşleştirildiğinde (yani, aynı anda yalnızca bir karakter kullanıldığında) ve ölçüm yöntemleri aynı olduğunda, okuma hızı özelliklerinin niteliksel ve niceliksel olarak benzer olduğunu bulmuşlardır. Veisapak, Boets ve Ghesquière (2012) Hollandaca konuşan braille ve basılı okuyucularda kelime, sahte kelime (gerçek bir kelimeye benzer ancak asıl dilde mevcut olmayan) ve hikâye okumaları üzerine yaptıkları çalışmalarında, braille okuyucuların basılı yazı okuyuculardan daha az doğru ve hızlı okuduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalar katılımcıların okumada orta ve hızlı seviyede olduklarını belirtmeleri ile paralellik göstermektedir. Ancak katılımcıların ne kadar doğrulukta okuma yaptıkları

belirlenmesi bu çalışmada hedeflenmemiştir. Bunun sebebi bireylerin kendi okumalarının doğruluğu hakkında geçerli bir bilgi verememeleri olarak düşünölmektedir. Ancak bu durumun değeriendirildiği yeni ve deneysel çalışmalara gereksinim olduğuna dikkat çekilmelidir.

Görme engelli bireylerin beyanlarına göre braille yazma akıcılıkları ise hızlı seviyesindedir. Yazmada, braille yazı sisteminin karmaşık yapıda olması, braille yazmanın yavaş olması, braille tablet ve daktiloyla yapılan mekanik yazmadaki zorluklar gibi çeşitli etmenler sınırlılık yaratmaktadır (Aslan, 2020; Dodd ve Conn, 2000; MEB, 2020). Braille yazı sisteminde; daha hızlı okuma ve yazma yapabilme, braille baskının daha az yer kaplaması gibi nedenlerle kısaltmalar kullanılmaktadır (Gürel-Selimoğlu, 2021). Örneğin “büyük” kelimesi yerine bir harfli kısaltmalardan “b” kullanıldığında dört karakter daha az kullanarak aynı sözcüğu elde etmek mümkün hale gelmektedir. Katılımcıların kendilerinin yazmada hızlı seviyede olarak görmeleri kısaltma sisteminin de bir yansıması olarak görölebilir.

Araştırmada görme engelli bireylerin kullandıkları braille araç ve gereçler çeşitlilik göstermiştir. Örneğin çoğunlukla braille tablet ve kaleminin kullanıldığı; braille baskılı kitap ve braille daktilo kullananların görece daha az olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte görme engelli bireylerin yüksek teknoloji braille okuma-yazma araçlarını daha az kullandıkları görölmüştür. Görme engelli bireylerin braille okuma ve yazma amacıyla kullandıkları farklı tür ve formda araç-gereçler bulunmaktadır. Bunlar, kullanım amacına göre düşük teknoloji (örn., braille daktilo, braille tablet) olanlardan, yüksek teknoloji olanlara kadar çeşitlilik göstermektedir (Aslan, 2018; MEB, 2020). Görme engelli bireylerin braille okuma ve yazma faaliyetlerini gerçekleştirmek, bağımsızlıklarını korumak ve daha iyi iletişim kurmak üzere bu araçları kullanmayı öğrenmeleri oldukça önem arz etmektedir (Allman, 1998). D’Andrea (2012) braille yazı ile okuyan öğrencilerin yardımcı teknoloji kullanımlarını incelediği çalışmada birden fazla seçeneğin (sesli ve/veya braille) var olması ve bu teknolojileri yetkin olarak kullanmaları öğrenme faaliyetlerine katılımları için önemli olduğunu ifade etmiştir. Ancak özellikle ileri (yüksek) düzey teknolojilerin pahalı olması ve ölkemizde üretiminin sınırlı olması bu teknolojilerin kullanımını sınırlandırabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre görme engelli bireylerin not almak, kitap okumak, bilgiye erişmek, iş yaşamındaki görevleri yerine getirmek, yazı yazmak, derse katılmak ve/veya sunum yapmak, hareket/seyahat etmek, iletişim kurmak gibi örneklendirebileceğimiz pek çok amacı gerçekleştirebilmek için braille yazıyı kullandıkları tespit edilmiştir. Buna göre, braille yazının okuma ve yazma gerektiren hemen hemen her alanda (örn., günlük yaşamdan eğitim ve mesleki yaşama kadar) kullanıldığı söylenebilir. Alanyazında braille yazının günlük yaşamda kullanımını inceleyen bazı araştırmalarda (örn., Huebner, 1989; Smith ve Balin, 1989) görme engelli bireylerin braille yazıyı not almak, yiyecek ve giysileri etiketlemek, kişisel kayıtları tutmak ve iletişim kurmak gibi benzer

amaçlarla kullandıkları belirlenmiştir. Dolayısı ile elde edilen bulgular ile alanyazın arasında bir paralellik olduğu söylenebilir. Allman (1998) tarafından braille yazının kullanımı, daha geniş kapsamda ele alınarak braille iletişim stratejileri olarak ifade edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar da bu bilgiyi destekler nitelikte olup braille yazının iletişim kurmak amacıyla kullanıldığı ifade edilmiştir. Rao (2006) ise yaptığı çalışmada görme engelli öğrencilerin braille yazıyı daha çok akademik ve okul faaliyetlerinde kullandıklarını tespit etmiştir. Bu araştırmada da benzer şekilde görme engelli bireylerin braille yazıyı not almak, kitap okumak, bilgiye erişmek, yazı yazmak, derse katılmak, sunum yapmak gibi akademik görev ve etkinlikleri yerine getirmede kullandıkları belirlenmiştir. Ancak görme engelli bireylerin braille yazıyı çeşitli amaçlarla kullanmalarıyla birlikte günlük yaşamda ve iş yaşamında braille yazıyı kullanma sıklıklarının görece düşük olduğu belirlenmiştir. Braille okuma ve yazma araçlarına erişim güçlüğü, braille kaynakların yetersiz olması gibi nedenlerin bu duruma yol açmış olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre görme engelli bireylerin çoğu braille yazıyı kullanamadığını belirtirken; önemli bir bölümü ise braille yazının kullanımında zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Dolayısıyla braille yazının kullanımını olumsuz yönde etkileyen durumlar olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Yaşanan zorluklar görme engelli bireyler tarafından şu şekilde vurgulanmıştır: Braille teknolojilerinin pahalı olması, braille yazının öğrenilmemesi, braille kitapların büyük hacimli olması, braille teknolojilerinin ülkemizde üretilmemesi, öğretmenlerin braille bilgisinin yetersiz olması, braille yazı üretmenin pratik olmaması, yardımcı araçların yeterli olmaması, braille öğretiminin yeterli olmaması, braille materyallerin yeterli olmaması, braille okumanın fazla zaman alması, braille yazı sisteminin yetersiz olması. Burada ortaya çıkan bulguları destekler nitelikte Johnson (1996) braille ders ve eğitim materyallerini elde etmekteki güçlükler, daha yaygın olarak sesli formatların mevcut olması, öğretmenlerin braille öğretimi konusundaki eksiklikleri ve iş yüklerinin çok fazla olması gibi nedenlerin braille kullanımını olumsuz etkilediğini savunmuştur. Yüksek teknoloji braille okuma ve yazma araçlarına erişim de braille yazı kullanımını olumsuz etkileyen durumlardan birisi olduğu söylenebilir. Martiniello, Barlow ve Wittich (2021) braille ekran ve braille baskı kullanımını karşılaştırdıkları çalışmada braille ekranların görme engelli bireylerin okuma hızı, okuma doğruluğu ve braille yazıyı öğrenmelerine olumlu katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu nedenle yüksek teknoloji braille okuma ve yazma araçlarının kullanımının az olması bu araştırmaya katılan görme engelli bireylerin braille yazı kullanımının az olmasına neden olmuş olabilir. Diğer taraftan görme engelli bireyler tarafından belirtilen braille teknolojilerinin pahalı olması, braille teknolojilerinin ülkemizde üretilmemesi gibi etmenler de bu araçların ve braille yazı kullanımını sınırlandırmaktadır.

Sonuç

Sonuç olarak yetişkin görme engelli bireylerin braille yazıyı bildikleri, ancak braille yazıyı kullanım alanlarının sınırlı, kullanım sıklıklarının ise düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun oluşmasında çeşitli braille kaynaklarına erişim sınırlılıkları olduğu söylenebilir. Braille yazı, görme engelli bireylerin bağımsızlaşması ve toplumla bütünleşmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Allman, 1998; Amato, 2002; Giotis, 2016; Schroeder, 1996). Yaşamın pek çok alanında, okuma ve yazma gerektiren işleri tamamlamada braille yazıya ihtiyaç olabilmekte aynı zamanda akademik ve mesleki görevleri yerine getirmek kadar boş zaman etkinliklerinde de braille yazıya gereksinim duyulabilmektedir. Bu bakımdan braille okuma ve yazma araçlarına erişimin sağlanması ve braille kaynakların tür ve miktarlarının artırılması önerilmektedir. Görme engelli bireyler ile çalışacak öğretmenlerin braille okumayı öğrenmeleri ve öğrencilerine bunu nasıl öğreteceklerini bilmelerinin önemli olduğu bu çalışmanın sonuçlarındandır. Bu nedenle özel eğitim öğretmeni yetiştiren kurumların öğretmen adaylarına, hâlihazırda görme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlere bu alanda nitelikli eğitim verilmesi önerilmektedir. Bu araştırmanın verileri çevrim içi olarak toplandığından katılımcıların teknolojiyi belirli düzeyde kullanmalarını gerektirmiştir. Bu, araştırmanın sınırlılığı olarak değerlendirildiğinde farklı çalışma grupları ve tekniklerle tekrar niteliğindeki çalışmaların yapılması elde edilen bulguların kapsamını genişletmeye hizmet edebilir. Diğer taraftan yetişkin görme engelli bireylerin braille yazı ile ilgili deneyimlerini daha detaylı olarak irdeleyebilecek nitel araştırmalar yapılabilir. Yetişkin görme engelli bireylerin braille yazı yetkinliklerini arttıracak çeşitli aktiviteler (örn., proje, eğitim vb.) düzenlenerek bunların etkililiği araştırılabilir.

Kaynaklar

- Aktaş, F. N. & Argün, Z. (2020). Görme engelli bireylerin matematiksel iletişim süreçlerinde matematiksel dil kullanımının incelenmesi: Kabartma yazının rolü. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 11(1), 128-156. <http://dx.doi.org/10.16949/turkbilmat.602095>
- Allman, C. B. (1998). Braille communication skills: What teachers teach and visually impaired adults use. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(5), 331-337. <https://doi.org/10.1177/0145482X9809200511>
- Amato, S. (2002). Standards and criteria for competence in braille literacy within teacher preparation programs. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(3), 143-153. <https://doi.org/10.1177/0145482X0209600303>
- Arter, C., Mason, H. L., McCall, S., McLinden, M. & Stone, J. (1999). *Children with visual impairment in mainstream settings*. London: David Fulton.

- Aslan, C. (2018). Görme engelliler için yardımcı teknolojiler. S. Çakmak (Ed.), *Özel eğitimde yardımcı teknolojiler içinde* (s. 56-92). Ankara: Vize.
- Aslan, C. (2020). *Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, C., Doğuş, M., Okyar, S. & Kan, A. (2019). Braille (kabartma) yazıya yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 271-295. <https://doi.org/10.17152/gefad.429774>
- Ay, S. (2009). *Görme engelliler için yeni bir arayüz tasarımı*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Başkurt, B. (2015). *Görme engelli ilkokul öğrencileri için yeni ürün geliştirme sürecinde tasarımı: Yenilenebilir braille ekranlı elektronik okuyucu örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Bulut, H. F. (2006). *Körler için insan makine arabirimi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Çakmak, S. Ç. (2005). *Görme engelli öğrencilerin matematik işlemlerini yapmalarında küptaş kasa ve braille daktilonun kullanışlılığının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çentik, G. (2009). *Görme engellilere braille alfabesini öğretmek için bilgisayar destekli yeni bir eğitim setinin tasarımı ve uygulaması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Çetinpolat, B. C. (2005). *Kabartma yazı ile okuyan öğrencilerin metni önceden sessiz okuması ile arkadaşı okurken dinlemesinin okuma akıcılığına farklılaşan etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Dodd, B. & Conn, L. (2000). The effect of braille orthography on blind children's phonological awareness. *Journal of Research in Reading*, 23(1), 1-11. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00098>
- Doğuş, M. & Aslan, C. (2019, Nisan). *Özel eğitim bölümü öğrencilerinin braille yazıya yönelik tutumları*. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri (s. 71-81). Ankara: Ulusal Eğitim Dernekleri Platformu.
- D'Andrea, F. M. (2012). Preferences and practices among students who read braille and use assistive technology. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(10), 585-596. <https://doi.org/10.1177/0145482X1210601003>

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New-York: McGraw-Hill.
- Giotis, P. (2016). Teaching reading and writing in mother tongue for children with visual impairments. *Journal of Mother Tongue Education*, 4(1), 100-118. <https://doi.org/10.16916/aded.67424>
- Gür, R. (2019). *Görme engelli öğrencilere Braille okuma ve not alma cihazını kullanma becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu yöntemiyle yapılan öğretimin etkililiği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Gürel-Selimoğlu, Ö. (2021). Bir harfli kısaltmalar, iki harfli kısaltmalar ve hece kısaltmaları. P. Şafak (Ed.), *Görenler için braille (kabartma) yazı rehberi* içinde (s. 60-103). Ankara: Pegem.
- Huebner, K. M. (1989). Daily uses of braille as told by four adult braille users. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 83(6), 308-309. <https://doi.org/10.1177/0145482X8908300612>
- Johnson, L. (1996). The braille literacy crisis for children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 276-278. <https://doi.org/10.1177/0145482X9609000323>
- Kamei-Hannan, C. & Ricci, L. A. (2015). *Reading connections: Strategies for teaching students with visual impairments*. New York: AFB.
- Kara, C. (2011). *Gören, az gören ve görme engelli çocuklar için (bakılabilen ve dokunulabilen illüstrasyonlu) kitap önerisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kasapoğlu, S. (2014). *Kabartma yazı ile okuyan görme engelli öğrencilerin kurgusal metinleri kısaltmalı ve kısaltmasız okuma hızlarının ve okuduklarını anlama düzeylerinin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Koenig, A. J. & Holbrook, M. C. (2000). Literacy skills. A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Ed.), *Foundations of education. Vol. II. Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments* içinde (s. 264-330). Sewickley, PA: AFB.
- Küçüközyiğit, M. S. & Çakmak, S. (2018, Nisan). *1. sınıfa devam eden görme engelli öğrencilerin braille ses tanıma ve yazma seviyeleri*. X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Küçüközyiğit, M. S., Çakmak, S. & Aslan, C. (2018, Nisan). *Görme engelli öğrencilerin braille kısaltmaları kullanma yetkinlikleri*. X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Legge, G. E., Madison, C. M. & Mansfield, J. S. (1999). Measuring Braille reading speed with the MNREAD test. *Visual Impairment Research*, 1(3), 131-145. <https://doi.org/10.1076/vimr.1.3.131.4438>

- Martiniello, N., Barlow, M. & Wittich, W. (2021). Exploring correlates of braille reading performance in working-age and older adults with visual impairments. *Scientific Studies of Reading*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1969402>
- MEB. (2013). *Görme engellilere okuma yazma öğretim kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/10100531_grmeklavuzu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020). *Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim eğitimi: Eğitim kitabı*. https://ogretmen.meb.gov.tr/kitap/gorme_yetesizligi_2etkinlik/index.html sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2021). *Görme yetersizliği olan bireyler için destek eğitim programı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/21130034_Gorme.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Özkan, E. & Akı, E. (2013). Görme engelli bireylerde aktivite katılımı, el fonksiyonu ve braille okuma hızını geliştirmeye yönelik çoklu duyu eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 1(2), 132-133. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ered/issue/33210/369608> sayfasından erişilmiştir.
- Özsan, M. & Hasret, F. (2017). Görme engelli bireylerin günlük yaşamını kolaylaştırmak adına bir önerme: Braille alfabeli giysiler. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 5, 89-94. <https://doi.org/10.21923/jesd.62716>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons.
- Rao, K. (2006). *Usability and impact of braille and audio output technologies for students with visual impairments or blindness*. (Master's Thesis). <https://www.proquest.com/openview/46c9fb5fec7354f4c3021da6b9f06681/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> sayfasından erişilmiştir.
- Rex, E. J., Koenig, A. J., Wormsley, D. P. & Baker, R. L. (1995). *Foundations of braille literacy*. New York: AFB.
- Schroeder, F. K. (1996). Perceptions of braille usage by legally blind adults. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(3), 210-218. <https://doi.org/10.1177/0145482X9609000310>
- Smith, G. & Balin, A. (1989). Perspectives on braille. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 83(6), 314-315. <https://journals.sagepub.com/loi/jvba?expanded=1980%20-%201989> sayfasından erişilmiştir.
- Şafak, P. (2017). Braille yazı sistemi, tarihçesi ve dünyada braille. P. Şafak (Ed.), *Görenler için braille (kabartma) yazı rehberi* içinde (s. 2-23). Ankara: Pegem.

Tuncer, T. (2005). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 291-309). Ankara: Gündüz.

Veispak, A., Boets, B. & Ghesquiere, P. (2012). Parallel versus sequential processing in print and braille reading. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 2153-2163. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.06.012>

Wetzel, R. & Knowlton, M. (2000). A comparison of print and braille reading rates on three reading tasks. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(3), 146-154. <https://doi.org/10.1177/0145482X0009400303>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Extended Summary

This study aimed to examine the situations of using braille by adult individuals with visual impairments.

In the study, survey research design, one of the quantitative research methods, was used. In this study, also, scanning design was preferred since it was desired to investigate the situations of using braille in comprehensive and different aspects of adult individuals with visual impairments. The study group of the research consisted of 89 adult individuals with visual impairments. In the determination of the study group, easily accessible case sampling, one of the purposeful sampling methods, was preferred. It is seen that 48 (53.9%) of the individuals with visual impairments in the study group are male, and 41 (46.1%) are female. 25 (28.1%) of these individuals have secondary education, 48 (53.8%) associate degree/undergraduate and 16 (18.1%) graduate education. The average age of the individuals in the study group is 30.7 (Min: 20, Max: 66). When considering the visual loss of the visually impaired individuals in the study group, it is seen that 65 (73.1%) have a total loss, while 24 (26.9%) have low vision. Visual loss in 64 (71.9%) individuals was congenital (0-3 years old), while 25 (28.1%) individuals had it after birth. In addition, 5 (5.6%) individuals have hearing loss, and 3 (3.4%) individuals have a physical disability.

The Braille Usage Situation Questionnaire was used to collect data in the study. The researchers developed the questionnaire to determine the use of braille by adult individuals with visual impairments. In developing the questionnaire, some research on braille in the literature (e.g., Allman, 1998; Rao, 2006; Schroeder, 1996) was used. The questionnaire consists of two parts and 25 items. In the first part, there are items about the information belonging to the study group. The variables in this section, which includes eight items, are as follows: gender, educational status, age, occupation, vision loss, time of vision loss, hearing loss, and physical disability. The second part includes 17 items regarding braille by individuals with visual impairments. The data collection process was carried out in the 2021-2022 academic year. The researchers collected the data of the study

through an online questionnaire. This method has been preferred due to the limited time and cost of reaching individuals with visual impairments and the effects of the Covid-19 pandemic. They analyzed the data obtained from the study descriptively. They made frequency (f) and percentage (%) calculations in this context. The findings were presented and interpreted in tabular form. It was unanimously decided that there was no ethical objection to conducting this study after discussion at the Gazi University Ethics Commission meeting dated 01.06.2021 and numbered 10 (Research Code No: 2021 - 638).

The researchers discussed the findings obtained as a result of the study under three categories: knowledge of braille, the use of braille, and difficulties in using braille. It is seen that the vast majority (88.8%) of the adult individuals with visual impairments participating in the study received education in schools for the visually impaired. 66 (74.5%) educated at the school for the visually impaired declared that they learned braille there. 72 (80.9%) individuals with visual impairments use braille, 5 (5.6%) use regular paper, and 12 (13.5%) use both texts. Most individuals with visual impairments (89.9%) can read and write braille in contracted form. According to the statements of the individuals with visual impairments in the study group, there are 43 (48.4%) fast, 36 medium (40.4%) and 10 slow (11.2%) individuals with braille fluency. Similarly, there were 56 (36.8%) individuals with fast fluency in braille, 26 (29.2%) moderate, and 7 (7.9%) individuals with slow fluency.

Sixty-seven of the adult individuals with visual impairments (75.3%) use braille daily. 16 (18.1%) individuals stated that they did not use it, and 6 (6.6%) individuals indicated that they did not need it. The uses of braille fonts vary. In daily life, 28 (31.5%) of the individuals with visual impairments frequently read in braille; 26 (29.2%) read sometimes, and 22 (24.7%) rarely read. Similarly, 29 (32.6%) of these individuals use braille very often, 21 (23.6%) sometimes, and 19 (21.3%) rarely use braille. In business life, 29 (32.4%) individuals with visual impairments frequently read in braille; 36 (40.4%) rarely read. Similarly, 27 of these individuals (30.4%) often use braille, while 33 (37.1%) rarely use braille.

53 (59.6%) of the individuals with visual impairments declared that they could not use braille. 44 (49.4%) individuals stated that they had difficulty using braille, while 45 (50.56%) did not have any problems. Most individuals with visual impairments (83.1%) want to use braille more. According to the statements of individuals with visual impairments, the factors affecting braille vary.

As a result, it is seen that adult individuals with visual impairments know braille, but their use of braille is limited, and their frequency of use is low. It can be said that there are restrictions on access to various braille resources in the formation of this situation. Nevertheless, braille plays an essential role in the independence and integration of individuals with visual impairments with society (Allman, 1998; Amato, 2002; Giotis, 2016; Schroeder, 1996). In many areas of life, they may need braille

to complete the tasks that require reading and writing. At the same time, braille may be necessary for leisure activities and fulfilling academic and professional duties. In this respect, it is recommended to provide access to braille reading and writing tools and increase braille resources' types and amounts. One of the results of this study is that it is essential for teachers who will work with students with visual impairments to know how to read and write braille and how to teach their students. For this reason, it is recommended that teacher candidates of institutions that train special education teachers and teachers who are currently working with students with visual impairments should be given qualified training in this field. Since this research data was collected online, it required the participants to use technology at a certain level. Considering this as a limitation of the research, repetitive studies with different study groups and techniques may expand the scope of the findings.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu makaleye üç yazar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Veri toplama aracının geliştirilmesinde Görme Engelliler Eğitimi ile Ölçme ve Değerlendirme alanlarından olmak üzere altı alan uzmanı öğretim üyesine sağlamış oldukları katkılardan dolayı teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 01.06.2021 tarihli ve 10 sayılı toplantı kararı ile yürütölmüştür.


Akılcı Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Müdahale Çalışmalarının İncelenmesi: Sistemik Bir Derleme

Investigation of Experimental Studies Based on Rational-Emotive Behavior Therapy: A Systematic Review

Fedai Kabadayı, Mehmet Güven

Yazar Bilgileri

Fedai Kabadayı 
Arş. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, fdkbdy@gmail.com

Mehmet Güven 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, mehmetguven@gazi.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı Türkiye'deki akılcı duygusal davranış terapisine dayalı müdahale çalışmalarını incelemektir. Bu kapsamda konu ile ilgili veri tabanları çeşitli anahtar sözcükler ile taranmış ve çalışmaya 32 araştırma dâhil edilmiştir. Araştırma sonuçları akılcı duygusal davranış terapisine dayalı müdahale çalışmalarının son yıllarda artış gösterme eğilimde olduğunu göstermiştir. Akılcı duygusal davranış terapisine dayalı müdahale çalışmalarının daha çok doktora düzeyinde yapıldığı görülmüştür. Çalışmalarda en çok grup psiko-egitimi çalışmalarının tercih edildiği ve tek denekli vaka çalışmalarının sayıca sınırlı olduğu belirlenmiştir. Katılımcı gruba göre çalışmaların en çok genç yetişkinlik ve çocukluk dönemindeki bireylerle gerçekleştirildiği ve ileri yetişkinlik dönemindeki bireylerle henüz bir çalışmanın gerçekleştirilmediği saptanmıştır. Bağımlı değişkenlere göre 48 farklı konunun ele alındığı ve en çok akılcı olmayan düşünce, duygu, davranış bağımlı değişkenine yer verildiği görülmüştür. Oturum sayısına göre en çok 8 oturumluk programların oluşturulduğu ve oturum sürelerinin en çok 40-60 dakika arasında olduğu belirlenmiştir. Grupların katılımcı sayısına göre çalışmaların en çok 10-19 katılımcı ile gerçekleştirildiği ve müdahale çalışmalarının tamamının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaların %68,75'inde izleme ölçümlerinin alındığı ve birinci izlemede en çok 4 haftalık ve 8 haftalık izleme süresinin tercih edildiği belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları alanyazın ışığında tartışılmış ve gelecek çalışmalara ilişkin öneriler sunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Akılcı Duygusal Davranış Terapisi
Doküman İncelemesi
Müdahale

Keywords
Rational-Emotive Behavior Therapy
Document Review
Intervention

Makale Geçmişi
Geliş: 03.01.2022
Düzeltilme: 01.05.2022
Kabul: 20.06.2022

ABSTRACT

The main purpose of the present study was to examine the trends in rational-emotive behavior therapy-based effectiveness research in Turkey. Databases were investigated with various keywords and 32 studies were included. The results showed that the effectiveness of studies based on rational-emotive behavior therapy tend to increase in recent years. Experimental studies based on rational-emotive behavior therapy are mostly at the level of the doctoral thesis. Group psycho-education programs were most preferred, and single-subject case studies were limited. There are mostly studies with individuals in young adulthood and childhood, and no study has yet been implemented with individuals in old age. According to the problem dimensions, 48 different subjects were discussed, and the most irrational belief, emotion, and behavior dependent variables were found. The groups were formed as 8 session programs at most, and the groups were determined that the session duration was between 40-60 minutes at most. The studies were carried out with a maximum of 10-19 participants, and all of the studies were reported to be effective. There were follow-up measures in 68.75% of the studies, and a 4-week and 8-week follow-up period was most preferred in the first follow-up. The findings were discussed, and suggestions were presented.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Kabadayı, F. & Güven, M. (2022). Akılcı duygusal davranış terapisine dayalı müdahale çalışmalarının incelenmesi: Sistemik bir derleme. *TEBD*, 20(2), 517-540. <https://doi.org/10.37217/tebd.1052844>

Giriş

Bilişsel davranışçı terapiler (BDT) son yıllarda psikolojik danışma ve psikoterapide öne çıkan ekollerden birisidir (Türkçapar ve Sargın, 2012). Amerika Birleşik Devletlerinde gelişen ve dünyanın birçok ülkesinde yaygınlaşan BDT ile önemli çalışmalar yapılmaktadır. Ülkemizde de psikolojik yardım sağlamak amacıyla BDT yaygın biçimde birçok problem alanında kullanılmaktadır (Boyacı ve İlhan, 2016). Özellikle son yıllarda BDT içeren birçok derleme çalışmasının gerçekleştirildiği görülmektedir (Bengisoy, Özdemir, Erkıvanç, Şahin ve Çelik-İskifoğlu, 2019; Buran, 2021; Yorulmaz ve Dirik, 2021). Her ne kadar son yıllarda BDT kapsamında birçok çalışma yapılsa da özellikle BDT çatısı altındaki yaklaşımların daha detaylı incelenmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

BDT, günümüzde psikolojik danışma ve psikoterapi alanının en önde gelen akımlarından birisini oluşturmaktadır. Bu terapiler 20. yüzyılın özellikle ikinci yarısından itibaren Albert Ellis'in ve Aaron Beck'in çalışmaları ile gelişmiştir (Türkçapar ve Sargın, 2012). Bilişsel kuramlar ortaya atılmadan önce psikanaliz ve davranışçılık klinik anlamda önemli bir yer edinmiştir. Ancak yıllar geçtikte Albert Ellis kendisine gelen danışanlarının psikanalitik yaklaşımlardan yeterince yararlanamadıklarını fark etmiş ve psikanalizin yeteri kadar içgörü kazandıramadığını düşünmüştür (Ellis, 1962). Bununla birlikte Rotter, Bandura, Tolman ve Kelly gibi araştırmacıların katkıları da Ellis'in kuramını geliştirmesine olanak sağlamıştır (Türkçapar ve Sargın, 2012). Albert Ellis böylece bugün akılcı duygusal davranış terapisi (ADDT) (rational-emotive behavior therapy) olarak adlandırılan psikolojik danışma ve psikoterapi kuramını ortaya atmıştır (Ellis, 1962). Günümüzde BDT, birçok ekolu barındıran duygudurum, kişilik, yeme bozuklukları gibi birçok psikopatolojinin iyileştirilmesinde kullanılan çatı bir kavram hâline gelmiş ve hem Albert Ellis'in ADDT hem de Aaron Beck'in bilişsel terapi (BT) (cognitive therapy) kuram, uygulama ve teknikleriyle bütünleşmiştir (Özdel, 2015).

ADDT, Ellis tarafından 20. yüzyılın ikinci yarısının başlarında akılcı terapi olarak adlandırılmıştır (Ellis, 1957). Günümüze kadar çeşitli isim değişiklikleri ve güncellemelerle son hâlini alan bir psikolojik danışma ve psikoterapi kuramıdır (Ellis, 1995). ADDT temelde Epiktetos'un "Bizi hasta eden olaylar değil, olaylara ilişkin bakış açılarımızdır." öğretisine dayanmaktadır (DiGiuseppe, Doyle, Dryden ve Backx, 2013). ADDT'nin temel yaklaşımında akılcı olmayan düşüncelerin (irrational beliefs) bireylerde sağlıklı olmayan davranışlara ve duygulara neden olduğu anlayışı bulunmaktadır (Dryden, David ve Ellis, 2010). Örneğin, bireylerin başkalarının mutlaka sevilmesi veya kesinlikle başarılı olmaları gerektiğini düşünmeleri büyük olasılıkla psikolojik problemler yaşamalarına neden olmaktadır (Dryden, 2019, s. 30). Daha açık bir deyişle, bireyler ne olacağına değil ne olması gerektiğine odaklanmaktadırlar ve istedikleri olmadığı zaman aksi sonuçları kabullenememektedirler. Bu durum doğal olarak bireylerin sorunlar yaşamalarına yol açmaktadır (DiGiuseppe, 1996). ADDT

temelinde psikolojik rahatsızlıkların oluşmasına neden olan aşırı talepkarlık (Ellis, 1997), rahatsız olmaya katlanamama (Ellis, 2003), felaketleştirme (DiGiuseppe vd., 2013, s. 46) ve değersizleştirme (Dryden, 2019, s. 30) olmak üzere 4 temel akılcı olmayan düşünme biçimi tanımlanmıştır. Albert Ellis kuramını oluştururken ABC modeli olarak ifade ettiği bir kavramsallaştırma yapmıştır. Kurama göre olaylara A (activating event), olayları değerlendirme biçimlerine B (beliefs), sonuçlara (duygu, davranış, psikosomatik belirtiler) ise C (consequence) demiştir (Ellis, 1995). Bireylerin olayları değerlendirme biçimleri nasıl davranacaklarını, hissedeceklerini ve psikosomatik belirtileri belirleyecektir anlayışı bulunmaktadır (DiGiuseppe vd., 2013, s. 58). Dahası, psikolojik rahatsızlık yaşayan bireyler ile yaşamayan bireyler arasındaki temel farkın olayları farklı değerlendirmelerinden kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Ellis, 1984). Psikolojik danışma ve psikoterapi sürecinde ruh sağlığı profesyonelleri (psikolojik danışman, psikolog ve psikiyatrist gibi) bireylerin akılcı olmayan değerlendirme biçimlerine müdahalede bulunarak danışanlarının akılcı değerlendirme biçimleri kazanmalarına yardımcı olmaktadır (Dryden, 1983).

ADDT'nin etkililiğine dair günümüze kadar birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların birçoğunda ADDT'ye dayalı deneysel çalışmaların etkili olduğuna dair araştırma bulguları yer almaktadır (David, Cotet, Matu, Mogoase ve Stefan, 2018). Bu çalışmaların bazılarında depresyon (Arıtran ve DiGiuseppe, 2022; David, Szentagotai, Lupu ve Cosman, 2008), sosyal kaygı (Turner, Ewen ve Barker, 2020), travma sonrası stres bozukluğu (Grove, Kurtz, Wallace, Sheerin ve Scott, 2021), yeme bozuklukları (Yang ve Han, 2020), öfke (Kabadayı ve Yüksel, 2021; Sharp, 2003) gibi psikolojik rahatsızlıkların azaltılmasına yönelik müdahalelerin yer aldığı görülmektedir. Türkiye'de ise ADDT temelinde etkililiği test edilen birçok araştırma bulgusu mevcuttur. Örneğin konu ile ilgili yapılan ilk çalışmalardan biri Çivitci (2003) tarafından gerçekleştirilmiş ve ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri üzerinde akılcı duygusal eğitimin mantıkdışı inanç, sürekli kaygı ve mantıklı karar verme üzerinde etkili olup olmadığı test edilmiştir. Araştırma bulguları akılcı duygusal eğitimin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin mantıkdışı inanç ve sürekli kaygıyı azalttığı ve mantıklı karar vermeyi artırdığını göstermiştir. Ayrıca bu etkinin üç aylık izleme sonucunda da kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çivitci, 2003).

Türkiye'de gerçekleştirilen deneysel çalışmalar incelendiğinde BDT çatısı altında birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Son dönemde yapılan bazı çalışmalarla BDT temelinde gerçekleştirilen çalışmaların sistematik derlemelerine de yer verilmiştir (Bengisoy vd., 2019). İkiz ve Sakarya-Çinkı (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, Türkiye'de ergenlerde BDT'nin etkililiğini inceleyen çalışmaların özelliklerine odaklanmıştır. Bu çalışmada ergenlerle gerçekleştirilen BDT uygulamalarının hiçbirinde yalın şekilde BT uygulanmadığı vurgulanmış ve uygulamaların BDT, öyküsel terapi, çözüm odaklı terapi bağlamında grupla psikolojik danışma veya grup

psikoeğitimi olarak yapılandırıldığı görülmektedir (İkiz ve Sakarya-Çınk, 2020). Daha önce de ifade edildiği gibi BDT'nin bir çatı kavram olduğu düşünüldüğünde sadece ADDT temelli çalışmaların etkililiğini sistematik olarak inceleyen bir derleme çalışması olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarını incelemek amaçlanmaktadır. Böylece araştırmaların ruh sağlığı uygulamalarına yönelik olarak ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarının Türkiye'deki mevcut durumunu ortaya koymak ve gelecekte yapılabilecek çalışmalara ışık tutmak hedeflenmektedir. Bu çalışmada kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Türkiye'de ADDT temelli müdahale çalışmalarının yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye'de ADDT temelli müdahale çalışmalarının türüne göre dağılımı nasıldır?
3. Türkiye'de ADDT temelli müdahale çalışmalarının katılımcıların gelişim dönemlerine göre dağılımı nasıldır?
4. Türkiye'de ADDT temelli müdahale çalışmalarının müdahale türüne göre dağılımı nasıldır?
5. Türkiye'de ADDT temelli müdahale çalışmalarının bağımlı değişkenlere göre dağılımı nasıldır?
6. Türkiye'de ADDT temelli müdahale çalışmalarının oturum sayısına göre dağılımı nasıldır?
7. Türkiye'de ADDT temelli müdahale çalışmalarının oturum süresine göre dağılımı nasıldır?
8. Türkiye'de ADDT temelli müdahale çalışmalarının katılımcı sayısına göre dağılımı nasıldır?
9. Türkiye'de ADDT temelli müdahale çalışmalarının uygulanan programın etkililiğine göre dağılımı nasıldır?
10. Türkiye'de ADDT temelli müdahale çalışmalarının izleme ölçümü olup olmadığına, izlemenin süresine ve izlemenin sonucuna göre dağılımı nasıldır?

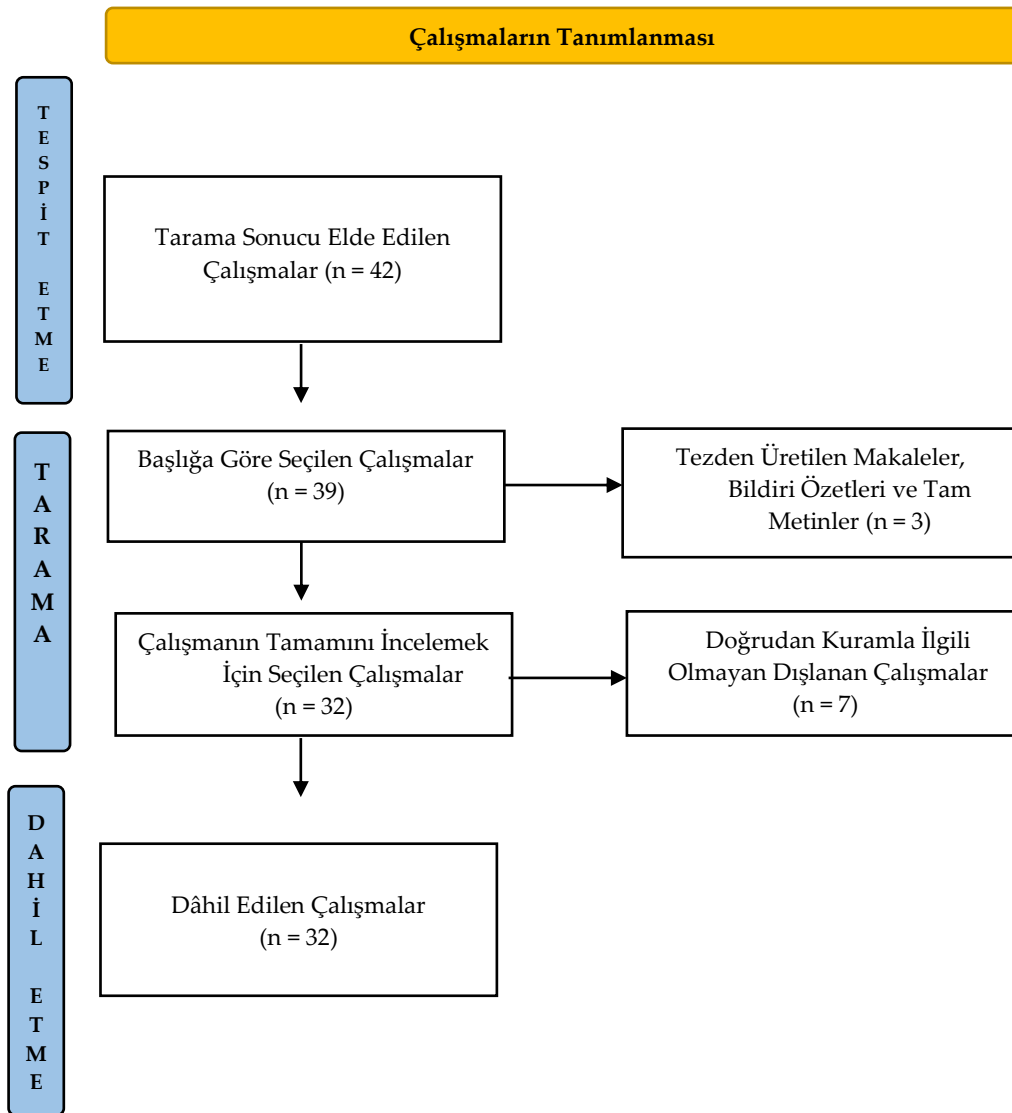
Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kitaplar, makaleler gibi yazılı kaynakların incelenmesinde ve analiz edilmesinde doküman analizi kullanılmaktadır (Creswell, 2007). Dokümanlar, nitel araştırmalarda önemli bir başvuru kaynağıdır ve araştırmanın konusu ile ilgili belgelerin (dokümanların) analiz edilmesidir (Cansız-Aktaş, 2015, s. 363). Bu kapsamda bu çalışmada ADDT temelinde alanyazında yer alan müdahale çalışmaları nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak elde edilmiştir.

Dâhil Etme Kriterleri

Araştırmaların bu derleme çalışmasına dâhil edilebilmesi amacıyla birtakım kriterler belirlenmiştir. Bu kriterlerden ilki araştırmaların kuramsal yönelim bakımından sadece Akılcı Duygusal Davranış Terapisine dayalı olmasıdır. Diğer bir deyişle sadece ADDT'ye dayalı müdahale çalışmaları dâhil edilmiştir. Çalışmada ayrıca tezdin üretilen makaleler, bildirilere ait özetler ve tam metinler de araştırmaya dâhil edilmemiştir. Çalışmada yer alan ikinci kriter çalışmalarda ADDT'ye dayalı müdahale programlarının bulgularına yer verilmesidir. Sistematik alayazın taramasına ilişkin PRISMA akış şeması (Page vd., 2021) Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. PRISMA Akış Şeması

Veri Toplama Süreci

Çalışmada Google Akademik ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından yararlanılmıştır ve çalışmanın verilerinin elde edilme süreci Kasım – Aralık 2021 tarihleri arasını kapsamaktadır. Veriler hem Türkçe hem de İngilizce dillerinde “akılcı duygusal davranış terapisi, akılcı duygusal eğitim,

rasyonel duygucu davranışçı terapi, rasyonel duygucu eğitim, etkililik, müdahale, psiko-eğitim, grupla psikolojik danışma" anahtar kelimeleri ile taranmıştır. Tarama sonucunda çalışma kapsamına uygun 32 araştırmanın dâhil edilmesine karar verilmiştir.

Veri Analizi

İlk olarak çalışmanın verileri mevcut araştırma kapsamında incelenmesi amaçlanan sorulara göre Excel dosyasına kategorik olarak işlenmiştir. Elde edilen veriler üç kez kontrolden geçirilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler maddeler hâlinde raporlanmıştır.

Bulgular

Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalara ilişkin elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerinin sırasına göre aşağıda verilmiştir.

Yıllara Göre Araştırmalar

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

| <i>Yıllar</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---------------|-----------|------------|
| 1997 | 1 | 3,13 |
| 2002 | 1 | 3,13 |
| 2003 | 1 | 3,13 |
| 2006 | 2 | 6,25 |
| 2008 | 4 | 12,50 |
| 2009 | 2 | 6,25 |
| 2010 | 2 | 6,25 |
| 2011 | 1 | 3,13 |
| 2013 | 2 | 6,25 |
| 2015 | 2 | 6,25 |
| 2018 | 4 | 12,50 |
| 2019 | 3 | 9,37 |
| 2020 | 2 | 6,25 |
| 2021 | 5 | 15,62 |
| Toplam | 32 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde ilk çalışmanın 1997 yılında gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte en çok çalışmanın 2021 ($f = 5$) yılında yayınlandığı görülmektedir. Ayrıca 2000, 2005, 2014, 2017 gibi bazı yıllarda (1998, 1999, 2000, 2001, 2004, 2005, 2007, 2012, 2014, 2016, 2017) ise ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarına rastlanmamıştır. Son olarak, özellikle 2018 yılından itibaren her yıl yayınlanan müdahale çalışmalarının olduğu söylenebilir.

Türüne Göre Araştırmalar

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların türüne göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaların Türüne Göre Dağılımı

| <i>Çalışma Türü</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---------------------|----------|----------|
| Araştırma Makalesi | 10 | 31,25 |
| Yüksek Lisans Tezi | 9 | 28,12 |
| Doktora Tezi | 13 | 40,63 |
| Toplam | 32 | 100 |

Tablo 2 incelendiğinde ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarında 13 (%40,63) doktora tezi, 10 (%31,25) araştırma makalesi ve 9 (%28,12) yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Gelişim Dönemlerine Göre Araştırmalar

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların katılımcıların gelişim dönemlerine göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Gelişim Dönemlerine Göre Araştırmaların Dağılımı

| <i>Katılımcı Grup</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|-----------------------|----------|----------|
| Çocukluk | 10 | 31,25 |
| Ergenlik | 7 | 21,88 |
| Genç Yetişkinlik | 10 | 31,25 |
| Yetişkinlik | 5 | 15,62 |
| İleri Yetişkinlik | - | - |
| Toplam | 32 | 100 |

Tablo 3 incelendiğinde 10'ar (%31,25) çalışmanın genç yetişkinlik ve çocukluk dönemindeki, 7 (%21,88) çalışmanın ergenlik dönemindeki ve son olarak 5 (%15,62) çalışmanın da yetişkinlik dönemindeki katılımcılarla gerçekleştirildiği görülmektedir. İleri yetişkinlik dönemine ilişkin hiçbir çalışmanın gerçekleştirilmediği anlaşılmaktadır.

Müdahale Türüne Göre Araştırmalar

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların müdahale türüne göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaların Müdahale Türüne Göre Dağılımı

| <i>Müdahale Türü</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|----------------------------|----------|----------|
| Grup Psiko-eğitimi | 22 | 66,67 |
| Grupla Psikolojik Danışma | 8 | 24,24 |
| Tek Denekli Vaka Çalışması | 3 | 9,09 |
| Toplam | 33 | 100 |

Not. Bir araştırmada hem tek denekli hem de grupla psikolojik danışma uygulaması bulunmaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde 22 (%66,67) çalışmanın grup psiko-eğitimi, 8 (%24,24) çalışmanın grupla psikolojik danışma ve 3 (%9,09) çalışmanın tek denekli vaka çalışması olarak gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

Bağımlı Değişkenlere Göre Araştırmalar

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların bağımlı değişkenlere göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaların Bağımlı Değişkenlere Göre Dağılımı

| <i>Bağımlı Değişken</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---|----------|----------|
| Akademik Erteleme | 2 | 4,17 |
| Zaman Yönetimi | 1 | 2,08 |
| Bilişsel Çarpıtma | 1 | 2,08 |
| Mutluluk | 1 | 2,08 |
| Güvengenlik | 1 | 2,08 |
| Anne Babalık Stresi | 1 | 2,08 |
| Benlik Algısı | 1 | 2,08 |
| Benlik Saygısı | 1 | 2,08 |
| Depresyon ve Anksiyete | 4 | 8,33 |
| Dil Kaygısı | 1 | 2,08 |
| Ebeveynlik Davranışı | 1 | 2,08 |
| Bilişsel Esneklik | 1 | 2,08 |
| Kendini Sabotaj | 1 | 2,08 |
| Sürekli Kaygı | 1 | 2,08 |
| Mantıklı Karar Verme | 1 | 2,08 |
| Öfke | 2 | 4,17 |
| Akılcı Olmayan Düşünce, Duygu, Davranış | 5 | 10,42 |
| Kişilerarası Problem Çözme | 1 | 2,13 |
| Uyum | 1 | 2,13 |
| Problem Çözme Becerisi Algısı | 1 | 2,08 |
| Psikolojik İyi Oluş | 1 | 2,08 |
| Öz-Duyarlık | 1 | 2,08 |
| Öznel İyi Oluş | 1 | 2,08 |
| Öz-Yeterlik | 2 | 4,17 |
| Sosyal Kabul | 1 | 2,08 |
| Saldırganlık | 1 | 2,08 |
| Sosyal Beceri | 1 | 2,08 |
| Akıl Dışı Performans İnançları | 1 | 2,08 |
| Yaşam Doyumu | 1 | 2,08 |
| Pişmanlık | 1 | 2,08 |
| Aktivasyon | 1 | 2,08 |
| Umut | 1 | 2,08 |
| Hiçlik | 1 | 2,08 |
| Zorbalığa Maruz Kalma | 1 | 2,08 |
| Özgüven | 1 | 2,08 |
| Benlik Kabulü | 1 | 2,08 |
| Algılanan Davranış Problemleri | 1 | 2,08 |
| Bilişsel Duygu Düzenleme | 1 | 2,08 |
| Toplam | 48 | 100 |

Tablo 5 incelendiğinde 32 araştırmada toplamda 48 farklı bağımlı değişken yer aldığı görülmektedir. Çalışmalarda en çok akılcı olmayan düşünce, duygu, davranış bağımlı değişkeninin yer aldığı anlaşılmaktadır. 4 çalışmada ise depresyon ve anksiyete bağımlı değişkeninin yer aldığı belirlenmiştir.

Oturum Sayısına Göre Araştırmalar

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların oturum sayısına göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaların Oturum Sayısına Göre Dağılımı

| <i>Oturum Sayısı</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|----------------------|----------|----------|
| 5 Oturum | 1 | 3,12 |
| 7 Oturum | 3 | 9,38 |
| 8 Oturum | 9 | 28,13 |
| 9 Oturum | 5 | 15,63 |
| 10 Oturum | 6 | 18,75 |
| 12 Oturum | 6 | 18,75 |
| 13 Oturum | 1 | 3,12 |
| 14 Oturum | 1 | 3,12 |
| Toplam | 32 | 100 |

Tablo 6 incelendiğinde ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarının en çok 8 oturum ($f = 9$) olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Daha sonra 10 oturum ve 12 oturum ($f = 6$) şeklinde çalışmaların yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca çalışmalardaki oturumların en az 5 oturum ve en çok ise 14 oturum şeklinde yürütüldüğü sonucuna ulaşılmaktadır.

Süresine Göre Araştırmalar

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların oturum süresine göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaların Oturum Süresine Göre Dağılımı

| <i>Oturum Süresi</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|----------------------|----------|----------|
| 40-60 dk. arasında | 9 | 28,13 |
| 60-90 dk. arasında | 4 | 12,50 |
| 90 dk. | 8 | 25,00 |
| 90-120 dk. arasında | 2 | 6,25 |
| 120 dk. | 1 | 3,12 |
| 150-180 dk. arasında | 1 | 3,12 |
| Süre Belirtilmemiş | 7 | 21,88 |
| Toplam | 32 | 100 |

Tablo 7 incelendiğinde ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarındaki oturumların en çok 40-60 dk. ($f = 9$) arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca oturumların en az 40 dk. en çok 150-180 dk. arasında değişen sürelerde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Son olarak, 7 (%22,58) çalışmada oturumların süresi hakkında bilgi verilmediği belirlenmiştir.

Katılımcı Sayısına Göre Araştırmalar

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların katılımcı sayısına göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmalar Katılımcı Sayısına Göre Dağılımı

| <i>Katılımcı Sayısı</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|-------------------------|----------|----------|
| 1 | 1 | 3,12 |
| 6-9 | 4 | 12,50 |
| 10-19 | 21 | 65,63 |
| 20 ve üzeri | 6 | 18,75 |
| Toplam | 32 | 100 |

Tablo 8 incelendiğinde ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarındaki deney (müdahale grubu) gruplarında katılımcı sayısının en çok 10-19 ($f = 21$) arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Daha sonra 20 ve üzeri ($f = 6$) katılımcı sayısı olan araştırmalar gelmektedir. Son olarak, 1 katılımcı ile gerçekleştirilen tek bir çalışma bulgusuna rastlanmıştır.

Uygulanan Programın Etkililiğine Göre Araştırmalar

Araştırma kapsamında uygulanan programın etkililiği incelenmiştir. Çalışmaya dâhil edilen araştırmaların tamamında (%100) uygulanan müdahale programının etkili olduğu görülmüştür. Sadece üç araştırmada müdahale programının bazı değişkenler açısından etkili olsa da bazı değişkenler açısından etkili olmadığı raporlanmıştır.

İzleme Ölçümü Olup Olmadığına, İzlemenin Süresine ve İzlemenin Sonucuna Göre Araştırmalar

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların izleme ölçümü olup olmadığına, izlemenin süresine ve izlemenin sonucuna göre dağılımı Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaların İzleme Süresine ve İzlemenin Kalıcılığına Göre Dağılımı

| <i>1. İzleme Süresi (Hafta)</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---------------------------------|----------|----------|
| 3 hafta | 1 | 3,13 |
| 4 hafta | 6 | 18,75 |
| 6 hafta | 1 | 3,13 |
| 8 hafta | 6 | 18,75 |
| 12 hafta | 5 | 15,62 |
| 20 hafta | 1 | 3,13 |
| 24 hafta | 1 | 3,13 |
| 48 hafta | 0 | 0 |
| Belirtilmemiş | 1 | 3,13 |
| İzleme Yok | 10 | 31,25 |
| <i>2. İzleme Süresi (Hafta)</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
| 3 hafta | 0 | 0 |
| 4 hafta | 0 | 0 |
| 6 hafta | 0 | 0 |
| 8 hafta | 0 | 0 |
| 12 hafta | 2 | 6,25 |
| 20 hafta | 0 | 0 |
| 24 hafta | 0 | 0 |
| 48 hafta | 2 | 6,25 |
| Belirtilmemiş | 0 | 0 |
| İzleme Yok | 28 | 87,50 |
| <i>İzlemenin Kalıcılığı</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
| <i>Var</i> | 22 | - |
| <i>Yok</i> | 2* | - |

*Not. İki araştırmadaki bazı değişkenlerde kalıcılık devam ediyorken bazı değişkenlerde kalıcılığın devam etmediği görülmüştür.

Tablo 9 incelendiğinde ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarının 22'sinde (%68,75) izleme ölçümlerinin gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. İzleme çalışmaları açısından birinci izlemede en çok 4 haftalık ve 8 haftalık ($f = 6$) izlemenin gerçekleştirildiği görülmektedir. Daha sonra 12 haftalık ($f = 5$) izlemelerin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. İkinci izleme gerçekleştirilen 4 araştırma olduğu

belirlenmiştir. İkinci izleme de son-testten sonra 12 haftalık ve 48 haftalık ($f = 2$) izlemelerin gerçekleştirildiği saptanmıştır. Son olarak, izleme çalışmaları yapılan müdahalelerin tamamında müdahale programının etkisinin kalıcı olduğu görülmektedir.

Tartışma

Bu araştırmada Türkiye’de gerçekleştirilen ADDT’ye dayalı müdahale çalışmaları derlenmiştir. Araştırmaya kriterlere uygun 32 akademik çalışma dâhil edilmiştir. Elde edilen ilk bulgulara göre Türkiye’de ADDT’ye dayalı müdahale çalışmalarının ilk kez 1997 yılında başladığı görülmektedir. Özellikle 2018 yılından itibaren ADDT’ye dayalı müdahale çalışmalarının artış eğiliminde olduğu söylenebilir. Son dönemde dünyada psikolojik danışma, psikoterapi alanında BDT uygulamalarının ön plana çıktığı belirtilmektedir ve Türkiye’de de özellikle 2000’li yıllardan sonra BDT temelli psikolojik danışma, psikoterapiye ilgi oluşmaya başlamış ve ilgi her geçen gün giderek artmıştır (Türkçapar ve Sargın, 2012). Güven ve Aslan (2018) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada 2012-2016 yılları arasında Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) alanında yayınlanan makalelerin % 9,9’unun deneysel metodoloji içerdiği belirlenmiştir. Bengisoy vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen bir derlemede ise 2012 yılından itibaren BDT temelli çalışmalarda çok hızlı bir artışın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların da önceki çalışmalara benzer bir doğrultuda olduğu söylenebilir. ADDT’ye dayalı müdahale çalışmalarının 2000’li yıllarda düzensiz bir biçimde seyrettiği görülmektedir. Dahası, ADDT kuramsal anlayışının daha fazla benimsenmesiyle 2018 yılından sonra BDT ve ADDT’ye dayalı psikolojik danışma ve psikoterapi uygulamalarında artış meydana geldiği düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen ikinci bulguya göre ADDT’ye dayalı müdahale çalışmaları araştırma makaleleri, yüksek lisans ve doktora tezleri kapsamında gerçekleştirilmektedir. Mevcut çalışmalar içinde araştırmaların çoğunluğunu doktora tezlerinin oluşturduğu saptanmıştır. Bu sonucun muhtemel sebeplerinden birinin doktora tez sürecinin sistematik bir biçimde çalışma anlayışı gerektirmesi ve süpervizyonun önemli bir yer tutması olduğu düşünülmektedir. Mevcut bulguyu destekler nitelikte olan bir araştırmada Türkiye’de grupla psikolojik danışma kullanılarak gerçekleştirilmiş deneysel çalışmalar incelenmiş ve araştırmacıların çalışmalarını en çok doktora tezi olarak gerçekleştirildikleri sonucuna ulaşmışlardır (Türkoğlu-Mutlu ve Güven, 2018). 2010-2017 arasında Türkiye’deki okul psikolojik danışma alanındaki lisansüstü tezlerin incelendiği bir başka çalışmada konu ile ilgili doktora tezlerinin az olduğu ve tezler içinde yalnızca bir çalışmada deneysel metodolojinin tercih edildiği görülmüştür (Tosun-Sümer ve Güven, 2018). Yine PDR alanında 2000-2016 yılları arasında doktora çalışmalarının incelendiği bir çalışmada 2011 yılı öncesinde doktora tezlerinde etkililik çalışmalarının daha fazla yer aldığı fakat 2011-2016 yılları arasında ilişkisel çalışmaların daha fazla ön plana çıktığı görülmüştür (Güven, Aslan ve Yıldız-Akyol, 2017). PDR

hizmetlerinde alanın önde gelen dergilerinden biri olan Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisinin ilk otuz sayısında yayınlanan araştırmaların sadece %7'sinin deneysel olduğu saptanmıştır (Güven, Kısaç, Ercan ve Yalçın, 2009). Dahası, 2007-2011 yılları arasında PDR alanında yayınlanan makaleler incelenmiş ve sadece %6,8'sinin deneysel olduğu belirlenmiştir (Seçer, İsmail, Ceyhun ve Yılmaz, 2014). Elde edilen tüm bulgular doktora düzeyinde müdahale çalışmalarının sınırlı olduğunu ve bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte son yıllarda araştırmacıların lisansüstü tez çalışmalarında müdahale çalışmaları yerine kuramsal model testine (aracılık veya yapısal eşitlik modelleri gibi) odaklanmalarının bu durumla ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen üçüncü bulguya göre ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarının en çok genç yetişkinlik (üniversite öğrencileri dâhil) ve çocukluk dönemindeki katılımcılarla gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Özellikle ileri yetişkinlik dönemine ilişkin ADDT'ye dayalı bir müdahale çalışmasının olmadığı görülmektedir. Bengisoy vd. (2019) yaptıkları çalışmada çocuklarla ilgili çalışmaların daha fazla olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada ise PDR alanındaki doktora tezleri incelenmiş ve doktora tezlerindeki çalışma gruplarının en çok üniversite öğrencileri ve ergenlere yönelik olduğu saptanmıştır (Güven vd., 2017). 2012-2016 yıllarında PDR alanında gerçekleştirilen araştırmaların derlendiği başka bir araştırmada çalışmaların büyük çoğunluğunun üniversite öğrencileri ve ergenlerden oluştuğu bulunmuştur (Güven ve Aslan, 2018). Başka bir araştırmada gruba psikolojik danışma ile ilgili Türkiye'deki deneysel çalışmalar incelenmiş ve benzer şekilde katılımcı grubun çoğunlukla üniversite öğrencilerinden oluştuğu belirlenmiştir (Türkoğlu-Mutlu ve Güven, 2018). Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisinin ilk otuz sayısında yayınlanan çalışmalar içinde araştırmaların neredeyse yarısının üniversite öğrencilerini kapsadığı belirtilmektedir (Güven vd., 2009). Yine 2006-2015 yılları arasında Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisindeki makalelerde üniversite öğrencilerinin katılımcı grubunu oluşturduğu çalışmaların ağırlıkta olduğu belirlenmiştir (Güven, Özhan, Kaynak ve Demirbaş, 2018). Dahası, 2007-2011 yılları arasında PDR alanında yayınlanan makaleler incelenmiş ve katılımcıların en çok üniversite öğrencilerinden oluştuğu bulunmuştur (Seçer vd., 2014). Son olarak, bir çalışmada 1978-2012 yılları arasında gerçekleştirilen 93 grup temelli tez çalışması incelenmiş ve en çok (%54,80) ergenlerle daha sonra da üniversite öğrencileri (%24,70) ile çalışmalar yürütüldüğü saptanmıştır. Ayrıca ileri yetişkinlik dönemindeki katılımcılarla gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmıştır (Demirtaş-Zorbaz, Kızıldağ ve Voltan-Acar, 2016). Çoğunlukla üniversite öğrencileri ve genç yetişkinleri ele alan çalışmaların tasarlandığına ilişkin bu bulgular, araştırmacıların çalışmış oldukları kurum bazında kolay ulaşılabilir çalışma gruplarını tercih etmesiyle ilişkili olabilir. Alanyazında çalışmalarda üniversite öğrencilerinin daha fazla yer almasının araştırmacılar tarafından kolay

ulaşılabilir olmasından kaynaklandığı ifade edilmektedir (Güven ve Aslan, 2018). Ayrıca ileri yetişkinlik dönemine ilişkin araştırmaların önceki araştırma bulgularını destekler nitelikte olması nedeniyle araştırmacıların gelecekteki çalışmalarda ileri yetişkinlik dönemine ilişkin deneysel çalışmalara odaklanabileceğini göstermektedir. Alanyazında ileri yetişkinlik dönemine ilişkin çalışmaların olması gerektiği, daha önce de bir eksiklik olarak vurgulanmıştır (Güven vd., 2017).

Araştırmada elde edilen dördüncü bulguya göre ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarının büyük çoğunluğunun grup psiko-eğitimi olarak gerçekleştirildiği saptanmıştır. Grup psiko-eğitiminden sonra en çok grupla psikolojik danışmanın yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, tek denekli vaka çalışmalarının ise sayıca az olduğu görülmüştür. BDT temelli araştırmaların derlendiği bir çalışmada araştırmaların genellikle grup çalışmaları olduğu belirtilmektedir ve BDT temelli olgu sunumlarını içeren tek denekli vaka çalışmalarının artış göstermesi gerektiği ifade edilmektedir (Bengisoy vd., 2019). Örneğin son yıllardaki bazı çalışmalarda ADDT'ye dayalı vaka çalışmalarını içeren bireyle psikolojik danışma ve psikoterapinin gerçekleştirildiği görülmektedir (Kabadayı ve Yüksel, 2021). Ancak Türkiye'de ADDT'ye dayalı vaka çalışmalarının, psikolojik danışma veya psikoterapilerin etkililiklerinin test edildiği çalışmalarının oldukça az olduğu söylenebilir. 1978-2012 yılları arasında gerçekleştirilen grup temelli 93 tez çalışması incelenmiş ve bu çalışmalarda en çok grupla psikolojik danışma (%45,10) ardından grup psiko-eğitiminin (%34,10) kullanıldığı görülmüştür (Demirtaş-Zorbaz vd., 2016). Mevcut bulgularla önceki araştırma bulguları birlikte ele alındığında grup psiko-eğitimlerinin ve grupla psikolojik danışma programlarının belirli düzeyde yaygınlık kazanmasına karşın tek denekli vaka çalışmalarının hâlen oldukça sınırlı olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen beşinci bulguya göre ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarında 48 farklı bağımlı değişkenin yer aldığı ve bağımlı değişken olarak en çok akılcı olmayan düşünce, duygu, davranış bağımlı değişkenlerinin daha sonra da depresyon ve anksiyetenin geldiği görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalardan birinde grupla psikolojik danışma ile ilgili Türkiye'deki deneysel çalışmalar incelenmiş ve grupla psikolojik danışmada 63 farklı bağımlı değişkenin yer aldığı ve en çok akran zorbalığı/baskısı, umutsuzluk, psikolojik iyi oluş, sınav kaygısı gibi bağımlı değişkenlerin yer aldığı saptanmıştır (Türkoğlu-Mutlu ve Güven, 2018). Başka bir çalışmada ise Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisindeki araştırmalarda 2006-2015 yılları arasında en çok psikolojik danışman becerileri, öznel iyi oluş, benlik saygısı, ilişki doyumu, stres, yaşam doyumu, akılcı olmayan inançlar gibi değişkenlerin incelendiği ve toplamda 37 farklı değişkenle çalışmaların gerçekleştirildiği belirlenmiştir (Güven vd., 2018). 2007-2011 yılları arasında PDR alanındaki makaleleri inceleyen bir çalışmada, çalışmaların psikolojik uyum, kişisel rehberlik, sosyal psikoloji ve mesleki rehberlik konuları gibi çok çeşitli konu alanlarında gerçekleştirildiği söylenebilir (Seçer vd., 2014). Mevcut bulgularla alanyazın birlikte değerlendirildiğinde çok çeşitli konularda ve alanlarda çalışmaların

gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak teknolojinin neden olduğu olumsuz sonuçları ifade eden bağımlılıklar ve yeni tanımlanan farklı sendromlara ilişkin alanlarda çalışmaların gerçekleştirilmediği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen altıncı bulguya göre ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarında programların en çok 8 oturum olarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Ardından en çok 10 oturum ve 12 oturumluk programların tasarlandığı belirlenmiştir. Ayrıca etkililik çalışmalarının en az 5 oturum en çok 14 oturumdan oluştuğu saptanmıştır. Alanyazında gerçekleştirilmiş son çalışmalardan birinde grupla psikolojik danışma ile ilgili Türkiye'deki deneysel çalışmalar incelenmiş ve grupla psikolojik danışmada oturumların en çok 6-10 oturumdan oluştuğu belirlenmiştir (Türkoğlu-Mutlu ve Güven, 2018). Başka bir çalışmada, 1978-2012 yılları arasında gerçekleştirilen 93 grup temelli tez çalışması incelenmiş ve en çok 8 ile 12 (%87,20) oturum arasında programların uygulandığı saptanmıştır (Demirtaş-Zorbaz vd., 2016). Alanyazında özellikle grup psiko-eğitimi ile grupla psikolojik danışmanın farklı oturum planlamalarına bağlı oldukları ifade edilmektedir. Grup psiko-eğitimi ortalama 6 ile 20 arasında oturum şeklinde planlanırken grupla psikolojik danışma oturumları 3 aydan daha fazla olacak şekilde planlanabilmektedir (Güçray, Çekici ve Çolakradioğlu, 2009). Sonuç olarak alanyazındaki ile uyumlu bir şekilde araştırmacıların ADDT'ye dayalı müdahale programlarını genellikle 8-10 oturum şeklinde planladıkları söylenebilir.

Araştırmada elde edilen yedinci bulguya göre ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarında oturumların en çok 40-60 dakika sürdüğü görülmüştür. Dahası, oturumların en az 40 dakika en çok 120 dakika olarak gerçekleştirildiği saptanmıştır. Ayrıca, bazı araştırmalarda oturumların süresi hakkında bilgi verilmediği belirlenmiştir. Alanyazında gerçekleştirilmiş çalışmalardan birinde grupla psikolojik danışma ile ilgili Türkiye'deki deneysel çalışmalar incelenmiş ve grupla psikolojik danışmada oturumların en çok 90-120 dakikadan oluştuğu belirlenmiştir (Türkoğlu-Mutlu ve Güven, 2018). 1978-2012 yılları arasında gerçekleştirilen 93 grup temelli tez çalışması incelenmiştir ve grup çalışmalarının büyük çoğunluğunun 90 (%74,10) dakikadan daha az olduğu bulunmuştur (Demirtaş-Zorbaz vd., 2016). Alanyazında grup psiko-eğitiminin 60 ile 120 dk. arasında gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir (Brown, 2004, s. 11). Mevcut bulgular ışığında araştırmacıların programları planlarken alanyazındaki önerilen süreyi dikkate aldıkları söylenebilir. Ayrıca yaş düzeyine göre süreyi değiştirdikleri özellikle küçük yaşlardaki katılımcı gruplarda genellikle 40-60 dakikalık planlamalar yaptıkları görülmektedir.

Araştırmada elde edilen sekizinci bulguya göre ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarında grupların en çok 10-19 katılımcı ile oluşturulduğu görülmüştür. Daha sonra 20 ve üzeri katılımcı sayısı olan araştırmaların gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Alanyazında grupla psikolojik danışma ile ilgili Türkiye'deki deneysel çalışmalar incelenmiş ve grupla psikolojik danışmada oturumların en çok

7-12 katılımcı ile daha sonra en çok 13 ve üzeri katılımcı ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir (Türkoğlu-Mutlu ve Güven, 2018). Ayrıca alanyazında grup psiko-eğitiminin 5 ile 50 arasında değişen geniş bir aralıkta katılımcı ile gerçekleştirilebileceği hatta grubun 100 katılımcıya kadar ulaşabileceği ifade edilmektedir (Brown, 2004, s. 10). Mevcut alanyazın incelendiğinde değerlendirme yapılabilecek kadar çok araştırma bulgusu olmasa da ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarının alanyazın ile uyumlu olduğu ve genellikle 10-19 kişilik katılımcıdan oluşacak şekilde deney gruplarının oluşturulduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen dokuzuncu bulguya göre ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarının tamamında deney grubunun lehine anlamlı değişimler olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarının tamamının etkili olduğu belirlenmiştir. Sadece iki araştırmada birden fazla değişkene yer verildiğinden bazılarında anlamlı değişim söz konusu iken bazılarında anlamlı bir değişimin olmadığı bulunmuştur. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde benzer bulgular göze çarpmaktadır. Bir çalışmada BDT temelli müdahale programlarının çocuk ve ergenlerin işlevsel olmayan düşünceleri üzerindeki etkisi incelenmiş ve BDT temelli müdahale programlarının geniş bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Türk, Buğa, Çekiç ve Hamamcı, 2018). Başka bir çalışmada ise Türkiye'deki deneysel çalışmalar incelenmiş ve akılcı duygusal davranış terapisi temelli grupla psikolojik danışma programlarının tamamının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Türkoğlu-Mutlu ve Güven, 2018). Ancak alanyazında BDT temelli psikolojik danışma ve psikoterapi eğitimi alan uzmanların sayıca fazla olduğunun unutulmaması gerektiği belirtilmekte ve bu yüzden etkililik çalışmalarında eğitim ve araştırmacı yanlılığı olabileceğine dikkat çekilmektedir (Güven ve Gökçe, 2018). Sonuç olarak önceki araştırma bulguları da göz önüne alındığında her ne kadar farklı etki düzeylerinden bahsedilse de genel olarak ADDT'ye dayalı müdahale programlarının etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen onuncu bulguya göre ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarının 22'sinde izleme ölçümlerinin gerçekleştirildiği görülmüştür. Birinci izleme çalışmalarında en çok 4 haftalık ve 8 haftalık izleme şeklinde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. İkinci izleme çalışmalarında 12 hafta ve 48 haftalık (son-test süresinden sonra) izleme çalışmalarının gerçekleştirildiği saptanmıştır. İzleme çalışmalarının tamamında (iki çalışmada kısmi) deney grubunda uygulanan programların etkisinin kalıcılığının devam ettiği söylenebilir. Alanyazında ergenlerle gerçekleştirilen BDT'ye dayalı müdahale programlarında uygulanan izleme ölçümlerine göre müdahale programının kalıcılığının devam ettiği görülmüştür (İkiz ve Sakarya-Çınk, 2020). Başka bir çalışmada kumar oynama bozukluğunda BDT tekniklerinin etkililiğine yönelik araştırmalar derlenmiştir ve elde edilen sonuçlara göre BDT tekniklerinin kumar oynama bozukluğu üzerinde etkili olduğu ve izleme çalışmalarının genellikle 24 haftalık bir takibi içerdiği görülmüştür. Bununla birlikte yine 12 haftalık

izlemelerin de sayıca fazla olduğu belirlenmiştir (Buran, 2021). Bu çalışmada elde edilen bulguların alanyazındaki sonuçlarla tutarlı olduğu söylenebilir. Ayrıca ADDT'ye dayalı müdahale programlarını gerçekleştiren araştırmacıların programlarında tercih ettiği izleme sürelerinin genellikle 4 haftalık, 12 haftalık ve 24 haftalık olduğu söylenebilir.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın verileri sadece Google Akademik ve Ulusal Tez Merkezi ile elde edilmiştir. İlerleyen çalışmalarda farklı veri tabanları dâhil edilerek çalışma genişletilebilir. İkinci bir sınırlılık olarak çalışmaya özet ve tam metin bildirimlerin dâhil edilmemesi sayılabilir. Sonraki çalışmalarda çeşitli kongre, sempozyum ve konferanslarda yer alan çalışmalar incelenebilir. Çalışma kapsamında müdahale programlarında tercih edilen istatistiksel analizler, deney ve kontrol gruplarının oluşturulma yöntemleri, kullanılan istatistik programları gibi daha çok istatistiki konuların yer almaması bir diğer sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Türkiye'de gerçekleştirilen BDT çatısı altında yer alan ve Albert Ellis'in ortaya koyduğu ADDT'ye dayalı müdahale çalışmaları çeşitli yönlerden incelenmiştir ve bu çalışmada 21. yüzyılda gereksinim duyulan konular göz önüne alınarak Türkiye'de gelecekte yapılabilecek ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarına yönelik aşağıda bazı önerilerde bulunulmuştur.

BDT bir çatı kavram olarak düşünülürse ADDT yaklaşımının psikolojik danışma ve psikoterapi alanında önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Özellikle okul ortamlarında "akılcı duygusal eğitim" kapsamında daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan son çalışmalardan birinde grup psikoterapisiyle daha fazla müdahale programlarına ihtiyaç olduğu belirtilmektedir (Gökkaya vd., 2021). Mevcut araştırma bulguları ile alanyazındaki bulgular göz önüne alındığında gelecek yıllarda ADDT'ye dayalı daha fazla müdahale çalışmaları gerçekleştirilebilir. Böylece özellikle okul ortamlarında psikolojik danışmanların kullanabilecekleri ve yararlanabilecekleri daha fazla müdahale programları sunulabilir.

ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarının doktora düzeyinde daha fazla yapılabileceği düşünülmektedir. Elde edilen bulgulara göre ilgili müdahale programları ruh sağlığı uygulayıcıları (psikolojik danışman, psikolog, sosyal hizmet uzmanı vb.) ile paylaşılabilir. Böylece araştırmalar kapsamında oluşturulacak sistematik programlarla ADDT'ye dayalı çeşitli uygulama kitaplarına/kitapçıklarına/eğitim modüllerine ruh sağlığı uygulayıcılarının erişmesine olanak tanınabilir.

Üniversite öğrencileri ve ergenler dışındaki gruplarla (yaşlılar, okul öncesi, aileler, yöneticiler, özel örneklem grupları gibi) çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiği önceki çalışmalarda önerilmiştir (Güven ve Aslan, 2018). Bu çalışma kapsamında ADDT'ye dayalı müdahale çalışmaları önceki

araştırmalarda önerildiği gibi özel örneklemi (kanser hastaları, şiddet mağdurları gibi) içeren farklı gruplarla gerçekleştirilebilir. Özellikle ileri yetişkinlik ve yetişkinlik dönemi gibi yaş dönemlerine yönelik ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarına odaklanılabilir.

ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarında grup psiko-eğitimi ve grupla psikolojik danışma uygulamalarına yer verildiği ancak tek denekli vaka çalışmalarına yönelik çok az araştırmanın olduğu görülmektedir. Gelecek çalışmalarda daha fazla tek denekli vaka çalışması gerçekleştirilebilir. Son yıllarda özellikle vaka çalışmalarında klinik anlamlılık (Jacobson ve Truax, 1992) anlayışının ön plana çıkmaya başladığı söylenebilir. Bu yüzden gelecekte Türkiye'de yapılacak müdahale programlarında daha fazla klinik anlamlılık temelli vaka çalışmasının planlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Dahası, her bir vaka uygulaması sonucunda ortaya çıkan kültürel bulgular ve uygulama pratikleri okuyucu ile paylaşılabilir.

Alanyazında birçok farklı bağımlı değişkenle ADDT'ye dayalı müdahale çalışmaları gerçekleştirilmektedir. Son dönemde ortaya çıkan güncel problemlere (örneğin, teknoloji bağımlılıkları gibi) yönelik etkililik çalışmaları gerçekleştirilebilir. Özellikle dijitalleşme ile birlikte mevcut problemlere yönelik müdahale programları hazırlanırken teknolojik entegrasyon da göz önüne bulundurulabilir. Alanyazında doktora düzeyindeki araştırmacıların mevcut alanyazına hâkim olmalarının önemli ve değerli görüldüğü ifade edilmektedir ve doktora öğrencilerinin alandaki boşluğu doldurmaları için teşvik edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Güven vd., 2017). Bu kapsamda ADDT'ye dayalı çevrimiçi psikolojik danışma, çevrimiçi grup psiko-eğitimi, çevrimiçi grupla psikolojik danışma, mobil uygulama temelli çalışmalar, mobil uygulama temelli kendine yardım protokolleri gibi yeni ve güncel, özellikle de 21. yüzyılda önem kazanması beklenen çalışmalara odaklanılabilir.

ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarında genel olarak 8-10 oturumluk programların anlamlı bir değişiklik oluşturabilecek olması beklenen bir sonuç olarak değerlendirildiğinde gelecek çalışmalarda yaş, gelişim dönemleri ve bağımlı değişkenlere göre alanyazında önerildiği hâliyle oturumlar planlanmaya devam edilebilir.

Gelecek çalışmalarda ADDT'ye dayalı müdahale çalışmalarında izleme çalışmalarına yer verilmesi önemli görülmektedir. Her ne kadar birçok çalışmada izleme ölçümlerine yer verilmiş olsa da halen bu oranın düşük olduğundan söz edilebilir. Özellikle izleme çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve izleme sürelerinde 4 haftalık, 8 haftalık ve 12 haftalık ölçümlere odaklanılabileceği düşünülmektedir. Dahası izleme çalışmalarındaki kalıcılığa yönelik bireysel görüşme veya odak grup görüşmelerini içeren nitel çalışmalar da gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Artıran, M. & DiGiuseppe, R. (2022). Rational emotive behavior therapy compared to client-centered therapy for outpatients: A randomized clinical trial with a three months follow up. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 40(2), 206–233. <https://doi.org/10.1007/s10942-021-00408-0>
- Bengisoy, A., Özdemir, M. B., Erkıvanç, F., Şahin, S. & Çelik-İskifoğlu, T. (2019). Bilişsel davranışçı terapi kullanılarak yapılan araştırma makalelerinin içerik analizi 1997-2018. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 745–793. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/48897/623282> sayfasından erişilmiştir.
- Boyacı, M. & İlhan, T. (2016). Bilişsel davranışçı terapi yaklaşımının film analizi yöntemiyle incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 734–746. <https://doi.org/10.17860/efd.03838>
- Brown, N. W. (2004). *Psychoeducational groups process and practice* (2. b.). New York: Brunner-Routledge.
- Buran, A. (2021). Kumar oynama bozukluğunda bilişsel davranışçı terapinin etkinliği üzerine sistematik bir derleme. *Bağımlılık Dergisi*, 22(2), 180–186. <https://doi.org/10.51982/bagimli.835376>
- Cansız-Aktaş, M. (2015). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 337–371). Ankara: Pegem Akademi.
- Çivitci, A. (2003). Akılcı-Duygusal Davranışçı Terapinin çocuk ve ergenlere yönelik bir grup uygulaması: Akılcı duygusal eğitim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(5), 5-39.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. b.). California: SAGE.
- David, D., Cotet, C., Matu, S., Mogoase, C. & Stefan, S. (2018). 50 years of rational-emotive and cognitive-behavioral therapy: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 74(3), 304–318. <https://doi.org/10.1002/jclp.22514>
- David, D., Szentagotai, A., Lupu, V. & Cosman, D. (2008). Rational emotive behavior therapy, cognitive therapy, and medication in the treatment of major depressive disorder: A randomized clinical trial, posttreatment outcomes, and six-month follow-up. *Journal of Clinical Psychology*, 64(6), 728–746. <https://doi.org/10.1002/jclp.20487>
- Demirtaş-Zorbaz, S., Kızıldağ, S. & Voltan-Acar, N. (2016). Türkiye'deki üniversitelerde lisansüstü düzeyde yapılan grup çalışmalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1765–1784. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/27734/339752> sayfasından erişilmiştir.

- DiGiuseppe, R. (1996). The nature of irrational and rational beliefs: Progress in rational emotive behavior theory. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 14(1), 5–28. <https://doi.org/10.1007/BF02238091>
- DiGiuseppe, R. A., Doyle, K. A., Dryden, W. & Backx, W. (2013). *A practitioner's guide to rational-emotive behavior therapy*. New York, NY: Oxford University Press.
- Dryden, W. (1983). Vivid RET II: Disputing methods. *Journal of Rational Emotive Therapy*, 1(1), 9–13. <https://doi.org/10.1007/BF02285752>
- Dryden, W. (2019). The distinctive features of rational emotive behavior therapy. M. E. Bernard & W. Dryden (Ed.), *Advances in REBT: Theory, practice, research, measurement, prevention and promotion* içinde (s. 23–46). Cham, Switzerland: Springer.
- Dryden, W., David, D. & Ellis, A. (2010). Rational emotive behavior therapy. K. S. Dobson (Ed.), *Handbook of cognitive behavior therapy* (3. b.) içinde (s. 321–324). Boston, MA: Springer.
- Ellis, A. (1957). Rational psychotherapy and individual psychology. *Journal of Individual Psychology*, 13(1), 38.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Institute for Rational Living.
- Ellis, A. (1984). Expanding the ABCs of RET. *Journal of Rational Emotive Therapy*, 2(2), 20–24. <https://doi.org/10.1007/BF02281207>
- Ellis, A. (1995). Changing rational-emotive therapy (RET) to rational emotive behavior therapy (REBT). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 13(2), 85–89. <https://doi.org/10.1007/BF02354453>
- Ellis, A. (1997). Must musturbation and demandingness lead to emotional disorders? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 34(1), 95–98. <https://doi.org/10.1037/h0087779>
- Ellis, A. (2003). Discomfort anxiety: A new cognitive-behavioral construct (Part II). *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 21(3–4), 183–191. <https://doi.org/10.1023/A:1025833927340>
- Gökkaya, F., Zorluoğlu, E., Işık, İ., Önkür, B., Bozdemir, T., Kızıltan, R., ... & Deniz, C. (2021). Türkiye’de bilişsel davranışçı grup terapisi, psikodrama ve sanat terapisi kullanılarak yapılmış etkililik çalışmalarının incelenmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(2), 258–273. <https://doi.org/10.18863/pgy.569156>
- Grove, A. B., Kurtz, E. D., Wallace, R. E., Sheerin, C. M. & Scott, S. M. (2021). Effectiveness of a rational emotive behavior therapy (REBT)-informed group for post-9/11 Veterans with posttraumatic stress disorder (PTSD). *Military Psychology*, 33(4), 217–227. <https://doi.org/10.1080/08995605.2021.1897496>

- Güçray, S. S., Çekici, F. & Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134–153. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/92758/> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, E. & Gökçe, G. (2018). Etkililik çalışmaları ne kadar etkili? Bilişsel davranışçı terapiler bağlamında bir değerlendirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 29(1), 54–66. <https://doi.org/10.5080/u22706>
- Güven, M. & Aslan, A. M. (2018). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında Türkiye’deki bilimsel dergilerde yayınlanan makaleler üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 593–604. <https://doi.org/10.17719/jisr.20185537232>
- Güven, M., Aslan, B. & Yıldız-Akyol, E. (2017). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi (2000-2016). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 136–147. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/12.mehmet_guven.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Güven, M., Kısaç, İ., Ercan, L. & Yalçın, İ. (2009). Türk psikolojik danışma ve rehberlik dergisinde yayınlanan makalelerin çeşitli özellikler açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 80–87. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/91971/> sayfasından erişilmiştir.
- Güven, M., Özhan, M. B., Kaynak, S. & Demirbaş, N. K. (2018). Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi ile Journal of Counselling Psychology’deki araştırma eğilimleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 193–208. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/40627/487350> sayfasından erişilmiştir.
- İkiz, F. E. & Sakarya-Çınk, Ö. (2020). Ergenlerde bilişsel davranışçı terapi uygulamalarının etkililiğinin ve yöntemlerinin sistematik gözden geçirilmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(6), 4277–4296. <https://doi.org/10.47423/TurkishStudies.46470>
- Jacobson, N. S. & Truax, P. (1992). Clinical significance: A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* (59), 12–19. <https://doi.org/10.1037/10109-042>
- Kabadayı, F. & Yüksel, G. (2021). Rational-emotive behavior therapy for dysfunctional anger: A case study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 39, 522–537. <https://doi.org/10.1007/s10942-020-00384-x>
- Özdel, K. (2015). Dünden bugüne bilişsel davranışçı terapiler: Teori ve uygulama. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 10–20. <https://www.turkiyeklinikleri.com/article/tr-dunden-bugune-bilissel-davranisci-terapiler-teori-ve-uygulama-71492.html> sayfasından erişilmiştir.

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*(88), 105906. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Seçer, İ., İsmail, A. Y., Ceyhun, O. & Yılmaz, B. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 49–60. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21461/229949> sayfasından erişilmiştir.
- Sharp, S. R. (2003). *Effectiveness of an anger management training program based on rational emotive behavior theory (REBT) for middle school students with behavior problems*. (Doctoral Thesis). https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/2372/ sayfasından erişilmiştir.
- Tosun-Sümer, E. & Güven, M. (2018). Okul psikolojik danışmanlarıyla ilgili lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 794–801. <https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2833>
- Turner, M. J., Ewen, D. & Barker, J. B. (2020). An idiographic single-case study examining the use of rational emotive behavior therapy (REBT) with three amateur golfers to alleviate social anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 32(2), 186–204. <https://doi.org/10.1080/10413200.2018.1496186>
- Türk, F., Buğa, A., Çekiç, A. & Hamamcı, Z. (2018). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup müdahalelerinin çocuk ve ergenlerin işlevsel olmayan düşünceleri üzerindeki etkisi: Meta-analiz çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 45–61. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/40627/487342> sayfasından erişilmiştir.
- Türkçapar, M. H. & Sargın, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: Tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7–14. <https://www.jcbpr.org/fulltext/77-1334216734.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Türkoğlu-Mutlu, Z. & Güven, M. (2018). Grupla psikolojik danışmayla ilgili Türkiye’de yapılmış deneysel çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 684–691. <https://doi.org/10.17719/jisr.2018.2822>
- Yang, J. & Han, K. S. (2020). A rational emotive behavior therapy-based intervention for binge eating behavior management among female students: A quasi-experimental study. *Journal of Eating Disorders*, 8(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s40337-020-00347-8>
- Yorulmaz, E. & Dirik, G. (2021). Demans Tanısı olan kişilere bakım verenler ve bilişsel davranışçı terapi: Sistematik derleme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(2), 170–191. <https://doi.org/10.18863/pgy.732086>

Extended Summary

Cognitive-behavioral therapies (CBT) are one of the leading trends in counseling and psychotherapy. Especially the studies of Albert Ellis and Aaron Beck revealed CBT (Türkçapar & Sargın, 2012). Albert Ellis first named the theory as rational therapy, and today the theory has evolved into rational-emotive behavior therapy (REBT) (Ellis, 1995). At the core of the theory is the understanding that irrational thoughts cause psychological disturbance (Dryden, David, & Ellis, 2010). These are demandingness (Ellis, 1997), frustration intolerance (Ellis, 2003), awfulizing (DiGiuseppe et al., 2013, p. 46), and global evaluations of human worth (Dryden, 2019, p. 30), which cause psychological disturbances on the basis of REBT. Four core irrational belief styles have been identified. While Albert Ellis was creating the theory, he made a conceptualization that he referred to as the ABC model. According to the theory, he called the events A (activating event), the way of evaluating the events B (beliefs), and consequence C (emotion, behavior, and psychosomatic symptoms). There is an understanding that the way individuals evaluate events will determine how they will behave, feel, and psychosomatic symptoms (DiGiuseppe et al., 2013, p. 58). Moreover, the main difference between individuals who experience psychological disturbance and those who do not is due to their different evaluations of events (Ellis, 1984). In the process of psychological counseling and psychotherapy, mental health professionals (such as psychological counselors, psychologists, and psychiatrists) intervene in the irrational forms of evaluation of individuals and help their clients achieve rational evaluation forms (Dryden, 1983).

To date, there is much evidence for the effectiveness of REBT-based intervention programs in the literature (David et al., 2018). There are also studies carried out based on CBT in Turkey. Some recent studies have included systematic reviews of studies based on CBT (Bengisoy et al., 2019). CBT is like an umbrella concept and to date, some review study systematically has examined the effectiveness of CBT-based studies in Turkey. The present study aimed to examine interventions based on REBT. Thus, the present study aimed to reveal the current situation of intervention studies based on REBT for mental health applications in Turkey and to guide the following studies. In the present study, answers were sought to the following questions. Inline with this purpose, REBT-based intervention studies were analyzed according to years, research type, developmental stages of the participants, type of intervention, dependent variables, count of sessions, duration of the session, number of participants, the effectiveness of the intervention program, follow-up measurement status, duration of follow-up and permanence of follow-up.

The present study was designed as a qualitative research method. The data of the present study was provided by document review and between November-December 2021 through Google Scholar and National Thesis Center databases. The words "rational-emotive behavior therapy, rational

emotional education, rational emotive training, effectiveness, intervention, psycho-education, group counseling" were searched in both English and Turkish databases. 32 studies were included in the present study. However, CBT-based intervention studies, abstracts, and full texts were not included in the study.

The findings of the present study are given in sequence. The first intervention program within the scope of REBT in Turkey was carried out in 1997. In addition, in some years such as 2000, 2005, 2014, and 2017, there are no intervention studies based on REBT. Finally, there are intervention studies published every year, especially since 2018. Secondly, there are 13 (40.63%) doctoral dissertations, 10 (31.25%) research articles, and 9 (28.12%) master's theses in intervention studies based on REBT. Third, 10 (31.25%) studies were conducted with participants in young adulthood and childhood, 7 (21.88%) studies with adolescents, and 5 (15.62%) studies with adult participants. No studies of late adulthood have been conducted. Fourth, 22 (66.67%) studies were conducted as group psychoeducation, 8 (24.24%) studies were conducted as group counseling, and 3 (9.09%) studies were single-subject case studies. The fifth, 32 studies included 48 different dependent variables in total. Most studies ($f = 5$, 10.63%) included the dependent variable of irrational belief, emotion, and behavior. In 4 (8.51%) studies, there was a dependent variable of depression and anxiety. Sixth, the most 8-session ($f = 9$, 28.13%) of intervention studies based on REBT was conducted. Then, 10-session and 12-session ($f = 6$, 19.35%) studies were planned. In addition, the sessions in the studies were designed as at least 5-session and at most 14-sessions. Seventh, sessions in the REBT-based intervention studies last 40-60 minutes at most ($f = 9$, 28.13%). In addition, sessions should be at least 40 minutes and a maximum of 150-180 minutes scheduled for varying periods. Moreover, 7 (22.58%) studies did not provide information about the duration of the sessions. Eighth, follow-up measurements were carried out in 22 (68.75%) of the intervention studies based on REBT. In terms of follow-up studies, 4-week and 8-week ($f = 6$, 18.75%) follow-ups were mostly preferred in the first follow-up. 12-week ($f = 5$, 15.62%) follow-ups were then performed. Moreover, the findings provided that there were 4 (12.50%) studies with a second follow-up. The second follow-up was 12-week and 48-week ($f = 2$, 6.25%) follow-up studies after post-test. Finally, follow-up studies have shown that the impact of the intervention program is permanent for all studies.

As with all studies, the present study also has limitations. It should be noted that the data of the present study were provided with only two databases including Google Scholar and National Thesis Center. Moreover, abstract books and full-text congress proceedings books are not included. Another limitation of the present study should be the absence of statistical issues such as the statistical analyzes preferred in the intervention programs, the methods of forming the experimental and control groups, and the statistical programs used. In summary, intervention studies based on REBT, which is

the theory put forward by Albert Ellis, were analyzed according to various characteristics. In the present study, considering the issues needed in the 21st century, some suggestions have been made for the following intervention studies based on REBT in Turkey. The current recommendations in the present study may be valuable and conspicuous to researchers and academics with an REBT theoretical orientation.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, derleme türünde olduğundan etik kurul kararı gerektirmemektedir.


Üniversitelerin Örgüt Yapısı ile Akademisyenlerin Örgütsel Sosyalleşmeleri Arasındaki İlişki*

The Relationship Between Organizational Structure Features of Universities and Organizational Socialization Levels of Academics

Deniz Baransel Cinar, Abdurrahman Tanrıöğen

Yazar Bilgileri

Deniz Baransel Cinar 
Arş. Gör., Pamukkale
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri,
baransel@pau.edu.tr

Abdurrahman Tanrıöğen 
Prof. Dr., Pamukkale
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri,
atogen@pau.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan akademisyenlerin, görevde buldukları üniversitelerin örgüt yapılarına yönelik algı düzeyleri ile örgütsel sosyalleşmelerine yönelik algı düzeyleri arasındaki olası ilişkilerin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırma kapsamında ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklemi, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen 577 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak üzere Erol ve Ordu'nun (2018) geliştirmiş olduğu "Örgütsel Yapı Ölçeği Üniversite Versiyonu" ile Taormina'nın (1994, 2004) geliştirip güncellediği ve Balci, Baltacı, Fidan, Cerci ve Acar'ın (2012) Türkçeye uyarlamasını yapmış oldukları "Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda akademisyenlerin, örgüt yapısı özelliklerinden biri olan karmaşıklık boyutuna yönelik algı düzeyleri ile örgütsel sosyalleşmeye yönelik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzey anlamlı; merkezileşme boyutu ve örgütsel sosyalleşmeye yönelik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin ise negatif yönde ve orta düzey anlamlı; formalleşme ve tabakalaşma boyutlarına yönelik algı düzeyleri ile örgütsel sosyalleşmeye yönelik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin ise pozitif yönde ve düşük düzey anlamlı olduğu saptanmıştır. Örgüt yapısının özelliklerini oluşturan karmaşıklık, merkezileşme, formalleşme ve tabakalaşma boyutlarının, örgütsel sosyalleşme düzeyinin anlamlı yordayıcıları oldukları tespit edilmiştir. Araştırma bulguları alanyazın kapsamında tartışılarak, gelecekte yapılabilecek bazı uygulama ve çalışmalara ilişkin öneriler sunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Örgüt Yapısı
Örgütsel Sosyalleşme
Akademisyen
Üniversite

Keywords
Organizational Structure
Organizational Socialization
Academic
University

Makale Geçmişi
Geliş: 02.11.2021
Düzeltilme: 02.06.2022
Kabul: 18.07.2022

ABSTRACT

The purpose of the study is to explore the relationship between academics' perceptions of organizational structure features of public universities and level of organizational socialization. The sample of the study, where relational survey model is used, comprises 577 academics determined by stratified sampling method. "Organizational Structure Scale-University Version" developed by Erol and Ordu (2018) and "Organizational Socialization Scale" developed by Taormina (1994, 2004) and adapted to Turkish by Balci, Baltacı, Fidan, Cerci and Acar (2012) are used to collect the data. It has determined that there is a positive and moderately significant relationship between the perception of academics about the complexity feature of the organizational structure and about their own levels of organizational socialization; there is a negative, moderately significant relationship between the perceptions of academics about the centralization feature of the organizational structure and about their own levels of organizational socialization; there is a positive, low significant relationship between the perceptions of academics about the formalization and stratification features of the organizational structure and about their own levels of organizational socialization as a result of the study. The structural features of centralization, complexity, formalization, and stratification are predictors of organizational socialization of academics in university context.

*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Cinar, D. B. & Tanrıöğen, A. (2022). Üniversitelerin örgüt yapısı ile akademisyenlerin örgütsel sosyalleşmeleri arasındaki ilişki. *TEBD*, 20(2), 541-567. <https://doi.org/10.37217/tebd.1018294>

Giriş

Alanyazın araştırmaları sonucunda örgüt kavramının çeşitli şekillerde tanımlandığı sonucuna ulaşılmış, kavram genel olarak “iki veya daha çok kişinin bir araya gelerek, bilinçli bir şekilde eşgüdümlemesi sonucu ortaya çıkan etkinlikler süreci” şeklinde ele alınmıştır (Barnard, 1938, s. 37). Tek başına gerçekleştirilmesi mümkün veya kolay olmayan, ortak bir çaba gerektiren amaçlara ulaşabilmek amacıyla iş birliği yapmak durumunda kalan bireyler, amaçlarına ulaşabilmek adına özveri göstererek ve kişisel beklentilerinden uzaklaşarak ortak bir amaca yönelmektedir (Aydın, 2014). Bireyin, mensubu olduğu örgütün ortak amaçları ile kişisel arzularını da gerçekleştirebilmek adına güdülenebilmesi için öncelikle örgütü ile uyum içinde olması, kendisini örgütün bir parçası olarak hissetmesi ve örgütünün değer ve normlarını içselleştirerek işi ile bir bağ kurması gerekmektedir. İdeal olan bu durumun sağlanabilmesi ise başarılı ve etkin bir sosyalleşme süreci ile mümkün görünmektedir.

Örgütsel sosyalleşme kavramı, bir süreç olarak ele alındığında bireylerin yeni katıldıkları örgütteki kural ve normları, kültürü ve örgütün sunduğu rolleri eksiksizce yerine getirmelerini sağlayacak teknik becerilerin öğrenildiği dönem olarak tanımlanabilir (Çalık, 2003). Mignerey ve Rubin (1995) ise bu süreci, örgütü oluşturan bireylerin sahip olduğu değerlerin, örgütün değerleri ile aynı çizgide buluşturulması, bireyin kendi değerlerinden uzaklaşmadan ancak bir ölçüde feragat ederek örgüte uyum sağlaması olarak ifade etmiştir. Örgütsel sosyalleşmenin meydana geldiği süreçte örgüt, örgüte yeni katılmış olan bireyin, örgütün amaçları doğrultusunda gayretle ve hevesle çalışmasını sağlayacak telkinlerde bulunmak, bireyi davranışsal taahhütlere sokmak ve örgüt değerlerini kabullenmesini sağlayarak örgüte olan bağlılığını yükseltmek gibi gayelere sahiptir (Schein, 1975). Örgütsel sosyalleşme sürecinin bir diğer amacı da bireyde yeni değer yargıları oluşturmak ve diğer iş görenler ile iş birliği ve uyum çerçevesinde çalışmasına imkân tanımaktır (Pascale, 1985). Bu amaçların yanı sıra Wanous, Reichers ve Malik'e (1984) göre örgütsel sosyalleşme, bireyin performansını ve iş verimliliğini artırmak için ona rol açıklığı sağlamaktadır.

Alanyazın taramalarında, örgütsel sosyalleşme sürecinin bütün örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de örgüt üyelerinin ve paydaşların davranışları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğuna dair pek çok araştırma ile karşılaşmıştır. Başarılı geçen bir örgütsel sosyalleşme sürecinin, bireylerin örgütsel ve duygusal bağlılığı (Afsanepurak, Hossini, Seyfari ve Nasab, 2012; Allen ve Meyer, 1990; Blau, 1988; Cassar ve Briner, 2011; King, Xia, Quick ve Sethi, 2005; Manzoor ve Naeem, 2011; McClaren, Adam ve Vocino, 2010; Mitus, 2006; Wharthon, Potter ve Parry, 2004), işe devamlılığı, performansı ve iş tatmini (Allen, 2006; Allen ve Meyer, 1990; Chen ve Eldridge, 2010; Çalık, 2003), motivasyonu (Fogarty ve Dirsmith, 2001), sosyal destek algısı ve iş gören uyumu (Nelson ve Quick, 1997), performansı (Fogarty, 2000), bilgiye ulaşma gücü (Morrison, 1993), güven duygusu (Moreland

ve Levine, 2002) ve stres yönetimi (Taormina ve Law, 2000) gibi davranışsal çıktıları üzerindeki olumlu etkileri çeşitli çalışmalarla desteklenmiştir. Bu bilgiler ışığında üniversite örgütlerinin birer üyesi olan akademisyenlerin başarılı bir örgütsel sosyalleşme deneyimi yaşamalarının bireysel ve örgütsel açıdan olumlu davranışsal çıktılar sağlamaları yönünden oldukça önemli olduğu düşünülmüştür.

Örgütsel sosyalleşme üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, çoğunlukla bu kavramının bireysel ve örgütsel çıktıları üzerine odaklandığı örgütsel sosyalleşmenin yordayıcıları üzerine odaklanan çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Örgütsel sosyalleşmenin yordayıcıları olarak alanyazında; güç merkezi oluşturma ve politik oyunlar (Gencer, 2018), informal gruplar (Gizdem, 2015), liderlik (Çalışkan, 2009), iş doyumunu, özyeterlik ve bağlılık (Ataman ve Kondakçı, 2016), bürokratik yapı (Erdoğan, 2012) gibi birçok değişkenle karşılaşılmaktadır. Tüm bu değişkenler göz önüne alındığında bir çatı faktör olarak örgütlerin yapısal özelliklerinin de anlamlı bir örgütsel sosyalleşme yordayıcısı olup olmadığı merak edilmekte ve bu araştırmanın problem durumunu ortaya çıkarmaktadır.

Örgüt yapısı, örgüt içerisindeki iş akışının belirlenip koordinasyonun sağlandığı (Mintzberg, 1993), iletişim ağlarının oluşturulduğu (Gibson, Ivancevich ve Donnelly, 1997), yani örgütün işleyebilmesi adına gerekli olan eşgüdümün sağlandığı (Hall ve Tolbert, 2005) bir sistem şeklinde nitelendirilebilir. Örgütteki hiyerarşik düzeni, iş akışını, iletişim kanallarını ve kişi ve gruplar arasındaki ilişkiler seti gibi örgütsel unsurları düzenleyen örgüt yapısının sistematik olarak akademisyenlerin sosyalleşme sürecine de olumlu veya olumsuz etki sağlayabilecek bir faktör olduğu varsayılmaktadır.

Araştırma sonunda elde edilen sonucun (üniversitelerin örgüt yapısı özelliklerinin, akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde etkili olduğu) akademisyenlerin olumlu bir örgütsel sosyalleşme süreci geçirecek bu sürecin sağlayacağı olumlu davranışsal çıktıları edinebilmeleri adına üniversitelerin örgütsel sosyalleşmeyi destekleyici bir örgüt yapısına sahip olabilmelerinin sağlanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda eğitimin farklı kademelerindeki öğretmenlerin veya yöneticilerin örgütsel sosyalleşme süreçleri üzerine yapılan çalışmalar bulunmasına karşın (Argon, 2011; Çapar, 2007; Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Gizdem ve Kartal, 2015; Kuşdemir, 2005; Nartgün ve Demirer, 2016a, 2016b; Öğretir, 2013; Yıldırım, 2017) yükseköğretim kurumlarındaki akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme sürecini ele alan az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Ataman ve Kondakçı, 2016; Cantekin, 2003; Çelik, 2018; Çoruk, Tutkun ve Genç, 2016). Bununla birlikte, akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme durumu ile üniversitelerin örgüt yapılarını ele alan bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın yapılmasının gerekli olduğu ve alanyazındaki boşluğu gidermeye katkıda bulunacağı düşünülmüştür.

Örgüt Yapısı

Hage'in Aksiyoloji Kuramı:

Araştırmada örgüt yapısı boyutunun değerlendirildiği çerçeve ve araştırmada kullanılan ölçeğin de çerçevesi Jerald Hage (1965) tarafından oluşturulan Aksiyoloji Kuramı'na dayandırılmaktadır. Hage'in kuramına göre örgütler, ortak amaçlarına ulaşmak için yapılması gereken işleri belirli görevlere ayırmaktadır. Örgütlerden bazıları bireylerin uzun süreli eğitimini gerektiren uzmanlaşmaya öncelik verirken bazıları ise işi çok daha küçük ve uzmanlıktan ziyade beceri ve tekrar gerektiren görevlere bölmektedir. Bir örgütteki mesleki uzmanlıkların sayısı ve bu uzmanlıkların kazanımı için gereken eğitim süresi, o örgütün karmaşıklık, bir diğer adıyla uzmanlaşma derecesini nitelendirir. Bir örgütteki uzmanlıkların niceliği ve uzmanlaşma için gereken eğitimin süresi, örgütün karmaşıklık derecesi ile doğru orantılıdır. Örgütler kaynakların kullanımı, personel alımı ve daha birçok hususta sürekli olarak yeni kararlar vermek durumundadır. Bazı örgütlerde bu kararları alma yetkisi yalnızca birkaç pozisyon veya örgütün üst kademelerine verilirken bazı örgütlerde karar alma yetkisi mevcut kademeler arasında dağıtılmaktadır. Örgütlerde bir karar alınırken bu sürece dâhil edilen örgüt üyelerinin sayısı, örgütün merkezileşme düzeyini, bir diğer deyişle otorite hiyerarşisini nitelendirmektedir. Örgütte karara katılan iş gören sayısı ile örgütün merkezileşme derecesi ters orantılıdır. Örgütler, kuruldukları günden itibaren çeşitli kurallara, normlara ve davranış beklentilerine sahiptir. Bazı örgütlerde her bir rol, detaylıca tanımlanmıştır ve işe ait yönergelerle sistematik bir hale getirilmiştir. Bazı örgütlerde ise işler net olarak tanımlanmamış ve yeteri kadar açık değildir. Formalleşme veya standartlaşma, örgütte sistematik hale getirilen işlerin oranı veya işleri tanımlayan kuralların içinde tolere edilebilen değişim aralığı ile ifade edilmektedir. Bir örgütteki sistematik işlerin oranı ile o örgütün formalleşme derecesi doğru orantılıdır. Örgütler, üyelerinin çabaları karşılığında maaş ve saygınlık gibi ödüller sunmaktadır. Bazı örgütlerde bu ödüller arasında hiyerarşiye göre büyük farklılıklar bulunmaktayken bazılarında ise daha eşitlikçi bir dağılım yapılmaktadır. Bunun yanı sıra bazı örgütler, bireylerin örgüt hiyerarşisinde üst düzeylere ulaşmalarına izin verirken bazı örgütler ise bu yükselmelerin önünde engeller oluşturabilmektedir. Örgüt içindeki pozisyonlar arası ödüllendirmenin farklılıkları ve hiyerarşik düzeyler arasındaki hareket oranı tabakalaşmayı veya statü sistemini betimlemektedir. Statü düzeyleri arasındaki ödüllerin farklılık oranı ile tabakalaşma seviyesi doğru orantılı, hiyerarşik düzeyler arasındaki hareketlilik oranı ile tabakalaşma seviyesi ters orantılıdır (Hage, 1965).

Örgütsel Sosyalleşme

Taormina'nın Örgütsel Sosyalleşme Modeli:

Örgütsel sosyalleşmeyi dört boyutta inceleyen Taormina (1997) bu boyutları "yetiştirme, örgüte ilişkin anlayış düzeyi, iş arkadaşlarının desteği ve geleceğe ilişkin beklentiler" olarak

belirlemiştir. Örgütlerde yetiştirme, genellikle örgüte yeni katılan bireylere, örgütün ondan beklediği rol gereksinimlerini gerçekleştirebilmesi adına sahip olması beklenen bilgilerin ve becerilerin aktarılması, kazandırılması sürecini ifade eder. Bu aktarım süreci, formel ya da informel yollarla, sözlü ya da yazılı şekillerde olabilmektedir (Taormina, 1997). Örgüte ilişkin anlayış düzeyi ise örgüte yeni katılan bireyin, katıldığı örgütün işleyiş biçimini, kendisinden beklenen davranış örüntülerini, temel olarak diğer örgüt bireyelerinin ve örgütün ortak kültürünü kavraması ile ilgilidir (Taormina, 2004). Örgüte ilişkin anlayış düzeyini meydana getiren bileşenler, alanyazında şu şekilde ifade edilmektedir: Rollerin açıklığı ve gerçeqlik şoku, rollerin öğrenimi ve grup normlarına uyum sağlanması (Buchanan, 1974; Feldman, 1981), kültür temelli edinimler ve sosyal veya işe dönük dönütler (Morrison, 1993), örgüt, grup, görev ve role yönelik öğrenimler (Ostroff ve Kozlowski, 1992), örgüt rollerinin ve örgütsel kimliğin gelişimi, ödüllendirme ve cezalandırma sisteminin farkına varma ve örgütsel gerçeğin kabullenilmesidir (Schein, 1978). Tüm bu faktörlerle birlikte örgüte ilişkin anlayış, bireyin öğrenmesi gereken konuların tamamını ve öğrenme alanlarının tümünü kapsar (Taormina, 1997). İş arkadaşlarının desteği boyutu, örgütün mevcut üyelerinin, örgüte yeni katılan bireyin örgütsel sosyalleşme sürecinde ona sundukları duygusal ve araçsal desteği ve kılavuzluğu tanımlamaktadır (Reichers, 1987). Duygusal destek, diğer örgüt bireyleri tarafından verilen sözel cesaretlendirme ve davranışsal teselli gibi konuları kapsarken, araçsal destek ise örgüte katılan bireye gerek duyduğu malzeme yardımının sağlanması olarak ifade edilebilir. Her iki destek türü de bireyin kendini grubun bir parçası gibi hissetmesine, içeriden biri olarak kabul edildiği görmesine yardım etmektedir (Taormina, 1994). Geleceğe ilişkin beklentiler boyutu, örgüte yeni katılan bireyin örgüt içerisindeki devamlılığını ve örgüte ilişkin ileriye dönük umutlarını kapsamaktadır (Taormina, 2004). Bireyin umut ve beklentileri, örgütte kalmaya veya kalmamaya karar vermesinin önemli nedenlerinden biri olarak kabul edilebilir.

Örgüt Yapısı ve Örgütsel Sosyalleşme İlişkisi

Örgüt yapısı ve örgütsel sosyalleşmeye ilişkin yapılan alanyazın taraması kapsamında üniversitelerdeki yapısal özelliklerin, akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyine yönelik algıları üzerindeki olası etkilerini inceleyen bir araştırma bulunamamıştır. Ancak üniversitelerdeki yapısal özelliklerin, akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyinde bir etkisi olabileceği düşünölmektedir. Karmaşıklık özelliğinin örgüt içerisindeki uzmanlaşma düzeyini ve bu uzmanlaşma için gerekli olan eğitim süresini ifade etmesi sebebi ile sosyalleşmenin yetiştirme boyutu ile doğrudan ilişkili olabileceğini düşöndürmektedir. Birey bu eğitim sürecinde yalnızca mesleği ile ilgili bilgiler edinmekle kalmayıp örgüte ilişkin bir anlayış da geliştirecektir. Bununla birlikte uzmanlaşma düzeyinin yüksek olduğu bir örgütte, çalışanların gelecek ve kariyer beklentilerinin de yüksek olabileceği düşünölmektedir. Merkezileşme özelliğinin yüksek olduğu örgütlerde karar verme

yetkisinin hiyerarşinin üst düzeylerinde oluşu, bireylerin örgüte ilişkin kararlar konusunda etkisiz hissetmesine, dolayısıyla sosyalleşme sürecinde negatif bir etki yaratacağına sebep olacağı düşünülmektedir. Ast ve üstler arasındaki güç mesafesinin yüksekliğinin, astların örgütsel sosyalleşme sürecindeki destek algısını olumsuz yönde etkileyebileceği varsayılmaktadır. Formalleşmenin yüksek düzeyde olduğu örgütler içerisinde, örgütün işleyişine, rol ve sorumluluklara, davranış örüntülerine ve beklentilere dair yazılı kuralların belirli ve standartlaştırılmış olması sebebiyle, yetiştirme sürecindeki örgüt üyelerinin örgütü daha hızlı kavramasına olanak sağlayacağı, dolayısıyla yetiştirme ve örgüte ilişkin anlayış düzeylerinin yüksek olacağı düşünülmektedir. Bu tip örgütlerde iş ve görevlerin açıkça tanımlı olmasının, örgüt üyesinin kariyer basamaklarını daha net görmesini ve dolayısıyla gelecek beklentilerinin yüksek olmasını sağlayabileceği de düşünülmektedir. Yüksek tabakalaşma düzeyi bulunan örgüt yapılarında, astlar ile üstler arasındaki statü farkının yüksek oluşu ve ödüllerin eşitlikçi bir yaklaşımla dağıtılmaması sebebiyle örgütsel sosyalleşme sürecindeki bireyin örgüte ilişkin gelecek beklentileri üzerinde olumsuz etkilere sebep olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırma kapsamında, Türkiye’de bulunan devlet üniversitelerinde görev yapmakta olan akademisyenlerin, görevde oldukları üniversitelerin örgüt yapısının özelliklerine yönelik algıları ile örgütsel sosyalleşme düzeylerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, aşağıda belirtilen alt amaçlara uygun yanıtlar aranmıştır:

Akademisyenlerin algılarına göre;

1. Üniversitelerin örgüt yapılarının özellikleri nasıldır?
2. Akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri nedir?
3. Üniversitelerin örgüt yapılarının özellikleri ile akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Üniversitelerin örgüt yapılarının özellikleri akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini açıklamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri ile bağlı oldukları üniversitelerinin örgüt yapılarının özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanan bu araştırma, yordayıcı ilişkiyel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karasar’a (2002) göre ilişkiyel tarama iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir tarama modeli türüdür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Türkiye'deki 127 devlet üniversitesinde görev yapmakta olan 143.824 akademisyenden oluşmaktadır. Evreni temsil edeceği düşünülen örneklemin seçim yöntemi, tabakalı örnekleme olarak belirlenmiştir. Bu yöntem ile evrende bulunan birbirlerine benzer yahut homojen dağılan birimlerin aynı tabakalarda, farklılaşan birimlerin farklı tabakalarda toplanıp birimlerden her birinin seçilme olasılığının artırılması amaçlanmaktadır (Karasar, 2002). Her bir tabaka, evren içerisindeki ağırlığı oranında örneklem içerisinde temsil edilmektedir. Oluşturulan alt tabakaların içerisinde birimler basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir.

Araştırma evrenini oluşturan topluluğu temsil edebileceği düşünülen örneklemin büyüklüğü, %95 güven aralığında hesaplanmış olup sonucunda Türkiye'deki devlet üniversitelerinde görevde bulunan en az 384 akademisyenin evreni temsil edebileceği varsayımı kabul edilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde elde edilen ve 713 katılımcı verisinden oluşan veri setindeki grup içi ve gruplar arası oran korunarak, 577 kişiden oluşan veri setinin kullanılabilirliği hesaplanmıştır. Bu hesaplama yapılırken öncelikle evrende kuruluş yıllarına göre 3 gruba ayrılan (seçili) üniversitelerde görev yapan kadın/erkek akademisyen sayısı ve oranları belirlenmiştir. Bu oranların, toplanan 713 kişilik veri setine uygulanması ile başka bir deyişle evrende hesaplanan grup içi ve gruplar arası orantı korunarak 577 kişilik verinin kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Böylece örnekleme bulunan üniversitelerde görev yapan akademisyen sayıları ve kadın/erkek oranı, evrende bulunan akademisyen sayıları ve kadın/erkek oranına eşit kılınmıştır. Örneklem içerisine dâhil edilecek akademisyenleri belirlemek amacıyla, amaçlı tabakalı örnekleme yönteminden faydalanılmış, bu amaçla üniversiteler, kuruluş yıllarına göre üç tabakaya ayrılmıştır. Bu tabakalar, kuruluş yılına göre; 1992 yılı öncesinde, 1992 ve 2006 yılları arasında, 2007 yılı ve sonrasında kurulan üniversiteler olarak belirlenmiştir. Örneklem içerisindeki dağılım, üniversitelerin içinde bulunduğu tabakadaki akademisyen sayılarının evren içerisindeki ağırlığına oranlanarak belirlenmiştir. Aynı şekilde örneklem içerisine dâhil edilecek kadın ve erkek akademisyen oranları da evren içerisindeki oranlar temel alınarak belirlenmiştir. Oluşturulan örneklemin, hedef evreni yansıtmaya düzeyini artırabilmek amacı ile her tabakadan seçkisiz bir şekilde birden çok üniversite seçilmiştir.

Araştırmaya katılmış olan akademisyenlerin cinsiyet, yaş, unvan, kıdem, görev yapmakta olduğu üniversitedeki toplam çalışma süresi, yurt dışında görev yapmış olma durumu, fakültelerde yöneticilik görevinde bulunmuş olma durumu değişkenlerine göre demografik özellikler, Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Akademisyenlerin Demografik Özellikleri

| <i>Demografik Değişkenler</i> | <i>Düzye</i> | <i>Sayı (N)</i> | <i>Yüzde (%)</i> |
|--|-----------------|-----------------|------------------|
| Cinsiyet | Kadın | 235 | 44 |
| | Erkek | 251 | 56 |
| Yaş | 35 yaş altı | 152 | 26 |
| | 35-44 yaş | 217 | 38 |
| | 45 yaş ve üzeri | 207 | 36 |
| Unvan | Arş. Gör. | 82 | 14 |
| | Öğr. Gör. | 98 | 17 |
| | Dr. Öğr. Üyesi | 218 | 38 |
| | Doç. Dr. | 99 | 17 |
| | Prof. Dr. | 79 | 14 |
| Mesleki Kıdem | 1-5 yıl | 116 | 20 |
| | 6-10 yıl | 187 | 32 |
| | 11-20 | 136 | 24 |
| | 21 ve üzeri | 137 | 24 |
| Görevde Olduğu Üniversitedeki Çalışma Süresi | 1-5 yıl | 178 | 31 |
| | 6-10 yıl | 191 | 33 |
| | 11-20 | 112 | 19 |
| Yurt Dışı Akademik Görev Durumu | 21 ve üzeri | 95 | 17 |
| | Yaptı | 93 | 16 |
| | Yapmadı | 483 | 84 |
| Fakülte Yöneticiliği Durumu | Yaptı | 343 | 60 |
| | Yapmadı | 233 | 40 |
| Toplam | | 576 | 100 |

Tablo 1’de görülebileceği üzere, araştırmada yer alan akademisyenlerden %56’sı (251 kişi) erkek, %46’sı (235 kişi) kadındır. Katılımcı akademisyenlerin yaş durumlarına bakıldığında, 35 yaşın altında bulunan akademisyenlerin 152 kişiden (%26’sı), 35 ila 44 yaş aralığında bulunan akademisyenlerin 217 kişiden (%38’i) ve yaşı 45 veya üzeri olan akademisyenlerin ise 270 kişiden (%36’sı) oluştuğu görülmektedir. Araştırmada yer alan akademisyenlerden 82 kişi (%14’ü) Araştırma Görevlisi, 98 kişi (%17’si) Öğretim Görevlisi, 218 kişi (%38’i) Doktor Öğretim Üyesi, 99 kişi (%17’si) Doçent Doktor ve 79 kişi (%14’ü) Profesör Doktordur. Bu akademisyenlerden 259’u (%45’i) 1. gruptaki 1992 yılından önce kurulmuş olan üniversitelerde, 190’ı (%33’ü) 2. gruptaki 1992-2006 yılları arasında kurulmuş olan üniversitelerde ve 127’si (%27’si) 3. gruptaki 2007 yılı ve sonrasında kurulmuş olan üniversitelerde görev almaktadır. Araştırmada yer alan akademisyenlerin kıdem durumları ele alındığında; 1 ile 5 yıl arasında bir kıdeme sahip akademisyenlerin 116 kişiden (%20’si), 6 ile 10 yıl arasında kıdeme sahip akademisyenlerin 187 kişiden (%32’si), 10 ile 20 yıl arası kıdeme sahip akademisyenlerin 136 kişiden (%24’ü), 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip akademisyenlerin ise 137 kişiden (%24) oluştuğu görülmüştür. Araştırmada yer alan akademisyenlerin hali hazırda görev aldıkları üniversitelerindeki çalışma süreleri ele alındığında 1-5 yıl arasında çalışma süresi olanların 178 kişiden (%31’i), 6-10 yıl arasında çalışma süresi olanların 191 kişiden (%33’ü), 10-20 yıl arasında çalışma süresi olanların 112 kişiden (%19’u), 21 yıl ve üzeri çalışma süresi olanların 95 kişiden (%17’si) oluştuğu görülmüştür. Araştırmada yer alan akademisyenlerden 93 kişi (%16’sı) yurt dışında görev

yapmış, 483 kişi (%84'ü) ise görev yapmamıştır. Araştırmada yer alan akademisyenlerden 343 kişi (%60'ı) daha önce bir fakültede yöneticilik yapmış ya da şu anda yapıyor olup 233 kişi (%40'ı) ise hiçbir fakültede yöneticilik yapmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu:

“Kişisel Bilgi Formu” araştırmacı tarafından oluşturulmuştur ve katılımcılara ait cinsiyet, yaş, unvan, mesleki kıdem, görev süresi, yöneticilik deneyimi ve yurtdışında akademik görevde bulunma deneyimi gibi çeşitli demografik bilgilerden oluşmaktadır.

Örgütsel Yapı Ölçeği-Üniversite Versiyonu:

Üniversitelerin örgüt yapılarının özelliklerini ortaya koymak üzere Erol ve Ordu'nun (2018) geliştirdiği “Örgütsel Yapı Ölçeği-Üniversite Versiyonu” kullanılmıştır. Ölçek, karmaşıklık, merkezileşme, formalleşme ve tabakalaşma olarak dört alt boyut ve toplamda 27 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin kapsam geçerliliği, Erol ve Ordu (2018) tarafından Lawshe analizi ile test edilmiş ve ölçeğin alt boyutlarına ait kapsam geçerlilik puanları şu şekilde hesaplanmıştır: karmaşıklık 0,68, merkezileşme 0,69, formalleşme 0,69 ve tabakalaşma 0,71. Ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak amacıyla faktör analizleri kullanılmış ve ölçeğin tamamına yönelik Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,76; karmaşıklık alt boyutuna ilişkin 0,80, merkezileşme alt boyutuna ilişkin 0,79, formalleşme alt boyutuna ilişkin 0,73, tabakalaşma alt boyutuna ilişkin ise 0,79 olarak hesaplanmıştır.

Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği:

Araştırmada yer alan akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini ortaya koymak üzere, Taormina'nın (1994, 2004) geliştirip güncellediği ve Balcı vd.'nin (2012) Türkçe uyarlamasını yaptıkları “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği” kullanılmıştır. Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği, yetiştirme, örgüte ilişkin anlayış, çalışan desteği ve gelecek beklentilerinden oluşan dört boyut ve toplam 20 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasının yapı geçerliliğini sınamak amacıyla araştırmacılar tarafından yapılan faktör analizi sonucunda, ölçekteki maddelerin faktör yüklerinin 0,39 ile 0,98 arasında bulunduğu ve alt boyutların Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları yetiştirme alt boyutuna ilişkin 0,92, örgüte ilişkin anlayış alt boyutuna ilişkin 0,79, çalışan desteği alt boyutuna ilişkin 0,96, gelecek beklentileri alt boyutuna ilişkin 0,91 ve ölçeğin tamamı için 0,77 olarak hesaplanmıştır.

Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etiği Kurulunun 26/02/2020 tarihli 93803232-622.02 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür. Ölçekler uygulanmadan önce akademisyenlere gönüllü olur/onam formunun imzalatılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin toplanma sürecinin sonunda elde edilen veri seti, ilk olarak analize uygun olup olmadığı açısından ele alındığında, çevrimiçi anket formlarında cevapsız soru bırakmaya izin verilmediği için kayıp veri bulunmadığı görülmüştür. Uç değer analizi sonrasında örnekleme uç değerlere rastlanmamıştır. Daha sonra, veri setinin normal dağılım özelliklerine bakılarak, veri analizi sürecinde parametrik ya da non-parametrik yöntemlerden hangisinin kullanılması gerektiğine karar vermek ve veri setinin dağılım değerlerine ulaşmak üzere, Kolmogorov-Smirnov testi ve çarpıklık-basıklık katsayılarından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ilk olarak bütününe, sonrasında her bir alt boyutuna yönelik yapılan normallik testlerine bakıldığında, verilerin .05 anlamlılık seviyesinde, çarpıklık katsayılarının -.58 - .45 arasında ve basıklık katsayılarının ise .41 ile .83 arasında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Bu sonuç, verilerin normal dağıldığı şeklinde yorumlanarak, verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılabilmesine karar verilmiştir. Veri toplama süreci sonucunda elde edilen verilere ait frekanslar, aritmetik ortalamalar, standart sapmalar ve yüzde değerleri özelliklerine bakılmış, bunun yanı sıra araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve basit ve çoklu doğrusal regresyon analizleri de kullanılmış ve analiz işlemi gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmada birinci alt problem “Üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin algılarına göre, üniversitelerin örgüt yapılarının özellikleri nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırma örnekleminde yer alan üniversitelerin örgüt yapılarının özelliklerine yönelik akademisyenlerin algı düzeylerini belirlemek amacıyla, “Örgütsel Yapı Ölçeği”nin alt boyutlarına verilen cevaplar kapsamında ulaşılan ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Üniversitelerin Örgüt Yapısına Yönelik Akademisyen Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| <i>Boyutlar</i> | <i>X</i> | <i>Ss</i> |
|-----------------|----------|-----------|
| Karmaşıklık | 3,49 | .64 |
| Merkezileşme | 3,44 | .55 |
| Formalleşme | 3,02 | .50 |
| Tabakalaşma | 3,52 | .90 |

Tablo 2’de görülebileceği üzere, araştırmada yer alan akademisyenlerin, “karmaşıklık” boyutuna yönelik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması 3,49, “Katılıyorum” düzeyinde, merkezileşme boyutuna yönelik algılarının aritmetik ortalaması 3,44, “Katılıyorum” düzeyinde, formalleşme boyutuna yönelik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması 3,02, “Az Katılıyorum” düzeyinde, tabakalaşma boyutuna yönelik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması 3,52, “Katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. “Örgütsel Yapı Ölçeği”nin alt boyutlarına yönelik akademisyenlerin algı düzeyleri en

yüksekten en düşüğe sıralandığında tabakalaşma, karmaşıklaşma, merkezileşme ve formalleşme” boyutları olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Araştırmada ikinci alt problem “Akademisyenlerin algılarına göre, akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri nedir?” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmada yer alan akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme algılarını belirlemek üzere “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği”ne verilen cevaplar kapsamında ulaşılan ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Örgütsel Sosyalleşmeye Yönelik Akademisyen Algılarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| <i>Boyutlar</i> | <i>X</i> | <i>Ss</i> |
|------------------------|----------|-----------|
| Yetiştirme | 3,18 | .93 |
| Örgüte İlişkin Anlayış | 3,44 | .84 |
| Çalışan Desteği | 3,62 | .84 |
| Gelecek Beklentileri | 3,31 | .93 |
| Genel Toplam | 3,39 | .74 |

Tablo 3’te görülebileceği üzere, araştırmada yer alan akademisyenlerin, yetiştirme boyutuna yönelik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması 3,18, “Az Katılıyorum” düzeyinde, örgüte ilişkin anlayış boyutuna yönelik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması 3,44, “Katılıyorum” düzeyinde, çalışan desteği boyutuna yönelik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması 3,62, “Katılıyorum” düzeyinde, gelecek beklentileri boyutuna yönelik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması 3,31, “Az Katılıyorum” düzeyinde ve ölçeğin tümüne yönelik algı düzeylerinin aritmetik ortalaması ise 3,39, “Az Katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği”nin alt boyutlarına yönelik akademisyen algı düzeyleri en yüksekten en düşüğe sıralandığında; çalışan desteği, örgüte ilişkin anlayış, gelecek beklentileri ve yetiştirme boyutları olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Araştırmada üçüncü alt problem “Akademisyenlerin algılarına göre, üniversitelerin örgüt yapısı özellikleri ile akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Örgüt yapısı özelliklerine ilişkin akademisyenlerin algıları ile örgütsel sosyalleşme ve alt boyutlarına yönelik akademisyenlerin algıları arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yapılan Pearson korelasyon testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4’te verilmiştir. Korelasyon testi sonucuna bakıldığında: örgüt yapısının karmaşıklık boyutuna yönelik akademisyen algıları ile örgütsel sosyalleşmeye ve alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin pozitif yönde, orta düzey anlamlı; örgüt yapısının merkezileşme” boyutuna yönelik algıları ile örgütsel sosyalleşmeye ve alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin negatif yönde, orta ve düşük düzey anlamlı; örgüt yapısının formalleşme ve tabakalaşma boyutlarına yönelik algıları ile örgütsel sosyalleşme, örgüte ilişkin anlayış ve çalışan desteği alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin pozitif yönde, düşük düzey anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Akademisyenlerin Örgütsel Yapı Özelliklerine İlişkin Algı Düzeyleri ile Örgütsel Sosyalleşme ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Pearson Korelasyon Testi Sonuçları)

| | <i>Karmaşıklık</i> | <i>Merkezileşme</i> | <i>Formalleşme</i> | <i>Tabakalaşma</i> |
|------------------------|--------------------|---------------------|--------------------|--------------------|
| Örgütsel Sosyalleşme | .54*** | -.39*** | .09* | .14*** |
| Yetiştirme | .53*** | -.41*** | .02 | .05 |
| Örgüte İlişkin Anlayış | .38*** | -.29*** | .16*** | .25*** |
| Çalışan Desteği | .33*** | -.25*** | .10* | .13** |
| Gelecek Beklentileri | .52*** | -.33*** | .02 | .04 |

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

Araştırmada dördüncü alt problem “Akademisyenlerin algılarına göre, üniversitelerin örgüt yapılarının özellikleri akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerini açıklamakta mıdır?” şeklinde oluşturulmuştur. Üniversitelerin örgüt yapılarının özelliklerinin, akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyini yordayıp yordamadığı sonucuna ulaşabilmek üzere yapılmış olan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Akademisyenlerin Örgütsel Yapı Özelliklerine İlişkin Algı Düzeylerinin Örgütsel Sosyalleşmeye İlişkin Algı Düzeylerini Yordamasına Yönelik Basit Doğrusal Regresyon Analizi

| <i>Değişken</i> | <i>B</i> | <i>SH_B</i> | <i>B</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--|----------|-----------------------|----------|----------|----------|
| Sabit | 1,224 | .143 | | 8,558 | .000 |
| Karmaşıklık | .619 | .040 | .540 | 15,377 | .000 |
| R = .540; R ² = .292 F _{1,574} = 236,446; p < .05 | | | | | |
| Sabit | 5,200 | .180 | | 28,849 | .000 |
| Merkezileşme | -.527 | .052 | -.391 | -10,182 | .000 |
| R = .391; R ² = .153 F _{1,574} = 103,681; p < .05 | | | | | |
| Sabit | 2,967 | .189 | | 15,716 | .000 |
| Formalleşme | .139 | .062 | .094 | 2,255 | .025 |
| R = .094; R ² = .009 F _{1,574} = 5,084; p < .05 | | | | | |
| Sabit | 2,980 | .123 | | 24,216 | .000 |
| Tabakalaşma | .116 | .034 | .141 | 3,419 | .001 |
| R = .141; R ² = .020 F _{1,574} = 11,690; p < .05 | | | | | |

Tablo 5’e bakıldığında, karmaşıklık (t = 15,377; p < .05), merkezileşme (t = -10,182; p < .05), formalleşme (t = 2,255; p < .05) ve tabakalaşma (t = 3,419; p < .05) boyutları, örgütsel sosyalleşmenin anlamlı birer yordayıcısıdır. Bu hususta, karmaşıklık boyutuyla kurulan modelde, örgütsel sosyalleşme puanındaki değişim %29,2, merkezileşme boyutuyla kurulan modelde, %15,3, formalleşme boyutuyla kurulan modelde, %0,9 ve tabakalaşma boyutuyla kurulan modelde %2 olarak bulunmuştur.

Akademisyenlerin örgütsel yapı özelliklerine ilişkin algı düzeylerinin, örgütsel sosyalleşmeye ilişkin algı düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Akademisyenlerin Örgütsel Yapı Özelliklerine İlişkin Algı Düzeylerinin Örgütsel Sosyalleşmeye İlişkin Algı Düzeylerini Yordamasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

| <i>Değişken</i> | <i>B</i> | <i>SH_B</i> | <i>B</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---------------------------------------|----------|-----------------------|----------|----------|----------|
| Sabit | 2,331 | .253 | | 9,231 | .000 |
| Karmaşıklık | .537 | .039 | .468 | 13,721 | .000 |
| Merkezileşme | -.365 | .046 | -.271 | -7,942 | .000 |
| Tabakalaşma | .124 | .027 | .152 | 4,602 | .000 |
| R = .617; R ² = .381 | | | | | |
| F ₃₋₅₇₂ = 117,127; p < .05 | | | | | |

Tablo 6'ya bakıldığında karmaşıklık, merkezileşme ve tabakalaşma boyutlarının, örgütsel sosyalleşmeyi anlamlı olarak yordadığı (p < .05) ve karmaşıklık, merkezileşme ve tabakalaşma değişkenleriyle kurulmuş olan bu modelde, örgütsel sosyalleşme puanındaki değişimin %38,1'lik kısmının açıklandığı sonucu elde edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada yer alan akademisyenlerin “Örgütsel Yapı Ölçeği”nin alt boyutlarına yönelik algılarının düzeylerinin, en yüksekten en düşüğe sıralandığında, tabakalaşma, karmaşıklık, merkezileşme ve formalleşme boyutları olduğu belirlenmiştir. Ordu (2011) tarafından yürütülen ve ilköğretim okullarında görevli öğretmenler kapsamında yapılan çalışmadan farklı olarak, üniversitelerin örgüt yapısının akademisyenlerce daha karmaşık algılanmasının üniversite bünyesinde birçok farklı departman bulunması, uzmanlaşma temelli bir kariyer sisteminin olması ve uzmanlaşmaya yönelik eğitim sürelerinin uzun ve sürekli olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aynı zamanda üniversitelerin örgüt yapısının akademisyenler tarafından daha az formal algılanmasına sebep olarak; üniversitede uzmanlaşmanın yüksek oluşu, dolayısıyla kural ve yaptırım gibi unsurlara nispeten daha az ihtiyaç hissedilmesi ya da bu unsurlara ihtiyaç olmadan da işlerin sistematik bir biçimde ilerletilebilmesi olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma ve Ordu'nun (2011) araştırmasında, araştırmaya dâhil olan akademisyenlerin ve öğretmenlerin görev aldıkları örgütlerin merkezileşme boyutunu yüksek düzeyde algılamalarının sebebinin, her iki örgüt yapısında da hiyerarşik bir düzenin olması, kararların ise hiyerarşideki üst mevkiler tarafından alınması olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada yer alan akademisyenlerin, “Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği”nin geneli ile yetiştirme ve gelecek beklentileri alt boyutlarına yönelik algıları “Az Katılıyorum” düzeyinde, örgüte ilişkin anlayış ve çalışan desteği alt boyutlarına yönelik algıları ise “Katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, üniversitelerin (kuruluş yıllarından bağımsız olarak) örgütsel sosyalleşme sürecinde; yetiştirme aşamasında tam olarak etkili olamadığı ve çalışan desteği aşamasındaysa etkili olduğu biçiminde yorumlanabilir. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar, daha önce öğretmenler, okul müdürleri, pazarlama ve bankacılık sektörü çalışanlarının örgütsel sosyalleşme algılarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmaların sonuçları ile, yetiştirme ve gelecek beklentileri alt

boyutları noktasında benzerlikler göstermektedir (Aliyev, 2014; Balcı vd., 2012; Gencer, 2018; Karabacak, 2019; Kartal, 2018). Çalışma alanlarının farklılaşmasına rağmen benzer bulguların elde edildiği bu çalışmalar, örgütsel sosyalleşme sürecinin yetiştirme imkanlarının iş görenler tarafından yetersiz bulunduğu, kariyer beklentileri hususunda ise iş görenlerin çeşitli kaygılar taşıdıkları biçiminde yorumlanabilir.

Üniversite bağlamında bir değerlendirme yapıldığında, akademisyenlerin lisansüstü uzmanlık eğitimleri dışında hizmet-içi eğitimler, çeşitli seminerler ve informel eğitimler vb. olanaklara ulaşamaması ya da bu olanakları yeterli düzeyde bulmaması, akademisyenlerin mesleki gelişim hususunda üniversiteler tarafından yeterli düzeyde destek bulamadıklarını düşünmeleri gibi sebeplerden ötürü, yetiştirme boyutu algılarının olumsuz yönde etkilendiği düşünülebilir. Yetiştirme boyutuna yönelik algıların düşük düzeyde olduğu örgütlerde, iş görenlerin beceri potansiyelleri yeterince gelişmemekte, bu sebeple iş görenler iş üstlenme hususunda çaba göstermeme eğiliminde bulunmaktadır. Bu durum, çalışanların öz yeterlilik, özgüven ve motivasyonlarını büyük oranda düşürmektedir (Robbins ve Judge, 2017). Bunun sonucunda çalışanların devir hızı ve işe devamsızlığı artmaktadır (Moreland ve Levine, 2006). Bu bağlamda bir değerlendirme yapıldığında, örgütsel sosyalleşme sürecinde yetiştirme boyutu yetersiz düzeyde algılandığında, akademisyenleri iş devamsızlığı hatta iş bırakma gibi olumsuz sonuçlara götürebileceği düşünülmektedir.

Akademisyenlerin gelecek beklentilerine dair algı düzeylerinin düşük oluşu, üniversiteler tarafından ihtiyaçlarının tam anlamıyla karşılanamaması veya karşılanabilmesi için gereken olanakların sağlanamamasından kaynaklanabilmektedir. İhtiyaçlara ek olarak, akademisyenlerin üniversite örgütüne birtakım beklentiler ile (kariyer, başarı, unvan gibi) dâhil oldukları düşünüldüğünde, bu beklentilerin de yeterli düzeyde karşılanamamış olmasının, gelecek beklentilerine yönelik algıların düşük düzeyde kalmasına sebep olması mümkün görünmektedir. Taormina (1997), gelecek beklentisinin yüksek düzeyde oluşunu sağlayan etkenlerin (istihdam edilme, maaş artışı, ödül vb.) yeterince karşılanması sonucunda, yapılan işin, kişi tarafından daha doyurucu ve kabul edilebilir olarak algılanacağını, bu sayede kişinin örgüte daha uzun süre katkı sunmaya hevesli olacağını belirtmiştir. İş görenin çeşitli ihtiyaç ve beklentileri örgüt tarafından karşılanır ya da karşılanması hususunda gerekli şartlar sağlanabilirse, iş gören kendi geleceği ile örgütün geleceğini bağdaştıracak, aksi takdirde ise doyumsuzluk yaşayarak örgütten ayrılma eğiliminde olacaktır. Üniversite bağlamında düşünüldüğünde; 2018 senesinde yürürlüğe konan "Devlet Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanı Norm Kadrolarının Belirlenmesine ve Kullanılmasına İlişkin Yönetmelik" ve 2020 senesinde "Cumhurbaşkanı Kararı" ile "öğretim üyesi atama izinlerinin 6 bin adet ile sınırlandırılması" ya da "araştırma görevlilerinin 50/d statüsüne göre atanması" gibi yasal düzenlemelerin, akademisyenlerin kariyer basamaklarını ve yükselme imkanlarını sınırlandırdığı,

dolayısıyla gelecek beklentilerine ilişkin algı düzeylerini düşürdüğü, dolaylı bir şekilde başarı, örgüte güven ve kendini gerçekleştirme gibi gereksinimlerinin giderilmesi noktasında belirsizlikler yaşamalarına sebebiyet verdiği düşünülmektedir.

Akademisyenlerin örgütsel sosyalleşmenin alt boyutlarından çalışan desteğine ve örgüte ilişkin anlayışa yönelik algı düzeylerinin yüksek oluşunun, meslektaş desteği düzeyini yeterli bulduklarına, gördükleri destek ve meslektaş yardımlaşması aracılığıyla örgüt işleyişini daha iyi kavradıklarına işaret ettiği düşünülmektedir. Akademisyenlerin, farklı alanlarda uzmanlaşmaları, akademik koşullar gereği birbirlerinin uzmanlıklarından sürekli bir biçimde yararlanmaları ve bu sayede ortaya çıkan bilgi aktarımı gibi etkenlerin, akademisyenlerin çalışan desteği hususundaki algı düzeyini artırdığı ve karşılıklı bir güven ortamına zemin hazırladığı düşünülmektedir. Taormina'ya (1994) göre, iş görenlerin iş arkadaşlarından görmüş olduğu desteğin, kurum içerisinde kendisini rahat ve güvende hissetmesini, kuruma karşı aidiyet oluşturmaya sağlamakta, bu nedenle çalışan desteğinin örgütsel sosyalleşme süreci içerisinde oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Yöneticilerinden ve meslektaşlarından destek gören çalışanların, örgüt bağlılığı ve iş doyumunu artarken (Woo ve Chelladurai, 2012), tükenmişlik hissinin azaldığı (Charoensukmongkol vd., 2016) belirlenmiştir. Akademisyenlerin örgüte ilişkin anlayış geliştirme hususundaki algı düzeylerinin yüksek olması ise, akademiye rol açıklığının, üniversitelerdeki belirli işleyiş biçimlerinin, kurumların vizyon ve misyonlarının açıkça belirlenmiş oluşunun, açık ve anlaşılabilir düzeydeki amaçların ve bu amaçlara ulaşmada izlenilmesi gereken yöntemlerin çeşitli yönetmelikler ve yönergeler ile belirlenmiş olmasının etkisi olduğu düşünülmüştür. Akademisyenlerin örgüte ilişkin anlayış düzeylerinin yüksek oluşu, örgüte bağlılığı ve performansı artıracığı sebebi ile örgütsel sosyalleşme sürecindeki önemli parçalardan biri olarak görülmektedir (Porter ve Lawler, 1968).

Çalışmada, akademisyenlerin algı düzeyleri kapsamında, üniversitelerin örgüt yapısı özellikleri ile örgütsel sosyalleşme düzeyi arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Akademisyenlerin örgüt yapısı özelliklerinden biri olan karmaşıklık boyutuna yönelik algı düzeyleriyle örgütsel sosyalleşme, yetiştirme, örgüte ilişkin anlayış, çalışan desteği ve gelecek beklentileri alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin pozitif yönde orta düzey anlamlı olduğu belirlenmiştir. Karmaşıklık boyutu, örgütte bulunan uzmanlık derecelerinin miktarı, çalışanların mesleki gelişimleri ve uzmanlaşmalarına yönelik aldıkları eğitimler, bu eğitimlerin süresi ve katıldıkları mesleki etkinliklerle ilgilidir (Hage, 1965). Bu noktada örgüt karmaşıklığı arttıkça, akademisyenlerin uzun süreleri olan eğitimlerden geçerek sıkı bir yetiştirme süreci yaşamaları beklenir. Bu süreçte akademisyenlerin kendi meslektaşlarıyla olan etkileşim seviyesinde artış meydana gelmesi beklenebilir. Akademisyenlerin mesleki eğitim ve etkinlikler boyunca, meslektaşlarıyla paylaştığı süre ve iletişimin artması, bu süre içerisinde hem informal yollarla hem de mentorluk aracılığı ile

birbirlerine yakınlaşmaları sonucunda, destek algısında artış olması beklenebilir. Tüm bu aşamalardan geçen bir akademisyenlerin yetiştirme sürecinde kat ettiği aşama ve örgüte ilişkin anlayışının gelişimi sonucunda geleceğe yönelik beklentisi de güçlenecek, böylece daha sağlıklı bir örgütsel sosyalleşme süreci yaşayacaktır.

Akademisyenlerin örgüt yapısı özelliklerinden biri olan merkezileşmeye yönelik algıları ile örgütsel sosyalleşme, yetiştirme ve gelecek beklentileri alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki ilişki negatif yönde, orta düzey anlamlı, örgüte ilişkin anlayış ve çalışan desteğine yönelik algıları arasındaki ilişki negatif yönde, düşük düzey anlamlı bulunmuştur. Merkezileşme boyutu, otorite hiyerarşisi ve karara katılma ile ilişkilendirilir. Merkezileşme düzeyi yüksek olan örgütlerdeki güç unsuru, hiyerarşik yapının üst noktasından aşağılara doğru dağıtılmaktadır ve astlar, kendilerini de ilgilendiren meselelerde karar alma sürecine katılamamaktadır (Hage, 1965). Bu yüzden merkezileşmedeki artış, ast ve üstler arasında görünmez bir uçurum oluşmasına neden olmaktadır. Bu uçurumun, informel iletişim ve etkileşimlere izin vermeyerek, akademisyenlerin yetiştirme basamağında tecrübe ettiği formel eğitimleri ve mentorluk sürecini yetersiz olarak algılamasında rol oynayabileceği düşünülür. Akademisyenlerin üstleri ile aralarında etkin iletişim yollarının gelişmemiş olması ve sağlıklı bir yetiştirme aşaması yaşamamalarının, örgüte yönelik olumlu anlayış geliştirmeleri hususunda yetersizlik hissetmelerine neden olacağı düşünülmektedir. Merkezileşme düzeyi yüksek olan örgütlerde, akademisyenlerin çalışma arkadaşları ile ilişkilerini sağlıklı olarak algılamalarına karşın, üstleriyle aralarındaki yetersiz iletişim sebebiyle çalışan desteği boyutunda yetersiz algılara sahip olmaları olası görünmektedir. Akademisyenlerin sosyalleşme sürecinin öteki aşamaları boyunca deneyimlediği olumsuz durumlar sonucunda, geleceğe ilişkin beklentilerinin düşük seviyede kalması da olası bir sonuç şeklinde değerlendirilmiştir.

Akademisyenlerin örgüt yapısının özelliklerinden formalleşme boyutuna yönelik algıları ile örgütsel sosyalleşme, örgüte ilişkin anlayış ve çalışan desteği boyutlarına yönelik algıları arasındaki ilişki pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bulunmuş olup, formalleşme boyutuna yönelik algıları ile yetiştirme ve gelecek beklentilerine yönelik algıları arasında ise anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Formalleşme, örgütün yazılı olan veya olmayan normlarını, prosedürlerini, düzenleme ve standartlarını nitelemektedir. Yüksek düzeyde formalleşmenin bulunduğu örgütlerde iş gereklilikleri ve rol beklentileri standart bir hale getirilmiştir (Hage, 1965). Bu sebeple akademisyenlerin sosyalleşme süreci içerisinde örgüte ilişkin daha doğru ve olumlu bir anlayış geliştirebilmeleri beklenir. Örgüt normlarının, prosedürlerinin ve davranış beklentilerinin örgütü oluşturan bireyler arasında aktarılma sürecinde gerçekleşen iletişimin, çalışan desteğinin yüksek düzeyde algılanmasına sebep olabileceği öngörülmektedir. Buna ek olarak formalleşmenin yüksek düzeyde olduğu örgütler, çalışanlarının görevlerini, sorumluluklarını ve yetkilerini, örgütteki ödül

ceza sistemini ve örgüt işleyişini açık ve anlaşılır olarak belirlemiştir. Bu durumun, örgüt çalışanlarında örgüte ilişkin güveni ve çalışanlar arasındaki adalet duygusunu pekiştireceği beklenmekte, etkin bir sosyalleşme sürecinin gerçekleşmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Akademisyenlerin örgüt yapısının özelliklerinden tabakalaşmaya yönelik algıları ile örgütsel sosyalleşme, örgüte ilişkin anlayış ve çalışan desteği alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki ilişki pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlıdır ancak formalleşme boyutuna yönelik algılarıyla yetiştirme ve gelecek beklentileri alt boyutlarına yönelik algıları arasındaki ilişki anlamlı bulunamamıştır. Tabakalaşmanın yüksek düzeyde olduğu örgütlerdeki çalışanlar, ödüller ve görevlerin dağılımlarından, üstler ve astlar arası statülerin farklılığından ve bu farklılığın getirdiği avantajların informal yönlerinden haberdar edilmelidir. Bu gerekliliğin, astlar ve üstler arasındaki informal iletişimi güçlendirerek, çalışanların destek algısının ve örgüte ilişkin anlayış algılarının düzeyin artmasına, dolayısıyla örgütsel sosyalleşme düzeyinde de bir yükselişe zemin hazırladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda; örgüt yapısı özelliklerini oluşturan karmaşıklık, merkezileşme, formalleşme ve tabakalaşma boyutlarının, örgütsel sosyalleşmeyi anlamlı derecede yordadığı belirlenmiştir. Yapısal özelliklerden karmaşıklık boyutu ele alındığında; karmaşıklığın, örgütsel sosyalleşme üzerinde olumlu bir etki yarattığı gözlemlenmektedir. Üniversitelerde görevsel uzmanlığın hem nicelik hem de nitelik bağlamında yeterli düzeylere yükseltilmesinin, akademisyenlerin mesleki gelişimlerini gerçekleştirebilmeleri amacıyla düzenlenen mesleki eğitimlerin ve faaliyetlerin yeterli ve etkin olarak algılanmasının;

1. Akademisyenlerin; yetiştirme süreci içerisinde uygulanan formel ve informal eğitimleri etkin ve gelişimi destekleyici olarak algılamaları üzerinde;
2. Uygulanan formel ve informal eğitimler aracılığıyla örgüt amaçları, kültürü, işleyişi ve rol beklentilerine yönelik anlayış geliştirmeleri üzerinde;
3. İnfomal eğitimler ve mentorluk gibi yetiştirme destekleri aracılığıyla akademisyenlerin, çalışma arkadaşları tarafından yardım ve destek gördüğüne, kabul edildiğine yönelik algıları üzerinde;
4. Yüksek nitelikli yetiştirme süreci, örgüte ilişkin açık bir anlayış ve diğer akademisyenlerle olan sağlıklı bağlar aracılığıyla hem örgüt hem de kariyerine yönelik daha açık beklentilere sahip olmaları ve bu sayede daha etkin bir sosyalleşme süreci deneyimlemeleri bağlamında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Örgüt yapısı özelliklerinden biri olan merkezileşme boyutu ele alındığında; merkezileşmenin, örgütsel sosyalleşme üzerinde olumsuz bir etki yarattığı bulgusuna ulaşılmıştır. Üniversiteler bağlamında akademisyenlerin, kendileri ile ilgili olan konularda karara katılımlarının sağlanmaması

ve rutinin dışında kararlar verilmesi gibi durumlarda üstlerine danışma zorunluluklarının olması durumu derinlemesine ele alındığında;

1. Akademisyenlerin; yetiştirilmeye gereksinim duydukları alanlar hakkındaki düşüncelerine başvurulmaması veya bu süreçte verilecek olan eğitimler konusunda karara dâhil edilmemeleri, akademisyenlerin tecrübe ettiği yetiştirme sürecini etkin ya da gerekli olarak algılayamamaları üzerinde;
2. Akademisyenlerin uzmanlık alanları kapsamındaki kararlara katılamaması ya da özerk olarak karar alamamaları, bazı durumlarda üstlerinden onay almaları gerekmesi gibi durumların, örgüte yönelik anlayışın düşük düzeyde kalması üzerinde;
3. Merkezileşmiş yapılarda gelişen dikey iletişim yolları nedeniyle astlar ve üstler arasında yaşanabilecek olan iletişim sorunları; tepeden inme kararlar nedeniyle akademisyenlerin örgüt işleyişi sürecinde eşgüdümüne veya bilgi paylaşımına daha az gereksinim hissetmesi, çalışan desteği boyutunu yeterli düzeyde algılamamaları üzerinde;
5. Üniversitelerdeki merkezileşmiş yapı nedeniyle yükselme imkanlarına örgüt üzeri bir mekanizma tarafından karar verilmesi, akademisyenlerin geleceğe yönelik kariyer beklentilerinin tam anlamıyla karşılanamaması tehlikesi ve böylelikle sosyalleşme sürecinin etkililiğini daha düşük düzeyde algılamaları konusunda bir etki yarattığı düşünülmektedir.

Örgüt yapısı özelliklerinden biri olan formalleşme boyutu ele alındığında; formalleşmenin, örgütsel sosyalleşme üzerindeki etkisinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Akademisyenlerin rol tanımlarının açıkça belirlenmiş oluşu, üniversitelerdeki iş ve işleme yönelik kuralların, prosedürlerin ve mevzuatların yazılı bir biçimde sabit oluşu, tüm akademisyenler için aynı kuralların geçerli oluşu, bu kuralların, prosedürlerin ve işleyiş biçiminin gelecek beklentilerini öngörülebilir hale getirmesi sebebi ile formalleşme boyutunun, akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme çıktıları üzerindeki etkilerinin olumlu olduğu düşünülmektedir.

Örgüt yapısı özelliklerinden biri olan tabakalaşma boyutu ele alındığında; tabakalaşmanın, örgütsel sosyalleşme üzerindeki etkisinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Üniversitelerin örgüt yapılarındaki tabakalaşmanın bir getirisi olan statü farklılıklarının ve bu farklılıklardan meydana gelen çeşitli formel ve informel imtiyazların; formel olanlarının yazılı mevzuatlarla, formal olmayanlarının ise informel bilgi akışıyla akademisyenler arasındaki aktarımı, akademisyenlerin çalışan desteği algısını, örgüte ilişkin anlayışını ve bu bağlamda örgütsel sosyalleşme düzeylerini artırması beklenmektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular kapsamında, ileride yapılabilecek olan araştırmalara yönelik öneriler, şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ışığında, akademisyenlerin, örgütsel sosyalleşme sürecini yeterince etkili bulmadığını söylemek mümkündür. Akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinin hangi şartlarda daha etkin kılınabileceği, sosyalleşme sürecinin önündeki engellerin ve zorlukların neler olabileceği gibi konulara yönelik nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.
2. Araştırma, Türkiye’de bulunan özel sektör (vakıf) üniversitelerinde de yürütülebilir, bu bağlamda devlet ve vakıf üniversiteleri karşılaştırılabilir.
3. Hoy ve Sweetland’ın (2000) geliştirmiş olduğu “Okul Yapısının Etkililiği (Enabling School Structure)” ölçeği üniversitelere uyarlanmak suretiyle, üniversitelerin kolaylaştırıcı ve engelleyici örgüt yapıları ve örgütsel sosyalleşme ile ilişkileri araştırılabilir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular kapsamında, uygulamaya yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, üniversitelerin örgüt yapılarının karmaşıklık, formalleşme ve tabakalaşma özellikleriyle akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda, üniversite yapılarında karmaşıklık, formalleşme ve tabakalaşma düzeyi arttıkça, akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyinde de artış olacağı göz önüne alındığında, akademisyenlerin niteliksel gelişimine katkı sağlanmasının ve gelişim imkanlarının artırılmasının, örgüt işleyişine yönelik prosedür ve kuralların eşitlikçi, adaleti sağlayıcı ve özerkliği koruyucu/dengeleyici şekilde oluşturulmasının, statü ve ödüller arasındaki farklılıkların dengelenmesi ve akademisyenlerin beklentilerini karşılar biçimde düzenlenmesinin, akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerinde artış sağlayabileceği düşünülmektedir. Üniversitelerde merkezileşme düzeyinin yüksek oluşunun, örgütsel sosyalleşme sürecindeki akademisyenlerin sürece ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilediği sonucu ele alındığında ise; merkezileşmenin, örgüt içerisindeki eşgüdüm mekanizmasını aksatmayacak şekilde dengelenmesi, aynı zamanda da başarılı bir sosyalleşme sürecine zemin hazırlayacak bir biçimde yapılandırılması gerektiği düşünülmektedir.
2. Akademisyenlerin örgütsel sosyalleşme düzeylerine yönelik algılarına bakıldığında, algılanan en düşük örgütsel sosyalleşme boyutunun yetiştirme olduğu bulgusuna

ulaşmıştır. Bu kapsamda, akademisyenlerin kendilerine sunulan yetiştirme olanaklarını yetersiz bulduklarını söylemek mümkündür. Bu doğrultuda, akademisyenlerin gelişimsel süreçlerine katkı sunacak destek ve teşvikin yeterli seviyelere çıkarılması gerektiği düşünülebilir.

3. 2018’de uygulanmaya başlanan "Devlet Yükseköğretim Kurumlarında Öğretim Elemanı Norm Kadrolarının Belirlenmesine ve Kullanılmasına İlişkin Yönetmelik" kapsamında araştırma görevlisi atamalarının 2547 sayılı Kanun ve 50/d statüsüne göre yapılması, 2020 yılında "Cumhurbaşkanı Kararı" ile "öğretim üyesi atama izinlerinin 6 bin adet ile sınırlandırılması" gibi yasal mevzuatların, akademisyenlerin gelecek beklentilerine yönelik algılarını olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Buradan hareketle, akademisyenlerin kariyerleri ve geleceğe ilişkin beklentilerinin öngörülebilir bir düzeye getirilmesi adına bu yasal düzenlemelerin gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Afsanepurak, S. A., Hossini, R. N. S., Seyfari, M. K. & Nasab, Z. M. (2012). The relationship between organizational socialization and organizational commitment in physical education departments employees in Mazandaran-Iran. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(1), 187-195.
- Aliyev, Y. (2014). *Örgütsel sosyalleşme ve örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişki: Bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Allen, D. G. (2006). Do organizational socialization tactics influence newcomer embeddedness and turnover? *Journal of Management*, 32(2), 237-256.
- Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1990). Organizational socialization tactics: A longitudinal analysis of links to newcomers' commitment and role orientation. *Academy of Management Journal*, 33(4), 847-858.
- Argon, T. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 197-207.
- Ataman, F. & Kondakçı, Y. (2016). Yükseköğretimde İngilizce okutmanların örgütsel sosyalizasyonunun yordayıcıları. *Education and Science*, 41(184), 213-233.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cerci, C. & Acar, U. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: ilköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 47-74.

- Barnard, C. I. (1938). *The function of the executive*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Blau, G. (1988). An investigation of the apprenticeship organizational socialization strategy. *Journal of Vocational Behavior*, 32(2), 176-195.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533-546.
- Cantekin, Ö. F. (2003). *Üniversitelerin İngilizce hazırlık okullarında çalışan okutmanların, örgütsel sosyalleşmenin uyum aşamasında karşılaştıkları sorunların görülme sıklığı ve bu sorunlar iş doyumu açısından hangi sonuçları ortaya çıkarır?* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cassar, V. & Briner, R. B. (2011). The relationship between psychological contract breach and organizational commitment: Exchange imbalance as a moderator of the mediating role of violation. *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 283-289.
- Charoensukmongkol, P., Moqbel, M. & Gutierrez-Wirsching, S. (2016). The role of co-worker and supervisor support on job burnout and job satisfaction. *Journal of Advances in Management Research*, 13(1), 4-22.
- Chen, J. & Eldridge, D. (2010). *Organizational socialization tactics and newcomer adjustment in the Chinese context: Perceived organizational support as mediator*. Working Paper. Centre for Organisations in Development (COD), University of Manchester, UK. <http://eprints.uwe.ac.uk/20917> sayfasından erişilmiştir.
- Çalık, T. (2003). İşgörenlerin örgüte uyumu (Örgütsel sosyalizasyon). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 163-177.
- Çalışkan, İ. G. (2009). *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin algılarına göre incelenmesi: Özel eğitim öğretmenleri örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çapar, D. (2007). *İlköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, B. (2018). *Öğretim elemanlarının örgütsel sosyalleşme ve örgütsel sessizlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çoruk, A., Tutkun, T. & Genç, S. Z. (2016). Öğretim elemanlarının örgütsel sosyalleşme düzeylerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 343-358.

- Duran, E., Sezgin, F. & Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478.
- Erdoğan, U. (2012). *İlköğretim okullarının bürokratik yapıları ile öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri arasındaki ilişki (Malatya ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erol, E. & Ordu, A. (2018). Organizational structure scale–University version. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 775-803.
- Fogarty, T. J. (2000). Socialization and organizational outcomes in large public accounting firms. *Journal of Managerial Issues*, 12(1), 1-35.
- Fogarty, T. J. & Dirmsmith, M. W. (2001). Organizational socialization as instrument and symbol: an extended instutional theoey perspective. *Human Resource Development Quarterly*, 12(3), 247-266.
- Gencer, M. (2018). *Güç merkezi oluşturma oyunlarının örgütsel sessizlik ve örgütsel sosyalleşmeye etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M. & Donnelly, J. H. (1997). *Organizations: Behavior, structure, processes*. New Jersey: Irwin Mcgraw-Hill.
- Gizdem, Ö. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmelerinde informal grupların etkileri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gizdem, Ö. & Kartal, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmelerinde informal grupların etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1359-1370.
- Feldman, D. C. (1981). The multiple socialization of organization members. *Academy of Management Review*, 6(2), 309-318.
- Hage, J. (1965). An axiomatic theory of organizations. *Administrative Science Quarterly*, 10(3), 289-320.
- Hall, R. H. & Tolbert, P. S. (2005). *Organizations: Structures, processes, and outcomes*. New Jersey: Prentice Hill.
- Karabacak, G. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmesi ile iş çevresine uyum arasındaki ilişki (Zonguldak ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kartal, Y. (2018). *Örgütsel sosyalleşme ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- King, R. C., Xia, W., Quick, J. C. & Sethi, V. (2005). Socialization and organizational outcomes of information technology professionals. *Career Development International*, 10(1), 26-51.
- Kuşdemir, Y. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde sosyalleştirme stratejilerini kullanma becerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Manzoor, M. & Naeem, H. (2011). Relationship of organization socialization with organizational commitment and turnover intention: Moderating role of perceived organizational support. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(8), 515-529.
- McClaren, N., Adam, S. & Vocino, A. (2010). Investigating socialization, work-related norms, and the ethical perceptions of marketing practitioners. *Journal of Business Ethics*, 96(1), 95-115.
- Mignerey, J. T. & Rubin, R. B. (1995). Organizational entry: An investigation of newcomer communication behaviour and uncertainty. *Communication Research*, 22(1), 54-85.
- Mitus, J. S. (2006). Organizational socialization from a content perspective and its effect on the affective commitment of newly hired rehabilitation counselors. *Journal of Rehabilitation*, 72(2), 12-20.
- Moreland, R. L. & Levine, J. M. (2002). Socialization and trust in work groups. *Group Processes & Intergroup Relations*, 5(3), 185-201.
- Morrison, E. W. (1993). Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 173-183.
- Nartgün, Ş. S. & Demirer, S. (2016a). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 237-269.
- Nartgün, Ş. S. & Demirer, S. (2016b). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeylerinin birlikte çalışma yeterliklerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 474-503.
- Nelson, D. L. & Quick, J. C. (1997). *Organizational behavior: foundations, realities, and challenges*. New York: West Publishing Company.
- Porter, L. W. & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, IL: Richard D. Irwin.
- Ordu, A. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel yapı ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiler*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Ostroff, C. & Kozlowski, S. W. J. (1992). Organizational socialization as a learning process: The role of information acquisition. *Personnel Psychology*, 45(4), 849–874.
- Öğretir, M. (2013). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pascale, R. (1985). The paradox of “corporate culture” reconciling ourselves to socialization. *California Management Review*, 27(2), 26-41.
- Reichers, A. E. (1987). An interactionist perspective on newcomer socialization rates. *Academy of Management Review*, 12(2), 278-287.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2017). *Örgütsel davranışın temelleri* (İ. Erdem, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schein, E. H. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. M.A.: Addison-Wesley Publishing Company.
- Schein, E. H. (1975). Örgütsel sosyalleşme ve yönetim mesleği (H. Can, Çev.). *Amme İdaresi Dergisi*, 8(2), 167-183.
- Taormina, R. J. (1994). The organizational socialization inventory. *International Journal of Selection and Assessment*, 2(3), 133-145.
- Taormina, R. J. (1997). Organizational socialization: A multidomain, continuous process model. *International Journal of Selection and Assessment*, 5(1), 29–47.
- Taormina, R. J. (2004). Convergent validation of two measures of organizational socialization. *International Journal of Human Resource Management*, 15(1), 76-94.
- Taormina, R. J. & Law, C. M. (2000). Approaches to preventing burnout: the effects of personal stress management and organizational socialization. *Journal of Nursing Management*, 8(2), 89-99.
- Wanous, J. P., Reichers, A. E. & Malik, S. D. (1984). Organizational socialization and group development: Toward an integrative perspective. *Academy of Management Review*, 9(4), 670-683.
- Wharton, R., Potter, P. & Parry, L. E. (2004). Keeping the faculty: Issues of socialization, justice, and commitment to the workplace. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 6(1), 4-20.
- Woo, B. & Chelladurai, P. (2012). Dynamics of perceived support and work attitudes: The case of fitness club employees. *Human Resource Management Research*, 2(1), 6-18.
- Yıldırım, Ç. (2017). *Lise öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yordayıcısı olarak örgütsel sosyalleşme*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

The aim of this research is to examine the relationship between the perceptions of academics working in public universities in Turkey about the organizational structure characteristics of the university they work and their organizational socialization levels. There is no study found in the literature that directly questions the relationship between these two variables. It is thought that the academics' successful organizational socialization process is important in terms of their commitment to work, identification with their work, increase in their job satisfaction and performance. It is thought that the possible result of the research -the significant relationship between the organizational structure of the universities and the organizational socialization levels of academics, and the organizational structure as a predictor of the organizational socialization of academics- will contribute to the limited literature on the antecedents of organizational socialization.

In this study the predictive relational survey model was used. The population of the research consists of a total of 143,824 academics in 127 public universities in Turkey. From the data set of 713 academics obtained at the end of the data collection process, it was determined that the part of 577 academics could be used by keeping the ratio determined within and between groups. In order to determine the academics to be included in the sample, the purposive stratified sampling method was used. The "Organizational Structure Scale-University Version" developed by Erol and Ordu (2018) was used to reveal the characteristics of the organizational structures of universities. The "Organizational Socialization Scale" developed and updated by Taormina (1994, 2004) and adapted into Turkish by Balcı et al. (2012) was used to reveal the organizational socialization levels of the academic staff involved in the research. To test the normality of the data set, Kolmogorov-Smirnov test and skewness- kurtosis coefficients were used. The frequencies, arithmetic averages, standard deviations and percentage values of the data were examined. In addition, t-test, one-way analysis of variance, correlation and simple and multiple linear regression analyzes were also used for the sub-problems of the research and the analysis was carried out.

The arithmetic mean of the perception levels of the academics towards the subscale of complexity is 3.49, and the level of "I agree"; on the subscale of centralization is 3.44, at the level of "I agree"; on the subscale of formalization is 3.02, at the level of "Neutral"; on the subscale of stratification is 3.52, at the level of "I agree". The arithmetic mean of the perception levels of the academics towards the subscale of training is 3.18, at the level of "Neutral"; on the subscale of understanding (of one's job and organization) is 3.44, at the level of "I agree"; on the subscale of coworker support; is 3.62, at the level of "I agree"; on the subscale of future prospects (in the employing organization) is 3.31, at the level of "Neutral" and the arithmetic mean of the perception levels for the whole scale was found to be 3.39, at the level of "Neutral". According to the results of

the Pearson correlation test, there is a positive, moderately significant relationship between the perceptions of academics towards the complexity subscale of organizational structure and their perceptions of organizational socialization and its subscales. There is a negative, both moderate and low levels significant relationship between the perceptions of the organizational structure towards the centralization subscale and the perceptions of the organizational socialization and its subscales. There is a positive, low level significant relationship between the perceptions of the organizational structure on the subscales of formalization and stratification and the perceptions of the subscales of organizational socialization, "understanding of the organization" and coworker support. According to the results of the simple linear regression analysis, complexity, centralization, formalization and stratification are significant predictors of organizational socialization. As a result of the multiple linear regression analysis, in which all the characteristics of the organizational structures of the universities were included in the equation, this model, which was established with the variables of complexity, centralization and stratification, that the subscales of complexity, centralization and stratification significantly predicted organizational socialization.

In the research, it was concluded that there is a positive relationship between the organizational socialization levels of academics and the complexity, formalization and stratification characteristics of universities. Also, there is a negative relationship between the organizational socialization levels of academics and centralization characteristic of universities. Considering that complexity is related to the number of specialization degrees, trainings and professional activities in the organization; it can be considered that organizations with a high level of complexity, it is expected that the staff experience a strict training process through long-term training, that the perception of colleague support will increase as a result of the increase in communication, interaction and the time they share with their colleagues in this process, that their prospects for the future will be strengthened as a result of the stage they have made in the training process and the development of their understanding of their organization, and thus, they experience a healthy organizational socialization process. Considering that the centralization subscale is related to the hierarchy of authority and decision making; in organizations with a high level of centralization, it is thought that the increase in the gap between subordinates and superiors will cause the lack of informal communication and interaction, and thus the staff will perceive informal education, mentoring and coworker support experienced in the training process as inadequate, that lack of effective communication ways and lack of a healthy training phase will cause inability to develop a positive understanding of the organization, that the negative situations experienced during the other stages of the socialization process will also cause the prospects for the future to remain at a low level. Considering that formalization is related to the written or non-written norms, procedures, regulations and standards of

the organization; in organizations with a high level of formalization, it is supposed that the staff will develop more accurate and positive understanding of the organization in the socialization process because of standardized job requirements and role expectations. So, the process of transferring norms and expectations will increase their communication and support perception, that trust in the organization and sense of justice among the staff will be reinforced because duties, responsibilities and authorities, the reward and punishment system in the organization and functioning of the organization are clear and understandable for the staff and that all these situations will contribute to be experienced an effective socialization process. Considering that stratification is related to status, wages, rewards in the organization; employees in organizations with high levels of stratification need to be informed about the distribution of rewards and duties, the difference in status between superiors and subordinates, and the informal aspects of the advantages brought by this difference. It is thought that this necessity will strengthen informal communication between subordinates and superiors and will increase the level of employees' perception of coworker support, understanding of the organization, future prospect, and thus it paves the way for an increase in the level of organizational socialization.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Yayın Etiği Kurulunun 26/02/2020 tarih ve 93803232-622.02 sayılı kararı yürütölmüştür.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri*

Pre-Service Social Studies Teacher's Perceptions on Scientific Literacy

Kadir Can Erbudak, Cemil Cahit Yeşilbursa

Yazar Bilgileri

Kadir Can Erbudak 

Dr. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme

Merkezi Başkanlığı,

kadircanerbudak@windowslive.com

Cemil Cahit Yeşilbursa 

Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkçe

ve Sosyal Bilimler Eğitimi,

yesilbursa@gazi.edu.tr

ÖZ

2018 yılında eğitim programlarında yapılan düzenlemelerle bilim ve teknolojiye söz sahibi olacak bireylerin yetiştirilmesi temel amaç olarak belirlenmiştir. Bilimsel okuryazar birey; araştırır, sorgular, üretir ve ülkesine maksimum fayda sağlar. Bu bireylerin yetişmesinde büyük öneme sahip sosyal bilgiler öğretmen adaylarının da bilimsel okuryazar birer birey olması ve eksik oldukları yönlerinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlığa ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışma, tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, çalışma grubunda 743 sosyal bilgiler öğretmen adayı yer almıştır. Çalışmadan elde edilen veriler beş adet açık uçlu sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlığa yönelik görüşleri; genellikle bilimsel okuryazarlığı tanımladıkları fakat tek boyutlu olarak ele aldıkları aynı zamanda kavram yanılgısı içinde buldukları, sosyal bilimlerle ilişkili olduğu ve sosyal bilimlerden ayrılmaması gerektiğini, sosyal bilgiler dersiyle ise sosyal bilimlerin içeriklerinden oluştuğu için bağlantılı olduğunu ve birçok sosyal bilimin tıpkı fen ve matematik bilimleri gibi bilimsel araştırma yöntemlerini kullandıklarını, bilimsel okuryazarlıkla ilgili konuların sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının olumlu katkı sağlayacağını ancak sınıf düzeyi ve şartlara göre farklılık gösterebileceğini ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Bilimsel Okuryazarlık

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları

Sosyal Bilgiler Öğretimi

Keywords

Scientific Literacy

Pre-Service Social Studies Teachers

Social Studies Teaching

Makale Geçmişi

Geliş: 31.12.2021

Düzeltilme: 04.07.2022

Kabul: 18.07.2022

ABSTRACT

With the arrangements made in the curriculums in 2018, raising individuals who will have a say in science and technology has been determined as the main goal. This study explores the pre-service social studies teachers' views on scientific literacy. The study was carried out using descriptive survey model. Convenience sampling method was used to determine the study group. The data were derived from 743 social studies teacher candidates in the study group. The data of the study were collected through an interview form consisting of five open-ended questions developed by the researcher. Content analysis was used for data analysis. The results of the study show that social studies teacher candidates' perception of scientific literacy is that they generally define scientific literacy but treat it as one-dimensional, and they have also misconceptions that it is related to the social sciences and should not be separated from the social sciences; it is related to the social studies lesson as it consists of the contents of the social sciences and that many social sciences use scientific research methods just like science and mathematics. It was determined that they stated that the use of scientific literacy topics in the social studies lesson will make a positive contribution, but it may differ according to the class level and conditions.

* Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında, birinci yazar tarafından yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Erbudak, K. C. & Yeşilbursa, C. C. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlığa ilişkin görüşleri. *TEBD*, 20(2), 568-586. <https://doi.org/10.37217/tebd.1051934>

Giriş

Bireyler yüzyıllardan beri içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı anlama ve anlamlandırma çabası içinde olmuşlardır. Bu çaba beraberinde keşfetme ve araştırma arzusunu arttırmış, bu durum da bilimin ortaya çıkmasını sağlamıştır. İlk bakışta basit gibi görünen bu süreç, aslında oldukça karmaşıktır. Çünkü değişen, gelişen ve çeşitlenen deneyimler bireyleri farklı alanlara yöneltmiş, bu durum da yeni bilgilerin ortaya çıkmasını sağlamakla kalmamış aynı zamanda hızlandırmıştır. Bireyler değişen dünyaya uyum sağlamak, gelişmelere ayak uydurmak için hazırlıklı olmalıdır. Bu yüzden toplumlar bilimsel okuryazarlığa ihtiyaç duymaktadırlar.

Bilimsel okuryazarlık kavramı ilk kez 20. yüzyılın ikinci yarısında Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya atılmış ve günümüzde de farklı içeriklerle zenginleşerek gelişim göstermiştir (Laugksch, 2000). Bilimsel okuryazarlığın tarihsel gelişimi ele alındığında bilim ile uğraşan bir kitlenin kazanması gereken yetkinliklerden günümüzde tüm toplumu ve toplumun paydaşlarını ilgilendiren yetkinlikler bütününe dönüştüğünü görmekteyiz (Özdemir, 2019, s. 162; Roberts, 2007).

Alanyazın incelendiğinde bilimsel okuryazarlığın dönemlere göre farklı tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Laugksch (2000) bilimsel okuryazarlığı, bireyin bilimsel ve teknolojik gelişmeler hakkında sorumluluk alması, karar vermesi ve bilişsel olarak harekete geçebilmesi için gerekli bilgi, beceri, değer ve tutumlara sahip olması olarak tanımlamaktadır. Amerika Bilim İlerleme Birliği (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1990) bilimsel okuryazarlığı, "bilimlerin gelişim ve dönüşümlerinin farkında olma, bu alanlarda yapılan çalışmalara katkı sağlama, bilimselliği temel alarak bilimin ilkelerini anlama ve sosyal amaçlar için bu bilgiyi kullanma" olarak tanımlamaktadır (s. 613). Thomas ve Durant'ın (1987) bilimsel okuryazarlığı, toplumun en genel anlamda bilim hakkında bilmesi gerekenler olarak tanımladığı görülmektedir. Miller (1983) bilimsel okuryazarlığı tanımlarken bilimsel okuryazarlığın boyutlarını vurgulamaktadır. Bu boyutların bilimin ilkeleri ve yöntemlerinin ele alındığı "bilimin doğası", bilimsel kavramların ele alındığı "bilimde içerik bilgisi" ve son olarak ise bilim-teknoloji-sosyal hayat arasındaki ilişkinin ortaya konulduğu "bilim-teknoloji-toplum" ilişkisi olduğu görülmektedir (aktaran Turgut, 2007). Bu bağlamda; bilimsel süreç becerilerine sahip olma, bilimin çalışma stillerini edinme, bilim insanlarının çalışma yöntemlerine hâkim olma, bilimsel ve teknolojik kavramları bilme ve yerinde kullanma, toplumsal ve kişisel sorunlara bilimsel çözümler üretme ve değerlendirme bilimsel okuryazarlık olarak tanımlanmaktadır.

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin baş döndürücü hızı düşünüldüğünde bilimsel okuryazar olma zaruri hâle gelmiştir. Toplumsal hayatta yaşanan bilimsel ve teknolojik fenomenlere taraf olabilecek, bilimsel ve teknolojik gelişmeler hakkında tartışmalarda yer alabilecek kısacası bilim yapabilmek için özgüven sahibi bireyler olmak için bilimsel okuryazar olmak gerekmektedir. Bu

durum da etkili bir eğitim-öğretim ile sağlanabilir. Topluma bilimsel anlayışı kazandırmak da etkili bir öğretmen eğitimi ile mümkündür. Böylece hem gelecek nesillerin bilimsel anlayışa sahip olmaları sağlanacak hem de kamusal alana daha çok katkı sağlanabilecektir (Shortland, 1988; Tunç-Şahin ve Say, 2010).

Dünya genelinde ülkelerin eğitim seviyelerinin düzeyinin belirlenmesinde referans ölçüt bilimsel okuryazarlıktır. 2018 ders programları ve 2018 öğretmenlik lisans programları da bu amaç doğrultusunda yeniden şekillendirilmiş ve bazı alanlarda açık olarak bilimsel okuryazarlığa vurgu yapılmış, bazı alanlarda ise adı konulmasa da bilimsel okuryazarlığın tüm bileşenleri ele alınmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, 2018b; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Bu adı konulmayan fakat bilimsel okuryazar birey yetiştirmede önemli bir misyona sahip olan ders sosyal bilgilerdir. Hem sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı hem de sosyal bilgiler dersi öğretim programı; içerik, kazanım, değer ve beceri, bakımından açıkça bilimsel okuryazar birey yetiştirmek için geliştirildiği söylenebilir (MEB, 2018a; YÖK, 2018).

Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerin yöntemlerinin, doğasının ve bu alanda yer alan disiplinlerin bilgilerinin aktarılmasında, bireyin toplumsal hayata uyum sağlamasında ve bu uyumun sağlıklı bir biçimde yürütülmesi için gerekli tutum ve becerileri kazanmasında öncü bir derstir. Bu bakımdan bilimsel okuryazarlığın kazandırılmasında önemlidir. Bu bağlamda, ülkelerin eğitim düzeylerinin sınırları belirlenirken bile dikkate alınan ve alanyazında fen okuryazarlığı olarak da bilinen bilimsel okuryazarlığın sosyal bilgilerde de ele alınması önemli görülmektedir.

Sosyal bilgiler alanında bilimsel okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir (Tunç-Şahin, 2013; Tunç-Şahin ve Say, 2010). Ancak fen ve fen eğitimi alanında bilimsel okuryazarlık konusunun sahiplenildiği ve sadece bu alanla ilişkili olduğu kanısının hâkim olduğu tespit edilmiştir (Bou-Jaoude, 2002; Manhart, 1998; Tekin, 2013; Tekin, Aslan ve Yağız, 2016; Terzi-Işık, 2008; Turgut, 2007; Turgut, 2018; Turgut ve Fer, 2006). Herhangi bir ders ya da alan ile sınırlandırılması bilimin gelişmesini engelleyeceği gibi toplumun da gelişmesini engelleyecektir (Özdem, Demirdöğen, Yeşiloğlu ve Kurt, 2010). Sosyal bilgiler dersi de sosyal bilim disiplinlerinden oluşmuş bir derstir ve tüm bu nitelikleri bünyesinde barındırmaktadır. Hem güncel sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı hem de güncel sosyal bilgiler dersi öğretim programı ele alındığında bu durum açıkça görülmektedir (MEB, 2018a; YÖK, 2018).

Bu bağlamda çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlığa ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlığa ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık ile sosyal bilimlerin ilişkisine dair görüşleri nelerdir?

3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersleri ile bilimsel okuryazarlık ilişkisine dair görüşleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık ile ilgili konuların (sosyal bilimcilerin kullandığı yöntemler, araştırma yolları, bilgiye ulaşma yolları vb.) sosyal bilgiler derslerinde kullanmasına dair görüşleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlıkla ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olup olmadıklarına dair görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, araştırmanın konusunun geçmiş veya şimdi var olan durumuyla alakalı hipotezleri sınamak ya da problem sorularını cevaplamak için veriler elde etmeyi ya da betimlemeyi sağlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2016, s. 108-109).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Alanyazında kolay örnekleme yöntemi; elverişli, kazara ya da uygun olarak da adlandırılmaktadır. Bu örnekleme yöntemi araştırmacılar için pratiklik ve zaman kazandırması açısından sıklıkla tercih edilmektedir. Bu yöntemde, araştırma sürecinde yararlanılan kaynaklardan maksimum şekilde fayda sağlandığı da belirtilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 91-92; Yıldırım ve Şimşek, 2006 s. 122-123). Çalışma grubunda, 743 sosyal bilgiler öğretmen adayı bulunmaktadır. Bunların 541'i kadın, 202'si erkektir.

Veri Toplama Araçları

Tarama türü araştırmalardan elde edilen veriler, nicel veri olarak değerlendirilmekle birlikte bu tür araştırmalarda ek olarak nitel veriler de elde edilmektedir. Örneğin cevabı sınırlandırılmış sorulardan oluşan bir anketin kullanıldığı çalışmalarda açık uçlu sorular ile nitel veri elde edilebilir (Büyüköztürk vd., 2012, s. 182). Bu kapsamda çalışmanın verileri, beş açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla elde edilmiştir. Görüşme formunun elde edilme sürecinde öncelikle bilimsel okuryazarlık ile ilgili yerli ve yabancı araştırma ve kaynaklar taranmış ve görüşme soruları oluşturulmuştur (Bybee ve DeBoer, 1993; Duverger, 1961; Laughsksch, 2000; Özlem, 2000; Turgut, 2007; Turgut ve Fer, 2006; Yeşilbursa, 2015). Görüşme soruları için 5 alan eğitimi uzmanından, 3 eğitim bilimleri uzmanından, 2 sosyal bilgiler öğretmeninden ve 2 Türkçe alan uzmanından görüş alınmıştır. Ayrıca görüşme sorularının çalışma grubuna uygulanmasından önce 10 sosyal bilgiler öğretmen adayına ön uygulaması yapılmıştır. Anlaşılır ve net olmayan ifadeleri belirlemek ve cevaplama için ne kadar süre gerektiğini tespit etmek için bir deneme yapılmıştır. Araştırmanın veri

toplama süreci toplamda üç hafta sürmüştür. Araştırmanın verileri Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrimiçi olarak Google anket üzerinden toplanmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan etik yönden uygun olduğuna dair 27.01.2021 tarihinde E.16319 sayılı yazı ile onay alınmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerin yönetiminden de araştırmanın yapılması için resmî izinler alınmıştır.

Görüşme soruları aşağıdaki gibidir;

1. Bilimsel okuryazarlık denilince aklınıza ne gelmektedir? Açıklayınız.
2. Bilimsel okuryazarlığın sosyal bilimlerle ilişkili olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenini açıklayınız.
3. Sosyal bilgiler dersleri bilimsel okuryazarlık ile ilgili midir? Örneklerle açıklayınız.
4. Bilimsel okuryazarlık ile ilgili konuların (sosyal bilimcilerin kullandığı yöntemler, araştırma yolları, bilgiye ulaşma yolları vb.) sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasının sizce olumlu ya da olumsuz yönleri nelerdir? Açıklayınız.
5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.

Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, içerikte ele alınan belirli işaretlerden sistematik ya da tarafsız sonuçlar ortaya koymak için kullanılan bir analiz yöntemidir (Stone, Dunphy, Marshall ve Ogilvie, 1966). Bu analiz yöntemiyle benzer verileri belirli tema ve kavramlar çerçevesinde kümelemek ve bunları okuyucunun anlayacağı düzeyde işleyerek yorumlamak önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ayrıca etik değerler gözetilerek sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplara da yer verilmiştir.

Bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri

Çalışmanın birinci görüşme sorusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlığa ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar analiz edilerek elde edilen bulgulara Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık Kavramından Ne Anladıklarına İlişkin Görüşleri

| <i>Kategoriler</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|---|----------|----------|
| Bilimsel Anlayışa Sahip Olma | 319 | 42,93 |
| Bilimi Takip Etme-Taraf Olma | 166 | 22,34 |
| Bilimsel Terminolojiye Hâkimiyet | 21 | 2,83 |
| Bilim-Teknoloji-Toplum İlişkisi | 22 | 2,96 |
| Bilimin ve Bilim İnsanın Özellikleri | 53 | 7,13 |
| Bilimsel Okuryazarlıkla İlgili Yanılgılar | 39 | 5,25 |
| Akademik Olarak Yeterlilik | 84 | 11,31 |
| Fikir Sahibi Olmayanlar | 39 | 5,25 |
| Toplam | 743 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık kavramıyla ilgili birçok görüş geliştirdikleri belirlenmiştir. Bu görüşler; bilimsel anlayışa sahip olma, bilginin elde edilmesi, açıklanması, yorumlanması, üretilmesi, değişebilirliği, oluşumu, kökeni ve doğası, bilimsel etik, fen bilimlerinin doğası, analiz becerisi, araştırma becerisi, merak edilen soruları sorma, doğa olaylarını anlama, açıklama ve yorumlama, bilimsel araştırma basamakları, eleştirel düşünme becerisi, bilim ve sözde bilim ayrımı, bilimsel kanıt kullanma becerisi, bilimin doğası, soru sorma, teori-hipotez- kuram, sorgulama becerisi ve deney ve gözlem becerisi şeklindedir. Bilimi takip etme- taraf olma açısından; akademik yayın izleme, temel bilim bilgisi, temel araştırma bilgisi, temel bilimsel bilgiyi günlük hayatta kullanma, bilimsel gelişmelerin farkında olma, bilimsel bilgileri aktarma, bilimsel kaynağa ulaşma şeklinde vurgu yapmışlardır. Bilimsel terminolojiye hâkimiyet açısından; bilim kavramı, bilimsel terimler, bilimsel metinler ve bilimsel terim ve kavramların uygun kullanımı gibi görüşleri mevcuttur. Bilim-teknoloji-toplum ilişkisi açısından; teknoloji ve bilimin faydalı kullanımı, günlük hayata bilimin yansımaları, değişen bilim ve teknolojiye ayak uydurma ve dijital hayata uyum sağlama şeklindedir. Bilimin ve bilim insanının özellikleri açısından; araştırmacı, objektif, nesnel, bilgelik, belgelere dayandırılmış, doğru ve güvenilir, kendini sürekli yenileyen, bilgiye nasıl ulaşacağına farkında olan, donanımlı ve tarafsız olarak görüşlerini yansıtmışlardır. Bilimsel okuryazarlık ile ilgili yanılgılar açısından sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kavram yanılgısı içerisinde buldukları saptanmıştır. Sırf okuryazarlık geçtiği için bir şeyi okuyup anlama ve ona göre görüşlerini yansıtma içerisinde bulunmuşlardır. Burada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ifadeleri; bir ders, bilim-teknoloji topluluğu, okuma-anlama stratejisi, etkin dinleme becerisi, bilimsel öğreti, anlatım tarzı ve bilim dalı ya da araştırma alanı olarak saptanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları aynı zamanda akademik olarak yeterlilik bağlamında bilimsel okuryazarlıkla ilgili görüşleri sundukları tespit edilmiştir. Bunlar; bilimsel makale, dergi, rapor ve yazılar, akademik çalışma yapabilme ve akademik çalışmalardan faydalanabilme şeklindedir. Ayrıca bazı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ise bilimsel okuryazarlık ile ilgili bir fikre sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Bu soruya cevap veren bazı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

SBÖAK1: “Bilimsel okuryazarlık, bilginin nasıl elde edilebileceğini bilmek, hangi bilgilerin ve kaynakların güvenilir olduğunu ayırt edebilmek; yapılacak bir bilimsel çalışmada takip edilecek işlem basamaklarını bilmek anlamına gelmektedir.”

SBÖAK19: “Bilgiye ulaşmanın yolunu bulmak ve bu bilginin değişim ihtimalini bilmektir.”

SBÖAE130: “Bilimsel bilgiyi günlük bilgiden ayırabilmek ve bu bilgilerinde zamanla değişebileceği.”

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık ile Sosyal Bilimlerin İlişkisine Dair Görüşleri

Çalışma grubundaki 743 sosyal bilgiler öğretmen adayından “Bilimsel okuryazarlığın sosyal bilimlerle ilişkili olduğunu düşünüyor musunuz? Nedenini açıklayınız.” sorusuna 677’si “Evet, düşünüyorum.” cevabını vermiştir. 39 katılımcı ise “Hayır, düşünmüyorum.” cevabını vermiş ve sadece bir kişi “Fen bilimlerinin sosyal bilimlerden daha objektif olduğunu düşünüyorum.” cevabını vermiştir. 24 katılımcı ise “Kararsızım.” cevabını vermiştir ve bilimsel okuryazarlığın tanımının net olmaması, fen eğitiminde önemli olması ve tüm sosyal bilimlerin değil de bazı sosyal bilimlerin ilişkisinin olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca “Bilmiyorum.” şeklinde görüşler de mevcuttur. “Bilmiyorum.” şeklinde görüşler sadece 3 kişiden oluşmaktadır. “Evet, düşünüyorum.” “Hayır, düşünmüyorum.” ve “Kararsızım.” şeklinde cevap verenlerin analizine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlığın Sosyal Bilimlerle İlişkili Olup Olmamasına İlişkin Görüşleri

| <i>Kategoriler</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|----------------------|----------|----------|
| Evet, düşünüyorum. | 677 | 91,12 |
| Hayır, düşünmüyorum. | 39 | 5,25 |
| Kararsızım. | 24 | 3,23 |
| Bilmiyorum. | 3 | 0,4 |
| Toplam | 743 | 100 |

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlığın sosyal bilimlerle ilişkili olup olmadığına yönelik görüşleri, “Olumlu” görüşlerin yani “Evet, düşünüyorum.” şeklinde olanlar; bilimsel işlem basamakları, teknoloji-toplum çalışmaları, sosyal bilimlerin doğası, bilimsel veri sunması, sosyal bilimlerin farklı dallardan oluşması, gözlem, bilimsel araştırma metodları, fen ve sosyal bilimlerin birlikte ilerlemesi, bilimsellik ve nesnellik, sosyal bilimlerin bilimler kümesi olması, eleştirel bakış açısı, toplumla ilgili olması, bireyi temel alması, bilimin doğası, sosyal bilimlerde kesinlik olmaması, soru sorma, statik olmaması, sosyal bilimlerin disiplinler arası niteliği, bilimsel etik, gelişen ve değişen toplum dinamikleri, analizler ve istatistiki bilgi, olayların tek boyutla açıklanamaması olarak vurgulamışlardır. “Hayır, düşünmüyorum.” şeklinde görüş geliştirenler ise; fen bilimlerinin daha objektif olması şeklinde gerekçelerini sunmaktadırlar. “Kararsızım.” şeklinde cevap verenler; bilimsel okuryazarlığın tanım belirsizliği, fen eğitimi, antropoloji ve fen bilimleri ilişkisine vurgu yaparak kararsızlıklarını belirtmişlerdir. “Bilmiyorum.” ile ilgili herhangi bir görüş

belirtilmemiştir. Bu soruya cevap veren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri aşağıdaki gibidir.

SBÖAK4: “Sosyal bilimler birçok alana sahip olduğundan dolayı dolaylı da olsa ilişkili olduklarını düşünüyorum.”

SBÖAK15: “Evet düşünüyorum. Birçok farklı disiplinden oluşan sosyal bilimlerin, ilgili olduğu konuların araştırmalara dayanarak sunulduğu ürünlerine ancak bilimsel okuryazarlık becerisine sahip olan bireyler ulaşabilir diye düşünüyorum.”

SBÖAK28: “Evet, bence ilişkilidir. Bilimsel okuryazarlık ile öğrenilen veya yeni oluşan bir bilgi eğer sosyal bilimlerden herhangi birisi ile ilgili ise sosyal bilimleri tabii ki etkiler.”

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersleri ile Bilimsel Okuryazarlık İlişkisine Dair Görüşleri

Çalışma grubundaki 743 sosyal bilgiler öğretmen adayından “Sosyal Bilgiler dersleri bilimsel okuryazarlık ile ilgili midir? Örneklerle açıklayınız.” sorusuna 601’i “Evet, ilgilidir.” cevabını vermiştir. 48 tanesi ise “Hayır, ilgili değildir.” cevabını vermiş ve vatandaşlık eğitimi, ders kitabından kaynaklanan sıkıntılar, fen bilimleri ve örf-adet ve tarihî bilgi içerdiği için sosyal bilgilerle ilişkili olmadığını söylemiştir. 42 tanesi ise “Kararsızım.” cevabını vermiştir ve sadece coğrafyanın deneysel ve bilimsel dayanakta bilgi sunması, arkeoloji ve etnografyanın alan çalışmalarına imkân vermesi gibi nedenlerden dolayı kararsızlıklarını belirtmişler ama bilimsel okuryazarlık ve sosyal bilgiler ilişkisine tam olarak kendilerini kapatmamışlardır. Ayrıca “Fikrim yok.” şeklinde görüşlerde mevcuttur. “Fikrim yok.” şeklindeki görüşler 52 kişiden oluşmaktadır. Ancak herhangi bir söylem geliştirmemişlerdir. “Evet, ilgilidir.” “Hayır, ilgili değildir.” ve “Kararsızım.” şeklinde cevap verenlerin analizine Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık ile Sosyal Bilgilerin İlişkili Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

| <i>Kategoriler</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|-------------------------|----------|----------|
| Evet, ilgilidir. | 601 | 80,89 |
| Hayır, ilgili değildir. | 48 | 6,46 |
| Kararsızım. | 42 | 5,65 |
| Fikrim yok. | 52 | 7,00 |
| Toplam | 743 | 100 |

Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlığın sosyal bilgilerle ilişkili olup olmadığına yönelik görüşleri, olumlu görüşlerin yani “Evet, ilgilidir.” diyenler; bilimsel yayın, bilimsel yöntem, bilimsel olgu ve olay, bilimsel kanıt kullanma, farklı bakış açıları, bireyi ilgilendiren konular, gündelik hayatla ilgili olma, sosyal bilimleri bünyesinde barındırması, bilimsel araştırma ve sorgulama, akademik anlayış, programda yer alan beceri, değer, kavram ve öğrenme alanları, sosyal bilimlerin bilimselliği, teknoloji konularının yer alması, antropolojinin çalışma yöntemleri, coğrafyanın çalışma yöntemleri, tarihin çalışma yöntemleri, sosyolojinin çalışma

yöntemleri, merak duygusu, problem çözme becerisi, eleştirel düşünme becerisi ve objektif bakış açısı olarak vurgulandığı tespit edilmiştir. “Hayır, ilgili değildir.” şeklinde görüş geliştirenler ise; vatandaşlık eğitimi temelli oluşu, ders içeriklerinden kaynaklı sıkıntılar, ders kitabından kaynaklı sıkıntılar ve örf-adet ve tarihî bilgi odaklı olması şeklinde gerekçelerini sunmaktadırlar. “Kararsızım.” şeklinde cevap verenler; coğrafyanın kanıtlanabilir bilgi sunması, arkeolojinin alan çalışması sunması ve etnografyanın çalışma yöntemlerine vurgu yaparak kararsızlıkları dile getirdikleri belirlenmiştir. “Fikrim yok.” ile ilgili herhangi bir görüş belirtilmemiştir. Bu soruya cevap veren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

SBÖAK597: “Bu ana kadar gördüğüm derslerin bilimsel okuryazarlıkla ilgili olduğunu düşünmüyorum.”

SBÖAE640: “Kısmen ilgilidir çünkü sosyal bilgiler programı da bilimle ilgisi vardır.”

SBÖAK459: “Sosyal Bilgiler dersi, birçok alanı içine alır. Bu alanların ayrımı da bilimsel okuryazarlık sayesinde yapılabilir. Örneğin Sosyal Bilgiler dersi içinde Türkiye'nin fiziki özelliklerini anlamak isteyen biri bilimden yardım alır. Çünkü bu özellikler belli aşamalardan geçerek kanıtlanmıştır. Belli deneylerle ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersi için bilimsel okuryazarlık önemli yere sahiptir. En önemli özelliği anlamaya yardımcı olmasıdır.”

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık ile İlgili Konuların (Sosyal Bilimcilerin Kullandığı Yöntemler, Araştırma Yolları, Bilgiye Ulaşma Yolları vb.) Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanmasına Dair Görüşleri

Çalışma grubundaki 743 sosyal bilgiler öğretmen adayından “Bilimsel okuryazarlık ile ilgili konuların (sosyal bilimcilerin kullandığı yöntemler, araştırma yolları, bilgiye ulaşma yolları vb.) sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasının sizce olumlu ya da olumsuz yönleri nelerdir? Açıklayınız.” sorusuna 538’i “Evet, olumludur.” cevabını vermiştir. 104 katılımcı ise “Hayır, olumsuzdur.” cevabını vermiş ve zamansal sıkıntılar, her konu için uygun olmayışı, düzey için yetersiz olması, kesin olmayan sonuçlar, sınıf ve yaşa göre uygunsuzluk içerdiği için olumsuz görüşler oluşturmuşlardır. 15 tanesi ise “Kararsızım.” cevabını vermiştir ve herhangi bir gerekçe göstermeden kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca “Fikrim yok.” şeklinde görüşler de mevcuttur. “Fikrim yok.” şeklindeki görüşler 86 kişiden oluşmaktadır. Ancak herhangi bir söylem geliştirmemişlerdir. “Evet, olumludur.” “Hayır, olumsuzdur.” ve “Kararsızım.” şeklinde cevap verenlerin analizine Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık ile İlgili Konuların (Sosyal Bilimcilerin Kullandığı Yöntemler, Araştırma Yolları, Bilgiye Ulaşma Yolları vb.) Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılmasının Olumlu ya da Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

| <i>Kategoriler</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--------------------|----------|----------|
| Evet, olumlu. | 538 | 72,41 |
| Hayır, olumsuz. | 104 | 14,00 |
| Kararsızım. | 15 | 2,02 |
| Fikrim yok. | 86 | 11,57 |
| Toplam | 743 | 100 |

Tablo 4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, bilimsel okuryazarlığın sosyal bilgilerle ilişkili olup olmadığına yönelik görüşleri, olumlu görüşlerin yani “Evet, olumludur.” diyenler; üst düzey düşünme becerisi, araştırma ve özümseme, farklı kaynaklardan bilgiye ulaşma, bilimsel araştırma basamakları, çoklu bakış açısı, eleştirel bakış açısı, planlı bir öğrenme, gözlem ve araştırma becerisi, bilgiye ulaşmada çok boyutluluk, problem çözme becerisi, sürecin kolaylaşması ve bilginin kolay anlaşılması, küçük birer sosyal bilimci gibi çalışma olanağı, aktif ve üretken bireyler yetiştirme, iletişim becerisi, özgüven, bilimsel etik ve değerleri kavrama, sosyal bilimlerin çalışma yöntemlerini kavrama, sosyal bilimler arasındaki ilişkiyi kavrama, derslerin yaratıcı nitelikte olması, günlük ve akademik hayata katkı, 21. yüzyıl becerilerini öğrenmede, bilgiye erişme arzusu, öğrenme hazzı, objektiflik, öğrenme-araştırmaya teşvik, mantıklı sorular üretebilme, bilimsel bilgiyi diğer bilgi türlerinden ayırt edebilme, iş birliğine teşvik, doğru ve kesin bilgiye ulaşma yollarını kavrama, soyut durumları somutlaştırma, öğrenme faaliyetlerinde kalıcılığı sağlama, geçmiş-bugün-gelecek bağlantısı ve empati becerisi olarak vurguladıkları tespit edilmiştir. “Hayır, olumsuzdur.” şeklinde görüş geliştirenler ise; detaycı ve zorlayıcı, kalıcı öğrenme de yaşanan sıkıntılar, etik ihlaller, kesin olmayan sonuçlar, sınıf düzeyine göre farklılaşma, konuya göre farklılaşma, ekonomik olmama, öğrenme ortamının uygun olmaması, sıkıcı olma ve sıkıcı yöntemlerle sunulmasının olumsuzluklarından bahsettikleri belirlenmiştir. “Kararsızım.” şeklinde cevap verenler ve “Fikrim yok.” ile ilgili herhangi bir görüş belirtilmemiştir. Bu soruya cevap veren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

SBÖAE95: “Öğrencinin yaş düzeyine uygun olarak kullanılmalı.”

SBÖAE188: “Olumlu yönleri; Ulaşılan bilginin gerçekliği ve o bilginin objektif olma olasılığının yüksek olmasını sağlar. Bilgiye ulaşmada kullanılan kaynak taraması gibi metotlar bilginin geniş bir açıdan araştırılmasına olanak sağlar.”

SBÖAK212: “Olumsuz bir yönü olduğunu düşünmüyorum. Aksine günümüzün en önemli yeteneği kanaatimce budur; bilimsel okuryazarlık. Yani gerçek bilgiyi safsatadan ayırabilmek, günlük deneyimler sonucu yapılan gözlemlerle sorular sorabilmek, bu sorulara mantıki çizgide cevaplar bulabilmek ve meseleleri doğaüstü açıklamaların büyüüne kapılmadan bilimsel vakarla yaklaşarak çözümleyebilmek.”

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık ile İlgili Yeterli Bilgiye Sahip Olup Olmamlarına Dair Görüşleri

Çalışma grubundaki 743 sosyal bilgiler öğretmen adayından “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık ile ilgili yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.” sorusuna 94’ü “Evet, düşünüyorum.” cevabını vermiştir. 524 katılımcı ise “Hayır, düşünmüyorum.” cevabını vermiştir. “Kararsızım.” cevabını veren adayların sayısı ise 86 olarak tespit edilmiştir. “Fikrim yok.” şeklindeki görüşler 39 kişiden oluşmaktadır ve bu söylemlerine herhangi bir

gerekçe belirtmemişlerdir. “Evet, düşünüyorum.”, “Hayır, düşünmüyorum.” ve “Kararsızım.” şeklinde cevap verenlerin analizine Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık ile İlgili Yeterli Bilgiye Sahip Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

| <i>Kategoriler</i> | <i>f</i> | <i>%</i> |
|--------------------|----------|----------|
| Evet düşünüyorum | 94 | 12,65 |
| Hayır düşünmüyorum | 524 | 70,52 |
| Kararsızım | 86 | 11,57 |
| Fikrim yok | 39 | 5,25 |
| Toplam | 743 | 100 |

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olup olmadıklarına yönelik görüşleri; “Evet, düşünüyorum” yani olumludur diyenler; bilimsel araştırma yöntemleri dersi, eğitimde ahlak ve etik dersi, kişisel çabalar, sosyal bilgiler dersi öğretim programının yeterliliği, bilgiye ulaşmada yetkinlik, sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının yeterliliği, sosyal bilimlerin disiplinler arası olması ve araştırma yapabilme becerisi yeterli düzeyde bilgi sahibi olduğuna gerekçe olarak gösterdikleri tespit edilmiştir. “Hayır, düşünmüyorum” diyen sosyal bilgiler öğretmen adayları ise; eğitim sisteminin düzensizliği, sınav odaklı eğitim ve gelecek kaygısı, derslerin yüzeysel olarak sunulması, geleneksel eğitim anlayışının varlığını sürdürmesi, günümüz koşullarının etkisi (pandemi süreci), ezber odaklı eğiti-öğretim, sosyal bilgiler dersi öğretim programının içselleştirilememesi, sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının içselleştirilememesi, bilimsel anlayış kültürünün olmayışı, araştırma-inceleme kültürünün olmayışı, üniversite arasındaki farklılıklar, fakülteler arasındaki farklılıklar, derslerin öğretim elemanı kaynaklı sorunlar, uzaktan eğitimden kaynaklanan sorunlar, bilim ile ilgili yeterli derslerin olmayışı, kişisel çabaların yetersizliği, merak ve ilgi duymama ve bilgilerin gündelik yaşamdan uzak olması gibi söylemlerle bilimsel okuryazarlık hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını vurguladıkları tespit edilmiştir. “Kararsızım” şeklinde görüşler ise; zaman ve eğitimle geliştirilebilir olma, program ve ders kitaplarıyla geliştirilebilir olma, sınıf düzeyine göre geliştirilebilir olma, üniversitelere göre geliştirilebilir olma, öğretim elemanına göre geliştirilebilir olma, fakültelere göre geliştirilebilir olma ve bazı lisans derslerinin değinmesi gibi ifadelerin olduğu tespit edilmiştir. Genellikle “Kararsızım” şeklinde söylemlerde bulunan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının zamanla bilimsel okuryazarlıkla ilgili gerekli bilgilere ulaşabilecekleri yorumlarının mevcut olduğu tespit edilmiştir. “Fikrim yok” ile ilgili herhangi bir görüş belirtilmemiştir. Bu soruya cevap veren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

SBÖAK500: “Hayır düşünmüyorum kendim de yeterli bilgiye sahip değilim günümüz dünyasında bilginin doğruluğuna değil ne kadar kolay ulaşabilirsek ona bakıyoruz araştırma becerisi ve doğru bilgiye doğru yollardan ulaşma artık yok denecek kadar az her şeyi Google dan araştırıyoruz neredeyse.”

SBÖAK244: "Hayır, yeterli olduğumuzu düşünmüyorum. Kendi şahsım adına, özellikle pandemi nedeniyle uzaktan eğitim gördüğümüz bu süreçte hiçbir alanda yeterli bilgi edinebilmiş değilim."

SBÖAE111: "Çoğu zaman düşünmüyorum çünkü artık insanlar merak edip araştırma isteğine girmiyor veyahut önemsemiyor bile. Okullarda daha çok merak edip öğrencinin kendi araştırma yollarıyla çözüme ulaşmasına itmeliyiz buna doğru bir eğitim vermeliyiz."

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlığa ilişkin görüşleri araştırılmıştır.

Çalışmanın birinci alt problemi ile ilgili bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlığı, büyük çoğunlukla bilimsel anlayışa sahip olma ve bilime taraf olma-takip etme şeklinde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bilimsel okuryazarlığı, bilimsel terminolojiye hâkimiyet, bilim-teknoloji-toplum ilişkisi, bilim ve bilim insanının özellikleri ve akademik olarak yeterlilik olarak da algıladıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlıkla ilgili kavram yanılığına sahip oldukları da tespit edilmiştir. Bazı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlığı salt okuma-yazma etkinliği şeklinde açıkladıkları görülmüştür. Bu sonucun; Turgut'un (2018) öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmasında elde ettiği, birinci ve ikinci sınıf öğretmen adaylarının fonksiyonel bilimsel ve teknoloji okuryazarlığına sahip olduğu; üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ise kavramsal ve yordamsal bilimsel okuryazarlığa sahip olduğu sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Turgut (2007) yapmış olduğu çalışmada, bilimsel okuryazarlığın herkes tarafından kabul gören ortak bir çağrışımının olmadığını ve farklı yaklaşımlarla ele alındığını, günümüzde ise daha çok demokratik süreçlerde var olabilmeleri için gerekli ana beceri ve kazanımlar üzerinde odaklanılmış bir kavram olarak ele aldığını tespit etmiştir. Benzer (2020), öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada, bilimsel okuryazarlığın, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bartan (2020) da çalışmasında, öğretmen adaylarının temel bilimsel okuryazarlık seviyelerinin kabul edilen ortalama puanın üstünde olduğunu ve bilimsel tutum düzeylerinin ise orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Çalışmanın ikinci alt problemi ile ilgili bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının büyük çoğunlukla sosyal bilimlerle bilimsel okuryazarlığı bağdaştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilimlerle bilimsel okuryazarlığı bağdaştıran sosyal bilgiler öğretmen adayları, sosyal bilimlerin de diğer bilim türleri gibi özellikler taşıdığını ve diğer bilim türleriyle ortak olmasa da benzer işlemlerle bilgi elde ettiklerini vurgulamışlardır. Sosyal bilimlerle bilimsel okuryazarlığı bağdaştırmayan sosyal bilgiler öğretmen adayları ise fen bilimlerinden elde edilen bilgilerin objektif olarak elde edilmesine vurgu yapmışlardır. Bu konuda kararsız olan sosyal bilgiler öğretmen adayları ise antropoloji gibi bir sosyal bilimlerin fen ile olan ilişkisine dikkat çekmiş ve bilimsel okuryazarlığın tam olarak bir tanımının yapılamamasını buna neden olarak göstermişlerdir. Bu farklılığın en önemli

sebebinin sınıf düzeyinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu sonucun, Turgut'un (2007) bilimsel okuryazarlığın 1960'larda fen eğitimi ve programlarının önemli bir hususunu oluştururken günümüzde daha çok kişilerin demokratik süreçlerde var olabilmeleri için gerekli ana beceri ve kazanımlar üzerine odaklandığı tespitiyle örtüştüğü söylenebilir. Özdem vd.'nin (2010) en az fen bilimleri kadar sosyal bilimlerin ve sanatın da bilimsel okuryazarlıkla ilgili olduğunu vurgulaması, bu sonucu desteklemektedir. Bunun yanı sıra 2018 yılında yayımlanan sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı da birçok sosyal bilimi içermekte ve hem zorunlu hem de seçmeli derslerle bilimsel okuryazarlığı desteklemektedir (YÖK, 2018).

Çalışmanın üçüncü alt problemi ile ilgili bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının büyük çoğunlukla sosyal bilgiler dersleri ile bilimsel okuryazarlığın örtüştüğü ve hatta ayrılmaması gereken bir ilişkilerinin olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. "Evet, ilgilidir" şeklinde görüş bildiren sosyal bilgiler öğretmen adayları, sosyal bilgiler ve sosyal bilimlerin bilimsel anlayışını buna kanıt olarak gösterdikleri tespit edilmiştir. "Hayır, ilgili değildir" şeklinde görüş bildiren sosyal bilgiler öğretmen adayları ise sosyal bilgilerin vatandaş yetiştirme misyonuna vurgu yapmış, ders kitabındaki eksiklikleri dile getirmiş ve içeriğin sıkıntılı olduğunu belirtmişlerdir. Kararsızım şeklinde görüşlerini dile getiren sosyal bilgiler öğretmen adayları ise arkeoloji ve coğrafya gibi bazı sosyal bilimlerin daha fazla bilimsel nitelikte olduğunu ve bu nedenle diğer sosyal bilimlere göre bilimsel okuryazarlıkla daha fazla ilişkili olduklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçtan hareketle çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğunun sosyal bilgiler ile bilimsel okuryazarlığı ilişkili buldukları söylenebilir. 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programı da bu sonucu destekler niteliktedir. 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan beceriler, değerler, kazanımlar ve öğrenme alanları dikkate alındığında tam adı konulmamış olsa da bilimsel okuryazarlıkla ilgili bileşenlere yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018a).

Çalışmanın dördüncü alt problemi ile ilgili bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık ile ilgili konuların sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasını büyük çoğunlukla olumlu buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun, Turgut'un (2007) "geçmiş dönemlerde ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin temel okuryazarlık becerileri etrafında şekillendiğini ancak günümüzde bunun yerini bilimsel okuryazarlığın aldığı" ifadesiyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu sonuç ve ifadeden hareketle bilimsel okuryazarlık aslında her bireye kazandırılması gereken bir alışkanlık olarak görülmelidir. Demirbaş ve Yağbasan (2005), öğrencilerinin bilimle ilgili tutumlarının geliştirilmesinde bilim adamlarının yaşantılarına olan aşinalığın önemli olduğu vurgulanmıştır. Sosyal bilgiler de birçok sosyal bilimi bünyesinde bütünleştiren bir derstir. Bu nedenle, sosyal bilgiler derslerinde sosyal bilimlerle ilgili bilgiler öğrencilere öğretilirken çok boyutluluk dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin kişiler, durumlar ve olaylara karşı farklı bakış açıları

geliştirilmeleri sağlanmalıdır. İnsanlığa ve bilime olan katkılar ve ulusların olaylardan nasıl etkilendiği bütünsellik içinde ele alınmalıdır (Özdem vd., 2010).

Çalışmanın beşinci alt problemi ile ilgili bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun bilimsel okuryazarlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bilimsel okuryazarlıkla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını belirten sosyal bilgiler öğretmen adayları; gelecek kaygısını, eğitim sistemindeki dalgalanmaları, lisans programı ve sosyal bilgiler dersi öğretim programının yeterince kavranamamasını, pandemi döneminin getirdiği olumsuzlukları, üniversite ve fakülteler arasındaki farkları bu durumun nedenleri olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının pandemi döneminden olumsuz olarak etkilendikleri ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu durumun uygulamalı olan çoğu dersi olumsuz etkilemesi ve hâliyle öğretmen adaylarının da olumsuz olarak etkilenmesine yol açtığı söylenebilir. Özdoğan ve Berkant (2020), pandemi döneminde uzaktan eğitimin dezavantajları olarak motivasyon kaybı, ölçme ve değerlendirmenin olmaması, internet ve bilgisayar gibi kaynakların yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliği oluşturması, iletişim ve etkileşim yetersizliği, teknik problemler, sosyalleşme yetersizliği ve uzaktan eğitim sürecine hazırlıksız olma gibi durumları belirlemişlerdir. Bu durumların çalışmanın sonucuyla örtüştüğü söylenebilir. Bunun yanı sıra bilimsel okuryazarlıkla ilgili öğretmen adaylarının kendilerini yeterli olarak görmediğini ve geliştirilmesi gerektiğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Liu, 2009). Bilimsel okuryazarlıkla ilgili kendilerini yeterli gören sosyal bilgiler öğretmen adayları, sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının yapısı ve dört yıllık süreçte alınan derslerin yeterli olmasını gerekçelendirmektedirler. Özdemir (2010), bilme ve kavrama düzeyleri ile Fen, Teknoloji, Toplum, Çevre etkileşimini kavrama yeterliliğinin bazı kavram yanılgılarının dışında orta denebilecek düzeyde olduğunu ancak bilimin doğası ve metodolojisini anlama yeterliliklerinin oldukça düşük seviyede bulunduğu ortaya koymuştur. Kararsızım şeklinde görüşlerini açıklayan sosyal bilgiler öğretmen adayları ise bilimsel okuryazarlığın geliştirilebilir bir niteliğe sahip olduğunu vurgulamışlardır. Bu sonucun Lee'nin (1997) bilimsel okuryazarlığı kavramak için öncelikle neyin bilim olarak sayılabileceğinin bilinmesi gerektiği ifadesiyle örtüştüğü söylenebilir.

Bu sonuçlardan hareketle;

- Bilimsel okuryazarlığa yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla sınıf içinde gözlem ile desteklenen araştırmalar yapılabilir.
- Bilimsel okuryazarlığın geliştirilmesi için üniversite, fakülte, bölüm ve çeşitli paydaşlarla iş birliği yapılabilir.
- Bilimsel okuryazarlıkla ilgili atölye çalışmaları yapılabilir.
- Lisans programında bilimsel okuryazarlığı destekleyen derslerin zorunlu olması ve artırılması sağlanabilir (sosyal bilimlerin doğası, sosyal bilimlerin felsefesi vb.).

- Bilimsel okuryazarlık, sosyal bilgiler için sosyal bilim okuryazarlığı olarak yeniden şekillendirilebilir.
- Bilimsel okuryazarlık ile ilgili sosyal bilgiler dersi ekseninde şekillendirilmiş nicel çalışmaların yapılması desteklenebilir.
- Bilimsel okuryazarlık ve bileşenleriyle ilgili sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kavram yanılgılarını ortaya çıkaracak çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- AAAS. (1990). *Science for all Americans*. New York: Oxford University Press.
- Bartan, M. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının temel bilimsel okuryazarlık düzeyleri ile bilimsel tutumlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 293-308. <https://doi.org/10.9779/pauefd.531625>
- Benzer, E. (2020). Bilimsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı arasındaki ilişki: Fen bilgisi öğretmen adayları örneği. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(1), 10-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adeder/issue/55076/710548> sayfasından erişilmiştir.
- Bou-Jaoude, S. (2002). Balance of scientific literacy themes in science curricula: the case of Lebanon. *International Journal of Science Education*, 24, 139-156.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Bybee, R. W. & DeBoer, C. E. (1993). Research on goals for the science curriculum. D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* içinde (s. 357-387). National Science Teachers Association, New York: USA.
- Demirbaş, M. & Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 18(2), 363-382.
- Duverger, M. (1961). *Sosyal bilimlere giriş*. (Ü. Oksay, Çev., 2. b.). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: PegemA.
- Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: a conceptual overview. *Science Education*, 84, 71-94.
- Lee, O. (1997). Scientific literacy for all: what is it, and how can we achieve it? *Journal of Research in Science Teaching*, 34(3), 219-222.
- Liu, X. (2009). Beyond science literacy: science and the public. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4(3), 301-311.

- Manhart, J. (1998). *Gender differences in scientific literacy*. Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education' da sunulmuş bildiri. San Diego, USA.
- MEB. (2018a). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018b). İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Özdem, Y., Demirdöğen, B., Yeşiloğlu, N. & Kurt, M. (2010). Farklı branşlardaki alan öğretmenlerinin sosyal yapılandırıcı yaklaşımla bilim anlayışlarının geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(4), 263-292.
- Özdemir, O. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen okuryazarlığının durumu. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 46-52.
- Özdemir, O. (2019). Bilim toplumu ve fen (bilim) okuryazarlığı. N. Yenice (Ed). *Bilimin doğası gelişimi ve öğretimi* (2. b.) içinde (s. 153-185). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özlem, D. (2000). *Kültür bilimleri ve kültür felsefesi*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 13-43. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.788118>
- Roberts, D. A. (2007). Scientific literacy/science literacy. S. K. Abell & N. G. Lederman (Ed.), *Handbook of research on science education* içinde (s. 729-781). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shortland, M. (1988). Advocating science: literacy and public understanding, *Impact of Science on Society*, 38(4), 305-316.
- Stone, P. J., Dunphy, D. C., Marshall, S. S. & Ogilvie, D. M. (1966). *The general inquirer: a computer approach to content analysis*. Massachusetts: MIT.
- Tekin, N. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlıkları ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tekin, N., Aslan, O. & Yağız, D. (2016). Fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 23-50.
- Terzi-Işık, C. (2008). *İlköğretim 1. kademedeki fen ve teknoloji dersini yürüten sınıf öğretmenleri ile 1. kademedeki fen ve teknoloji dersini yürüten fen bilgisi (fen ve teknoloji) öğretmenlerinin fen okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi ve sonuçların karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Thomas, G. & Durant, J. (1987). *Why should we promote the public understanding of science? Scientific literacy* (M. Shortland, Der.). Department for External Studies, University of Oxford, UK.
- Tunç-Şahin, C. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlıklarının geliştirilmesi: 'bilim teknoloji sosyal değişme' dersinin eylem araştırması ile tasarlanması*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Tunç-Şahin, C. & Say, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 223-240.
- Turgut, D. (2018). *Öğretmen adaylarının biyoetik değerleri, bilimsel okuryazarlık ve empati beceri düzeylerinin sınıflar bazında incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Turgut, H. (2007). Herkes için bilimsel okuryazarlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 233-256.
- Turgut, H. & Fer, S. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliklerinin geliştirilmesinde sosyal yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulamasının etkisi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2006(24), 205-229.
- Yeşilbursa, C. C. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde temel yaklaşımlar. C. Dönmez & K. Yazıcı (Ed). *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 47-57). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara: YÖK. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

In the developing and changing world, many countries build their education programs on raising scientifically literate individuals in order to have a say in the field of science and technology. With the arrangements made in the programs in 2018, raising individuals who will have a say in science and technology has been determined as the main goal. Scientifically literate individual researches, questions, produces, and provides maximum benefit to its country. Social studies teacher candidates, who have great importance in raising these individuals, should also be scientifically literate individuals and their deficiencies should be improved. Individuals have been formed for centuries in an effort to understand and make sense of the society and world they live in. Interest in the different and interesting has led individuals to discover and research, and this interest has led to the emergence of science. Individual who is the only entity that can discover make inferences, construct what it has learned, and produce a new product from what it has learned. Therefore, it is at the focal point of learning activity at every moment of life, consciously or unconsciously. In fact, many

events and situations are taken into account while shaping learning and educational activities. It is seen that the basis of these discussions is generally directly proportional to what kind of human resource countries should have in the future. It is unthinkable that social knowledge, which consists of the content of social sciences and provides individuals with basic competencies, was not affected by these discussions. Social Studies has an important place in the education programs of countries as a social, cultural, economic, and political field of study of the society from the past, present, and future. Offering rich content to learners makes this position strong. However, it is seen that scientific literacy is neglected. It has been determined that the studies on scientific literacy in the field of social studies are quite limited. It has been the subject of studies in the field of science and has been studied by science educators. The aim of this study is to determine the opinions of social studies teacher candidates on scientific literacy. The study was carried out using descriptive survey model. The study group consists of 743 social studies teacher candidates. In order to determine the study group, convenience sampling method was used. The data of the study were obtained through an interview form consisting of five open-ended questions developed by the researcher. In the process of obtaining the interview form, first of all, local and foreign research and resources related to scientific literacy were scanned, and interview questions were formed considering the sub-problems of the research based on these research and resources. In addition, a preliminary application was made to a group of 10 social studies teacher candidates before the interview questions were applied to the study group. The interview questions are as follows;

1. What comes to mind when you think of Scientific Literacy? Can you explain, please?
2. Do you think scientific literacy is related to social sciences? Can you explain why, please?
3. Is Social Studies Lesson related to scientific literacy? Can you explain with examples, please?
4. What do you think about the positive and negative aspects of using scientific literacy issue (methods used by social scientists, ways of research, ways of accessing information, etc.) in social studies lessons? Can you explain, please?
5. Do you think that social studies teacher candidates have sufficient knowledge about scientific literacy? Can you explain, please?

The data obtained from the study were analyzed using content analysis. According to the findings of the study, it was concluded that social studies teacher candidate's perception of scientific literacy is that they generally define scientific literacy but treat it as one-dimensional, and they have also misconceptions that it is related to the social sciences and should not be separated from the social sciences; that it is related to the social studies lesson as it consists of the contents of the social sciences and that many social sciences use scientific research methods just like science and mathematics. It has

been seen that they stated that the use of scientific literacy topics in the social studies lesson will make a positive contribution, but it may differ according to the class level and conditions. Based on these results;

1. Research supported by observation in the classroom can be conducted with social studies teacher candidates for scientific literacy.
2. Collaboration with universities, faculties, departments, and various stakeholders can be done to improve scientific literacy.
3. It can be ensured that the courses supporting scientific literacy in the undergraduate program are compulsory and increased (nature of social sciences, philosophy of social sciences, etc.).
4. Scientific literacy can be reshaped as social science literacy for social studies lesson.
5. Quantitative studies on scientific literacy shaped around the social studies lesson can be supported.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya, birinci yazar %90 oranında, ikinci yazar %10 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırma kapsamında maddi destek alınmamıştır. Ancak, araştırmanın veri toplama sürecinde farklı üniversitelerde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Emeği geçen tüm meslektaşlarımıza teşekkürlerimizi iletiyoruz.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 27.01.2021 tarih ve E.16319 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

60-72 Aylık Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Zorbalıkla Baş Etme Stratejilerinin İncelenmesi*

Examining the Self-Regulatory Skills and Strategies of Coping with Bullying of 60-72 Month Old Children

Hilal Mercan, Arzu Yükselen

Yazar Bilgileri

Hilal Mercan 

Arş. Gör., İstanbul Medipol Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, hmercan@medipol.edu.tr

Arzu Yükselen 

Prof. Dr., İstanbul Medipol Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, ayukselen@medipol.edu.tr

ÖZ

Bu çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Karma araştırma modeli ile tasarlanan bu çalışmanın örneklemini, kolay örnekleme yöntemiyle seçilen İstanbul İli Beykoz, Üsküdar, Ümraniye ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 85 çocuk ve 16 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada "Demografik Bilgi Formu", "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu", "Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikâyeler Formu" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çapraz karşılaştırması aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanarak yapılmıştır. Araştırmaya katılan öz düzenleme becerisi yüksek çocukların zorbalıkla baş etmede daha çok aktif ve karma stratejileri kullandıkları; öz düzenleme becerisi düşük çocukların ise daha çok kaçınmacı ve duygu odaklı stratejiler kullandıkları bulunmuştur. Çocukların öz düzenleme beceri düzeylerine göre ise duygularını ifade etme biçimlerinin ve zorbalığın nedenlerini açıklama biçimlerinin değiştiği bulunmuştur. Çocukların zorbalıkla etkili baş etme stratejilerini uygulayabilmeleri için öz düzenleme beceri düzeylerinin erken dönemde tespit edilmesi ve desteklenmesi önerilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Akran Zorbalığı
Okul Öncesi Dönem
Öz Düzenleme Becerileri
Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri
60-72 Aylık Çocuklar

Keywords

Peer Bullying
Preschool Period
Self-Regulation Skills
Coping with Bullying Strategies
60-72 Months Old Children

Makale Geçmişi

Geliş: 02.09.2021
Düzeltilme: 11.04.2022
Kabul: 27.05.2022

ABSTRACT

This study aimed to examine the self-regulation skills of 60-72 month-old children attending pre-school education and their coping strategies with bullying. The study sample consists of 85 children of 60-72 months and 16 teachers attending pre-school education institutions located in Beykoz, Üsküdar, and Ümraniye districts of Istanbul Province selected by convenience sampling method. In the study, "Demographic Information Form," "Self-Regulation Scale for Children 4-6 Years Old Teacher Form", and "Coping With Bullying Strategies Problem Stories Form" were used. A mixed research model was used in this study, and cross-comparison of the answers obtained was calculated with arithmetic mean and standard deviations. Participant children with high self-regulation skills mostly used active and mixed strategies in coping with bullying. On the other hand, it was found that children with low self-regulation skills mostly used avoidant and emotion-oriented strategies. Besides, it was found that the self-regulation skill levels of the children were determinant of the ways of expressing their feelings and explaining the reasons for bullying. Therefore, it has been suggested that the self-regulation skill levels of children should be identified and supported at an early stage to provide that they can apply effective coping strategies with bullying.

*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Mercan, H. & Yükselen, A. (2022). 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi. *TEBD*, 20(2), 587-609. <https://doi.org/10.37217/tebd.990216>

Giriş

Okul öncesi dönemdeki bir çocuk akranları ile daha çok bir arada olmak istemekte, düşünce ve eylemlerini kontrol edebilmek için dili ustaca kullanmaya başlamaktadır (Bronson, 2019; Howes, 1988; Kopp, 1982). Kaygı yaratan durum ile karşılaştığında çeşitli stratejiler geliştirerek problem durumlar ile başa çıkabilmektedir (Posner ve Rothbart, 1998). Bireyin düşüncelerini, duygularını, davranışlarını, dikkatlerini ve dürtülerini kontrol edebilmesi öz düzenleme olarak tanımlanmaktadır (Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman, 2000). Öz düzenleme; davranış düzenleme, duygu düzenleme ve bilişsel düzenlemeyi içeren üç alt boyuttan oluşmaktadır (Smith-Donald, Raver, Hayes ve Richardson, 2007). Bireylerin öz düzenleme becerileri; seçim yapma, karar verme, planlama, özgürlük, sorumluluk anlayışının temelini oluşturup hayata olan uyum, okula hazır olma, akademik başarı, bağımsız öğrenme, oyun davranışları, sosyal yetkinlik, problem çözme, akran ilişkileri ile ilişkilidir (Blair ve Razza, 2007; Bronson, 2019; Senemoğlu, 2020; Spinrad vd., 2006; Torres, 2011).

Literatür incelendiğinde öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasında önemli bir ilişkinin olduğu ve öz düzenleme becerileri yetersiz olan çocukların akran ilişkilerinde problem yaşadığı görülmüştür (Aldan-Karademir ve Görgün, 2019; Pazarbaşı ve Cantez, 2019). Okul öncesi dönem çocukları karşılaştıkları problemleri ailesinden ve çevresinden edindiği deneyimlerle izleme, tahmin etme ve planlama gibi stratejilerle çözmeye çalışmaktadırlar (Tuzcuoğlu, Azkeskin, Küsmüş ve Cengiz, 2019). Soru sorma, sergilenen davranışın sonucunu ve sorumluluğunu kabul etme, yaşanılan ikileme başa çıkma, hatalı bir davranış sergilendiğinde bununla başarılı bir şekilde baş edebilme, kendisini takdir etme, arkadaş edinme becerileri zayıf olan çocuklar, akran ilişkilerinde daha fazla güçlük yaşamakta ve yaşanılan bu güçlüklerle başa çıkmada daha fazla zorlanmaktadırlar (Ergin, 2017). Bu nedenle çocukların akran ilişkilerindeki problemleri çözme sürecinde, öz düzenleme önemli bir yere sahiptir (Aldan-Karademir ve Görgün, 2019).

Çocukların okul hayatlarına başlamaları ile sosyal problemler de başlamakta ve uğraştıkları en zor sosyal sorunlardan birisi akran zorbalığı olmaktadır. Dolayısıyla günümüzde okul öncesi dönem çocuklarında da görülen akran zorbalığı, çözülmesi gereken bir sorundur (Bayrak, Altınkaynak ve Osmanoğlu, 2018; Gültekin-Akduman, 2012). Akran zorbalığı; bir/birkaç çocuğun kendinden daha güçsüz, kendilerini savunmada daha yetersiz veya daha az zeki gördükleri çocuk/çocukları incitmek, sindirmek ve istenmediklerinin mesajını yollamak üzere tasarladıkları eylemleri güç ispatı, kontrol kurma veya statü kazanma amacıyla sistematik olarak uygulaması sonucu karşdakini fiziksel ve psikolojik olarak yıpratmasıdır (Olweus, 1999). Bir davranışın zorbalık olarak nitelendirilmesi için kişiler arasında eşit olmayan bir statünün ve gücün olması gerekmektedir (Kartal, 2008; Olweus, 1999; Rigby, 2002; Sexton-Radek, 2005; Smith ve Sharp, 1994; Smith ve Ananiadou, 2003; Sullivan, Cleary ve Sullivan, 2004). Akran zorbalığındaki roller temel olarak; zorba, zorba-kurban, kurban ve seyirci olarak

sınıflandırılmaktadır (Uysal ve Dinçer, 2012; Yıldırım, 2012). Akran zorbalığı türleri ise; fiziksel zorbalık, sözel zorbalık, ilişkisel zorbalık, bozucu zorbalık, duygusal zorbalık, başkasına ait bir şeyi alma zorbalığı, saklama zorbalığı, ırkçı zorbalık, davranış zorbalığı, cinsel zorbalık olarak sınıflandırılmaktadır (Koç, 2006).

Kişi tarafından algılanan bir tehdit karşısında yaşanan kaygının üstesinden gelebilme çabası ile ürettiği çözüm yollarına veya yöntemlerine başa çıkma stratejileri denilmektedir (Burger, 2016). Başa çıkma stratejilerindeki ilk ayırım, sorunla aktif şekilde uğraşma ya da sorunu göz ardı etmedir (Bayrak vd., 2018; Burger, 2016). Bu nedenle araştırmacılar, başa çıkma stratejilerini aktif ve kaçınmacı olarak sınıflandırmışlardır. Aktif başa çıkma stratejileri, bireyin yaşamış olduğu sorunu düzeltmek için yaptığı eylem veya düşüncedir. Kaçınmacı başa çıkma stratejileri ise bireyin kaygı yaratan durum veya ortamları bilinçlerinden uzak tutmasıdır. İkinci ayırım ise doğrudan stresin kaynağına odaklanma şeklinde olan problem odaklı stratejiler ya da deneyimdeki duygusal tepkiye odaklanan duygu odaklı stratejilerdir. Problem odaklı stratejiler, bireyin yaşadığı problemi doğrudan çözmeye veya yaşadığı kaygıyı yenmeye yönelik çaba harcamasıdır (Burger, 2016). Yaşadıkları problemi mücadele edilmesi gereken bir durum olarak gören çocuklar problem odaklı ve sosyal destek arama temelli stratejiler kullanmaktadırlar (Hunter ve Boyle, 2004). Problem odaklı başa çıkma stratejilerini kullanan çocuklar kendilerini daha az çaresiz hissetmekte, problem durumu çözebileceklerine yönelik olan inançları daha yüksek ve ürettiği çözümler daha başarılı olmaktadır (Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011). Duygu odaklı stratejiler ise problem duruma eşlik eden duyguların neden olduğu sıkıntıları azaltmaya yönelik gösterilen çabadır (Burger, 2016). Gerileme, fedakarlıkta bulunma, agresif davranışlar sergileme, baskılama, boyun eğme ve karşıt tepki geliştirme duygu odaklı stratejilerdir (Toksun ve Osmanoğlu, 2017). Duygu odaklı başa çıkma ya da kaçınma stratejileri uygulayan çocuklardan ziyade problem odaklı başa çıkma stratejilerini uygulayan çocukların zorbalıklardan daha az etkilendikleri bulunmuştur (Mora-Merchan, 2006). Ayrıca duyguları anlama, empati kurma, kendi duygularını düzenleme, duygularını kontrol etme ve duygularını uygun şekilde ifade etme konusunda problem yaşayan çocukların olumsuz akran ilişkileri yaşadıkları bilinmektedir. Duyguları düzenlemenin en iyi yollarından birisi hissedilen duyguyu sözel olarak ifade etmedir (Ergin, 2017).

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında zorbalıkla baş etme stratejilerinin çaresizlik, boyun eğme, kaçınma, yardım arama, sosyal desteğe başvurma, direnme- karşı koyma, iyimserlik, önemsememe, bunu bırakmasını söyleme, yetişkinden yardım alma, mücadeleden vazgeçme (kaçma ve ağlama), atılganlık, saldırganlık ve ilgisizlik kategorilerinde ele alındığı bulunmuştur (Seçer, 2015; Yöndem ve Totan, 2008). Bazı çalışmalarda çaresizlik kategorisine hiçbir şey yapmama, öğretmene söyleme, ortamı terk etme stratejilerinin; karşılık verme kategorisine zorbaya karşılık verme,

başkalarına zorbalık yapma, zorbayı kışkırtma stratejilerinin; önemsememe kategorisine soğukkanlı kalma, etkilenmemiş görünme stratejilerinin dâhil edildiği görülmektedir (Unnever ve Cornell, 2004).

Çocukların başa çıkma stratejilerini kullanma biçimleri durumdan duruma farklılık gösterebilmekte, bazı durumlarda birden fazla stratejiyi bir arada kullanabilmektedirler (Burger, 2016). Yapılan araştırmalar incelendiğinde yaşadıkları duyguları sözel olarak ifade edebilen, yaşadıkları problemlerle aktif ve problem odaklı stratejiler kullanarak başa çıkan ve öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların daha az akran zorbalığı maruz kaldıkları görülmüştür (Ergin, 2017; İleri, 2019; Mora-Merchan, 2006) Okul öncesi dönemdeki çocuklarla akran zorbalığı üzerine yapılan çalışmalarda bu dönemdeki çocukların olumlu akran ilişkilerini kurmalarını sağlayan faktörlerin neler olduğuna dair daha fazla araştırma yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Kuyucu ve Tepeli, 2013). Okul öncesi dönemde akran zorbalığına maruz kalan çocukların kullandıkları baş etme stratejilerinin öz düzenleme becerileri ile ilişkisinin anlaşılması olumlu akran ilişkilerinin teşvik edilebilmesi açısından gerekli olduğu düşünülmüştür. Bu doğrultuda araştırma, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmanın okul öncesi dönemdeki çocukların zorbalıkla mücadele edebilmesini sağlama amacıyla çocukların farklı problem durumları ile karşılaştıklarında kullandıkları başa çıkma stratejilerinin anlaşılması, problem çözme ve başa çıkma becerilerinin geliştirilmesi, mağdur çocukların etiketlenmesinin önlenmesi ve erken dönemde edinilen sosyal deneyimlerin ergenlik ve yetişkinlik dönemlerindeki etkilerinin değerlendirilmesi konusunda yapılacak çalışmalara yol gösterici olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Literatürde, okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile zorbalıkla baş etme stratejileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmanın bulunmaması bu araştırmanın önemliliğini ve gerekliliğini vurgulamaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerine göre hangi zorbalıkla baş etme stratejilerini tercih ettikleri bilinmemektedir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında; öz düzenleme becerisi yüksek ve düşük çocukların akran zorbalığında kullandıkları baş etme stratejilerinin neler olduğu, öz düzenleme becerisi yüksek ve düşük çocukların akran zorbalığında hissettikleri duyguların neler olduğu, öz düzenleme becerisi yüksek ve düşük çocuklara göre akran zorbalığının nedenlerinin neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Yapılan bu araştırmada temel karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel karma yöntem deseni kullanılmıştır. Yakınsayan paralel karma yöntem deseninde nicel ve nitel yöntemler eş zamanlı, eşit öncelikli olarak ayrı ayrı uygulanmakta ve elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmektedirler. Ayrı

ayrı olarak analiz edilen bu veriler yorumlama aşamasında birleştirilmektedir (Creswell ve Plano-Clark, 2018; Karagöz, 2019). Aşamaların önceliğine eşit vurgu ve zamanlamaları eş zamanlı olarak yapılmaktadır (Creswell ve Plano-Clark, 2018). Araştırma yakınsayan paralel karma desen olarak tasarlandığından araştırmanın nicel ve nitel çalışma grubunu aynı 85 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu ile, nitel verileri ise eş zamanlı olarak Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikâyeler Formu aracılığı ile elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul ili Beykoz, Üsküdar, Ümraniye ilçelerinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık 85 çocuk ve 16 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın yapıldığı ilçeler, anaokulları ve çalışma grubu kolay örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirlemek için G*Power 3.1.9.2 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın etki alanı 0,8, tip-I hata miktarı $\alpha = 0,05$, testin hedeflenen gücü $1-\beta = 0,95$ olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın örnekleme yöntemi olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme olarak seçilmiştir. Örnekleme Beykoz, Üsküdar, Ümraniye ilçelerine bağlı 11 özel anaokulu dâhil edilmiştir. Örnekleme oluşturan 85 çocuk, velileri tarafından bilgilendirilmiş gönüllü olur formu imzalanarak araştırmaya katılmalarına izin verilen ve uygulamanın yapıldığı gün okulda bulunan çocuklardır. Çalışma grubunun demografik özelliklerine bakıldığında çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumlarının bulunduğu ilçelerden farklı ilçelerde ikamet ettikleri görülmüştür. Bu nedenle çocukların yaşadıkları ilçeler Beykoz, Üsküdar, Ümraniye ve Kadıköy olarak kategorize edilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

| | | <i>f</i> | % |
|----------------------|-----------------------------------|----------|------|
| <i>Cinsiyet</i> | Kız | 44 | 51,8 |
| | Erkek | 41 | 48,2 |
| <i>Yaş</i> | 60-66 ay | 51 | 60,0 |
| | 67-72 ay | 34 | 40,0 |
| <i>Doğum Sırası</i> | Tek çocuk | 33 | 38,8 |
| | İlk çocuk | 12 | 14,1 |
| | Ortanca/ ortanca çocuklardan biri | 12 | 14,1 |
| | Son çocuk | 28 | 32,9 |
| <i>Kardeş Sayısı</i> | Yok | 33 | 38,8 |
| | 1 | 26 | 30,6 |
| | 2 | 17 | 20,0 |
| | 3 | 8 | 9,4 |
| | 4 ve üzeri | 1 | 1,2 |
| <i>Yaşamlan İlçe</i> | Beykoz | 28 | 32,9 |
| | Üsküdar | 7 | 8,2 |
| | Ümraniye | 49 | 57,6 |
| | Kadıköy | 1 | 1,2 |

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu:

Araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu ile çalışma grubuna ait bilgilere (cinsiyeti, yaşı, doğum sırası, kardeş sayısı, yaşanılan ilçe gibi) ulaşılmaya çalışılmıştır.

4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu:

“4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu” İvrendi ve Erol (2018) tarafından 5’li Likert tipte hazırlanmış olup öğretmenler tarafından doldurulabilmektedir. Bu ölçeğin amacı; 4-6 yaş çocuklarının öz düzenleme becerilerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemektir. Bir beceri ölçeği olan 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Ölçeği Öğretmen Formu toplam 22 maddeden ve çalışma belleği, dikkat, engelleyici kontrol olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Çalışma belleği boyutunda 5 madde, dikkat boyutunda 9 madde, engelleyici kontrol boyutunda 8 madde yer almaktadır.

Ölçme aracının iç tutarlılık katsayısı .94 olarak belirlenmiş ve alt boyutlara ilişkin iç tutarlılık katsayılarının ise .91 ile .87 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Ölçek toplam puan üzerinden puanlandırılmakta olup ölçekten alınan puan arttıkça öz düzenleme becerilerinin daha iyi olduğu şeklinde yorumlama yapılmaktadır. Bu çalışmada araştırmacılar tarafından yapılan Cronbach alfa ölçümü sonucunda 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği’nden (Öğretmen Formu) elde edilen güvenilirlik değerlerinin tamamının yüksek güvenilirlik seviyesinde olduğu, ölçeğin tüm maddelerinden hesaplanan genel güvenilirlik değeri (.814) bulunmuştur. Alt boyutlarda ise Engelleyici Kontrol boyutunda (.845), Dikkat boyutunda (.813) ve Çalışma Belleği boyutunda (.802) değerleri elde edilmiştir.

Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikâyeler Formu:

Nitel araştırmada kullanılan Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikâyeler Formu araştırmacı tarafından hazırlanarak çalışma alanları okul öncesi eğitim olan üç uzmanın görüşünü almak için gönderilmiştir. Yetersiz süre nedeni ile pilot çalışma yapılmamış olup uzmanların görüşleri doğrultusunda form revize edilerek formun son hali oluşturulmuştur. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümünden iki öğretim üyesi, Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Bölümünden bir öğretim üyesi uzman görüşünde bulunmuştur. Bu form zorba, mağdur ve izleyici rolleri üzerinden kurgulanan 4 yarım hikâyeye ve 28 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Uygulamaya başlamadan önce çocuklara, birlikte neler yapılacağı anlatılmış, soruların doğru ya da yanlış cevapları olmadığı, onların fikirlerini öğrenmek için soru sorulduğu açıklanmıştır. Çocuklara uygulamanın yapılacağı dört kitap gösterilmiş ve çocuklara kitapların hangi sıra ile okunacağı konusunda seçme hakkı tanınmıştır. Çocuğun ilk seçmiş olduğu kitaptaki ilgili resmin yer aldığı sayfa açılarak yarım hikâyeye okunmuş ve yarım hikâyeye ile ilgili sorular sorulmuştur. Daha sonra çocuktan diğer kitabı seçmesi istenmiş ve aynı

işlem diğer kitaplar için de tekrarlanmıştır. Böylelikle çocuklarda merak duygusu aktif tutularak etkileşimli bir uygulama süreci sağlanmıştır. Çocuklara sorulan sorulara örnekler şu şekildedir: “Kaan’ın bu davranışı karşısında ne yapmışlardır?”, “Sen çocukların yerinde olsaydın nasıl davranırdın?”, “Ares’in gülmelerinden sonra Çiko ne yapmış olabilir?”, “Peki bu durumda kurbağa, tavşan ve tilki nasıl davranmış olabilirler?”, “Sen Çiko’nun yerinde olsaydın nasıl davranırdın?”, “Ahmet’in bunu senin arkadaşına yaptığını görsen ne yapardın?”, “Sence Serap, kızlar böyle söyleyince ne yapmış olabilir?”, “Diğer çocuklar kalelerinin bozulduğunu görünce ne hissetmişlerdir?”, “Çiko arkadaşının bu dediğini duyunca ne hissetmiştir?”, “Ares’in Çiko’nun resmi ile dalga geçtiğini görünce kurbağa, tavşan ve tilki ne hissetmiştir?”, “Ahmet bunu sana yapsaydı sen ne hissederdin?”, “Sence Kaan neden böyle bir şey yaptı?”, “Bu kızlar neden Serap’ı böyle tehdit etmiş olabilirler?”. Çocuklarla yapılan görüşmeler ortalama 10-15 dakika sürmektedir. Uygulama sırasında kullanılan kitaplar, resimleme özelliklerinin yaş grubuna uygunluğu ve hikâye kurgularının çalışmaya uygunluğu dikkate alınarak seçilmiştir. Seçilmiş olan resimli öykü kitaplarının hikâyelerinde bulunan zorbalık türleri ve rolleri doğrultusunda kurgulanan bu hikâyeler; bozucu zorbalık, sözel zorbalık, fiziksel zorbalık ve ilişkisel zorbalık türlerini içermektedir. Literatürde çocuklar arasında en sık bu zorbalık türleri ile karşılaşıldığı belirtildiği için araştırmaya dört zorbalık türü dâhil edilmiştir (Bilgin, 2007; Kartal, 2009; Özkan ve Çifci, 2010). Bozucu zorbalık; başkalarının oynadığı bir oyunu bozma veya sınıf çalışmalarının/ödevlerin üzerini karalayarak zarar verme olarak (Koç, 2006); sözel zorbalık, “alay etme, isim takma, hakaret etme, sözel kaba şakalar yapma” olarak; fiziksel zorbalık, “vurma, tükürme, tekmeleme, itme, tekme atma, saç-kulak çekme, çimdikleme, yumruklama, taş atma” gibi bedensel kaba şakalar olarak; ilişkisel zorbalık, “isim takma, alay etme, tehdit etme, hakaret etme gibi bireyin ilişkilerine zarar veren veya manipüle ederek birinin sosyal gruplara dâhil olmasını devamlı olarak engelleme davranışları” olarak tanımlanmaktadır (Smith ve Ananiadou, 2003; Yaman vd., 2011). Kalebozan Karlo kitabında bozucu zorbalık hikâyesi, Çiko Zorbalıkla Baş Ediyor kitabında sözel zorbalık hikâyesi, Herkes Alfred’e Bakıyor kitabında fiziksel zorbalık, Arkadaş Baskısı kitabında ilişkisel zorbalık hikâyesi bulunmaktadır.

Kurgulanan hikâyeler uygulama sırasında, Kalebozan Karlo kitabında kumdan kalenin bozulmasını anlatan resimlemenin yer aldığı sayfa, Çiko Zorbalıkla Baş Ediyor kitabında sınıfta resim anlatımı etkinliğini gösteren resimlemenin yer aldığı sayfa, Herkes Alfred’e Bakıyor kitabında ağaçlı bahçede tekmeleme davranışını yansıtan resimlemenin yer aldığı sayfa, Arkadaş Baskısı kitabında kahramanın kıyafeti ile alay edilmesini yansıtan resimlemenin yer aldığı sayfa gösterilerek okunmuştur. Gelişimsel özellikler doğrultusunda 5 yaş çocuğu neden-sonuç ilişkisi kurabilmekte, kıyaslama ve varsayım yapabilmektedir. Kendisine öykü okunmasını veya anlatılmasını sevmekte, problem çözümüne ilişkin stratejiler geliştirebilmektedir. Ne, nerede, ne zaman, nasıl ve kim

sorularını doğru sorabilmekte ve cevaplayabilmekte, akıcı ve ayrıntılı konuşabilmektedir (Elibol ve Çakmak, 2018; Yavuzer, 2014). Bu nedenle formun yaş grubu 60-72 ay olarak seçilmiştir. Bu yaşın gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak hikâyeler yaş grubuna uygun olacak şekilde kısaltılarak kurgulanmış ve hikâye kahramanları da uyarlanmıştır. Görüşme yapılan çocuklara problem duruma uygun resimli sayfalar açılmaktadır ve sorulacak sorular çocukların akran zorbalığı temelli problem durumlar karşısındaki duygu, düşünce ve davranışlarını anlamaya odaklanmaktadır. Bozucu zorbalık hikâyesinden sonra çocuklara 13 soru, sözel zorbalık hikâyesinden sonra 8 soru, fiziksel zorbalık hikâyesinden sonra 5 soru, ilişkisel zorbalık hikâyesinden sonra 2 soru sorulmaktadır. Görüşme formundaki tüm sorular açık uçludur.

Nitel araştırmalarda geçerlilik araştırılan konunun yansız bir biçimde gözlemlenmesi ve ek yöntemlerle teyit edilmesi yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda uygulama sırasında çocukların verdikleri cevaplar yargılama ve yönlendirme yapılmaksızın kabul edilmiştir. Çocukların cevap veremediği sorularda cevap vermeleri için belirli bir süre beklendikten sonra sorular ya tekrar sorulmuş ya da motivasyonunun kırılmaması için başka bir soruya geçilerek sonrasında yanıtlayamadığı soruya tekrar geri dönülmüştür. Çocuğun anlamadığı düşünülen sorular yönlendirme yapılmaksızın çocuğun anlayabileceği bir şekilde tekrar sorulmuştur. Geçerlilik konusunda önemli bir kazanım olan esneklik ilkesi bu araştırmanın nitel bölümünde sağlanmıştır. Bu nedenle çalışmada çocukla yapılan yüz yüze görüşmeler sırasında çocukların bireysel özelliklerine ve o anki ruh hallerine karşı duyarlı olunarak çeşitli esneklikler sağlanmıştır. Bu esneklikler; çocukları sürece adapte edebilmek için sohbet ederek çalışmaya başlamak, hikâye sırasında akıllarına takılan konular hakkında sohbet edip ilgisini tekrar kitaplara çekmek, dikkat süresi daha kısıtlı olan çocukları süreçte tutabilmek için oyunlaştırma yapılarak kitap seçme, kitap sayfalarını çevirme gibi görevler vererek süreç yönetimine dâhil ederek sağlanmıştır. Çocukların soruları anlamadıkları düşünülen zamanlarda ise çocukların anlayabileceği olaylar üzerinden örneklendirme yapılarak veya farklı şekilde sorular sorularak duyarlı sonuçlar elde edilmesi için süreçte esneklik sağlanmıştır. Verilerin toplanmasından sonra İstanbul Medipol Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nden sosyal ve duygusal gelişim alanında uzman bir öğretim üyesi, uzman incelemesinde bulunmuştur. Uzman incelemesi doğrultusunda, araştırmanın iç (kuramsal) geçerliliği, farklı açılardan sorulan sorular ve irdelenen olaylar kuramsal yapı ile uyumluluk gösterdiği, ulaşılan sonuçların birbiri ile ilişkili olup içerikle bir bütünlük sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın dış geçerliliği (genellenebilirlik) ise nitel araştırmalarda sürekli bir değişim olduğu için sistematik bir genelleme yapılamasa da dolaylı olarak belli bir dereceye kadar genelleme yapılabilmektedir. Bu çalışmada nitel veriler, temalar ile verilerek okuyucunun uyumu görmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmada güvenilirlik terimi nicel araştırmalara göre farklılık göstermektedir. Çünkü güvenilirlik aynı kişiler üzerinde farklı

zamanlarda uygulandığında aynı ya da benzer sonuçlar elde etmeyi ifade etmektedir. Fakat nitel araştırmalarda sonucun aynı şekilde tekrar etmesi ya da iki araştırma sonucunun aynı olması oldukça zordur. Bu nedenle güvenilirlik terimi nitel çalışmalar için daha çok araştırma sürecinde araştırmayı etkileyen faktörlerin ya da etkileyebilecek faktörlerin açık ve net biçimde ifade edilmesi, araştırmayı tekrarlamayı düşünen araştırmacıların bu bilgileri okuyarak tekrarlayabilecek olması olarak anlaşılmalıdır (Karagöz, 2019). Bu nedenle bu çalışmada da araştırma süreci, araştırmayı etkileyen ve etkileyebilecek faktörler açık ve detaylı şekilde ifade edilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde eğitim veren ve araştırma yapılması kabul eden İstanbul ili Beykoz, Üsküdar ve Ümraniye ilçelerindeki özel anaokullarında eğitim alan 60-72 ay aralığındaki çocuklar ve bu kurumlarda çalışan öğretmenler ile sınırlıdır. Araştırmadan elde edilen veriler ise “4-6 Yaş Çocukları İçin Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” ve “Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikâyeler Formu” ile sınırlıdır.

Verilerin Analizi

Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikâyeler Formu ile elde edilen yanıtlar içerik analizi ile analiz edilmiş ve toplanan veriler sayısallaştırılmıştır. Çocukların zorbalıkla baş etme stratejileri olarak verdikleri cevaplar alanyazın doğrultusunda; öç alma/ceza, direnme/karşı koyma, mücadeleden vazgeçme, yetişkinden yardım alma, iyimser olma, davranış değiştirme, sosyal destek alma, karma stratejiler, bilmiyor kategorilerinde birleştirilmiştir. Çocukların zorbalık durumunda hissettikleri duygular olarak verdikleri cevaplar; üzgün, kötü, duygu dışı ifade, öfke, mutlu, mutsuz, endişe, korku, şaşkın kategorilerinde birleştirilmiştir. Çocukların zorbalığın nedeni olarak verdikleri cevaplar; kıskançlık, kişileri tanımamak, öfkeli olmak, yanlışlıkla olması, mağdurun malını beğenmemek, mağduru sevmemek, duygusal zarar vermek, yaramaz/kötü/sabırsız bir çocuk olmak, dâhil edilmemek, öncesinde kendi başına gelmesi, bilmiyor, öncesinde sözel zorbalığa uğramak, canının öyle istemesi, oyunlarını bozmak, oynayacak yerinin kalmaması, mağdurun malını beğenmemek, güç dengesizliğinin olması, öncesinde onlara kötü davranmış olması, mağduru sevmemek, kıskançlık, duygusal zarar vermek, daha iyi ve doğru davranmak istemesi, sıkılması, başkasının istemesi, çok gülmesi, bilmiyor kategorilerinde birleştirilmiştir. Sonrasında Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri Problem Hikâyeler Formu’ndan elde edilen yanıtların, 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) toplam ortalama puanı ile çapraz karşılaştırmasında aritmetik ortalama ve standart sapmalar hesaplanarak nitel ve nicel ölçümlerin değerlendirmesi yapılmıştır.

Çocukların öz düzenleme becerileri düzeylerinin zorbalıkla baş etme stratejileri ile karşılaştırılmasında çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çocukların öç alma/ceza,

mücadeleden vazgeçme, iyimser olma, davranış değiştirme, sosyal destek alma, bilmiyor kategorilerinde verdikleri cevaplar aktif ve problem odaklı stratejiler kategorisinde; direnme/karşı koyma, yetişkinden yardım alma, karma stratejileri ise kaçınmacı ve duygu odaklı stratejiler kategorisinde birleştirilerek analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışma grubundaki çocukların öz düzenleme becerilerinin frekans dağılımlarına, çocukların öz düzenleme becerileri düzeyleri ile zorbalıkla baş etme stratejilerinin, akran zorbalığında hissettikleri duyguların ve akran zorbalığının nedenlerinin karşılaştırılmasına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Grubundaki Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Frekans Dağılımları

| Alt Boyutlar | Maddeler | X | Ss |
|---|--|------|------|
| Engelleyici Kontrol | "Duygu ve düşüncelerini rahatça ortaya koyar." | 3,79 | 1,02 |
| | "Başkalarının duygularının nedenlerini ve sonuçlarını söyler." | 3,80 | 0,92 |
| | "Kalabalık karşısında kendini ifade eder." | 3,68 | 1,01 |
| | "Kendisiyle ilgili olumlu şeyler söyler (Çok güzel bir resim çizdim gibi)." | 3,95 | 0,92 |
| | "Kendini ortaya koyması gerektiği yerde sağlıklı şekilde ortaya koyar." | 3,71 | 1,00 |
| | "Arkadaşları ile sorunlarını konuşarak çözer." | 3,41 | 1,02 |
| | "Zor durumda olan arkadaşı için üzülür (Düşen arkadaşına üzülmesi gibi)." | 3,80 | 1,00 |
| | "Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurar." | 3,71 | 0,81 |
| Dikkat | "İstekleri ile kurallar çeliştiğinde bile kurallara uyar." | 3,46 | 1,10 |
| | "Bir göreve veya etkinliğe başladığında onu bitirebilecek konsantrasyona sahiptir." | 3,78 | 0,96 |
| | "Tamamlaması gereken bir görevi istememesine rağmen tamamlar." | 3,65 | 1,00 |
| | "Birisinin yönlendirmesi olmadan başladığı bir işi tamamlamak için çaba gösterir." | 3,65 | 1,02 |
| | "Yapmak istediği bir şey uygun değilse onu yapmaz (Yemek istediği çikolatayı yemekten sonra yemesi)." | 3,44 | 1,17 |
| | "Hatırlatmaya gerek kalmadan kurallara uyar." | 3,44 | 1,11 |
| | "Bir oyundan alacağı zevki kurallara uyulması gerektiğini bildiği için erteler (Dışarda oynama isteğini soğuk olduğu için erteler)." | 3,35 | 1,11 |
| | "Bir görevi verilen sürede tamamlar." | 3,79 | 0,93 |
| Çalışma Belleği | "Bir aktiviteyi veya etkinliği sonuna kadar sürdürür." | 3,92 | 0,98 |
| | "Eşyalarını koyması gereken yeri hatırlar." | 4,19 | 0,94 |
| | "Bir görevi ya da etkinliği yapması için verilen yönergeleri hatırlar." | 4,07 | 0,91 |
| | "Eşyalarını koyduğu yeri hatırlar." | 4,73 | 5,59 |
| | "Yapılan planları hatırlar (Yemekten sonra bahçeye çıkacağız denildiğinde yemekten sonra bahçeye çıkılacağını hatırlaması gibi)." | 4,35 | 0,78 |
| "Öğrendiklerini hatırlar (Öğrendiği bir şarkıyı hatırlaması gibi)." | 4,22 | 0,89 | |

Örneklem grubunu oluşturan çocukların öz düzenleme becerileri düzeylerindeki en yüksek ortalamaların "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği'nde (Öğretmen Formu) verilen yanıtlara göre sırası ile "Çalışma Belleği", "Engelleyici Kontrol" ve "Dikkat" alt boyutlarında olduğu bulunmuştur.

Tablo 3. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Düzeylerinin Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri ile Karşılaştırılması

| Zorbalık Türü | Zorbalık Rolü | Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri | X | Ss | |
|--------------------------------|----------------------------|----------------------------------|-------------------------|-----|-----|
| <i>Oyun Bozucu Zorbalık</i> | Mağdur | Öç alma/ceza | 3,9 | 0,6 | |
| | | Direnme/karşı koyma | 3,7 | 0,6 | |
| | | Mücadeleden vazgeçme | 3,6 | 0,5 | |
| | | Yetişkinden yardım alma | 3,9 | 0,8 | |
| | | İyimser olma | 4,2 | - | |
| | | | Bilmiyor | 3,4 | 1,0 |
| | Mağdurla empati kurduğunda | Öç alma/ceza | 3,8 | 0,8 | |
| | | Direnme/karşı koyma | 3,8 | 0,6 | |
| | | Yetişkinden yardım alma | 3,7 | 0,6 | |
| | | İyimser olma | 3,7 | 0,7 | |
| Bilmiyor | | 3,3 | 0,7 | | |
| | | Mücadeleden vazgeçme | 3,7 | 0,4 | |
| <i>Sözel Zorbalık</i> | Mağdur | Öç alma/ceza | 3,8 | 0,7 | |
| | | Direnme/karşı koyma | 3,8 | 0,5 | |
| | | Yetişkinden yardım alma | 4,1 | 0,5 | |
| | | Davranış değiştirme | 3,6 | 0,6 | |
| | | Mücadeleden vazgeçme | 3,5 | 0,7 | |
| | | | İyimser olma | 3,7 | 1,0 |
| | | | Bilmiyor | 3,0 | - |
| | İzleyici | Öç alma/ceza | 3,7 | 0,7 | |
| | | Sosyal destek olma | 3,5 | 0,6 | |
| | | Direnme/karşı koyma | 3,9 | 0,6 | |
| Yetişkinden yardım alma | | 3,3 | 0,8 | | |
| Mücadeleden vazgeçme | | 3,8 | 0,7 | | |
| | | Zorbaya destek olma | 3,6 | 0,2 | |
| | | Bilmiyor | 3,7 | 0,6 | |
| | | Karma stratejiler | 4,5 | - | |
| <i>Fiziksel Zorbalık</i> | Mağdurla empati kurduğunda | Yetişkinden yardım almak | 3,9 | 0,5 | |
| | | Direnme/karşı koyma | 3,9 | 0,6 | |
| | | İyimser olma | 3,3 | 0,6 | |
| | | Öç alma/ceza | 3,5 | 0,7 | |
| | | | Davranış değiştirme | 3,8 | 0,5 |
| | | | Mücadeleden vazgeçme | 3,9 | 0,4 |
| | | | Karma stratejiler | 4,5 | - |
| | | | Bilmiyor | 3,9 | 1,3 |
| <i>İlişkisel Zorbalık</i> | Mağdurla empati kurduğunda | Öç alma/ceza | 3,8 | 0,7 | |
| | | Direnme/karşı çıkma | 3,7 | 0,6 | |
| | | Mücadelen vazgeçme | 3,8 | 0,7 | |
| | | | İyimser olma | 3,8 | 0,3 |
| | | | Yetişkinden yardım alma | 3,5 | 0,7 |
| İzleyici ile empati kurduğunda | Öç alma/ceza | 3,7 | 0,6 | | |
| | Direnme/karşı koyma | 3,9 | 0,5 | | |
| | Yetişkinden yardım alma | 3,6 | 0,7 | | |
| | Mücadeleden vazgeçme | 3,3 | 0,4 | | |
| | | Bilmiyor | 4,6 | - | |
| <i>İlişkisel Zorbalık</i> | Mağdurla empati kurduğunda | Yetişkinden yardım alma | 3,9 | 0,5 | |
| | | Mücadeleden vazgeçme | 3,8 | 0,7 | |
| | | Direnme/karşı koyma | 3,5 | 0,5 | |
| | | Öç alma/ceza | 3,8 | 0,6 | |
| | | Davranış değiştirme | 3,7 | 0,8 | |
| | | Bilmiyor | 2,8 | - | |

Tablo 3'e göre, öz düzenleme becerisi yüksek olan çocukların zorbalıkla davranışsal baş etme stratejilerinin oyun bozucu zorbalık türünde "iyimser olma, öç alma/ceza ve direnme/karşı koyma"; sözel zorbalık türünde "yetişkinden yardım alma, karma stratejiler"; fiziksel zorbalık türünde

“bilmiyor”; ilişkisel zorbalık türünde “yetişkinden yardım alma” kategorilerinde cevaplar verdikleri görülmüştür. Öz düzenleme becerisi düşük çocukların ise zorbalıkla davranışsal baş etme stratejilerinin oyun bozucu zorbalık türünde “bilmiyor”; sözel zorbalık türünde “bilmiyor, yetişkinden yardım alma, iyimser olma”; fiziksel zorbalık türünde “yetişkinden yardım alma, mücadeleden vazgeçme”; ilişkisel zorbalık türünde “bilmiyor” kategorilerinde cevaplar verdikleri görülmüştür.

Tablo 4. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Düzeylerinin Zorbalıkla Baş Etme Stratejileri ile Karşılaştırılmasında Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Tablosu

| <i>Değişkenler</i> | <i>Katsayı</i> | <i>Standart Hata</i> | <i>Standart Katsayı</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------|----------------|----------------------|-------------------------|----------|----------|
| Oyun bozucu zorbalık mağdur | 0,067 | 0,136 | 0,053 | 0,495 | 0,622 |
| Sözel zorbalık mağdur | -0,404 | 0,14 | -0,318 | -2,879** | 0,005 |
| Fiziksel zorbalık mağdur | 0,204 | 0,133 | 0,164 | 1,53 | 0,130 |
| İlişkisel zorbalık mağdur | 0,139 | 0,148 | 0,102 | 0,94 | 0,350 |

Sabit = 3,791, F(4,80) = 2,494, p = .049, R2 = 0,111

Tablo 4'e göre, çocukların öz düzenleme becerilerinin düzeyleri ile mağdur rolündeki zorbalıkla baş etme stratejileri karşılaştırıldığında sözel zorbalık türünde anlamlı bir sonuç elde edilmiştir. Çocukların sözel zorbalık türünde kaçınmacı ve duyguyu odaklı stratejileri kullandıkça toplam öz düzenleme beceri puanlarının düştüğü görülmüştür.

Tablo 5. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Düzeylerinin Akran Zorbalığında Hissettikleri Duygular ile Karşılaştırılması

| <i>Zorbalık Türü</i> | <i>Zorbalık</i> | <i>Akran Zorbalığında Hissettikleri</i> | <i>X</i> | <i>Ss</i> |
|-----------------------------|-----------------|---|----------|-----------|
| <i>Oyun Bozucu Zorbalık</i> | Mağdur | Üzgün | 3,9 | 0,5 |
| | | Kötü | 3,7 | 0,7 |
| | | Şaşkın | 3,3 | - |
| | | Öfke | 3,3 | 0,3 |
| | | Duygu ifadesi yok | 3,3 | 0,5 |
| | | Ağlamış | 4,8 | - |
| | | Mutlu | 3,6 | - |
| | | Korku | 3,1 | 1,5 |
| | | Karma duygular | 2,6 | - |
| | | Kalpplerinin kırıldığını | 3,3 | - |
| <i>Sözel Zorbalık</i> | Mağdur | Üzgün | 3,9 | 0,5 |
| | | Mutlu | 3,1 | 0,6 |
| | | Öfke | 3,4 | 0,5 |
| | | Kötü | 3,7 | 0,6 |
| | | Utanç | 4,1 | - |
| | İzleyici | Korku | 2,6 | - |
| | | Karma duygular | 2,8 | - |
| | | Duygu ifadesi yok | 3,8 | 1,4 |
| | | Üzgün | 3,8 | 0,6 |
| | | Kötü | 3,7 | 0,7 |
| | | Duygu dışı ifade | 3,7 | 0,8 |
| | | Öfke | 3,1 | 0,4 |
| | | Mutlu | 3,7 | - |
| | | Mutsuz | 4,0 | - |
| | | Endişe | 4,5 | - |
| | | Korku | 3,0 | 0,1 |
| | | Şaşkın | 3,5 | - |

| | | | | |
|--------------------------|----------------------------------|-------------------|-----|-----|
| <i>Fiziksel Zorbalık</i> | Mağdurla Empati Kurduğunda | Kötü | 3,7 | 0,6 |
| | | Mutlu | 3,3 | - |
| | | Korku | 4,1 | 0,7 |
| | | Üzgün | 3,8 | 0,5 |
| | | Öfke | 3,6 | 0,6 |
| | | Karma duygular | 4,3 | 0,4 |
| | | Duygu ifadesi yok | 3,3 | 0,9 |

Tablo 5'e göre, öz düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar hikâyelerdeki mağdur karakter rolünden baktıklarında mağdurların oyun bozucu zorbalık türünde ağlayacağını, sözel zorbalık türünde utanacağını, fiziksel zorbalık türünde karma duygular yaşayacağını; hikâyelerdeki izleyici rolünden baktıklarında ise izleyicinin sözel zorbalık türünde endişelendiğini ifade etmişlerdir. Araştırmamızdaki öz düzenleme becerisi düşük çocukların hikâyelerdeki mağdur karakter rolünden baktıklarında mağdurun oyun bozucu zorbalık hikâyesinde karma duygular yaşayacağını, sözel zorbalık hikâyesinde mağdur ve izleyici karakter rolünden baktıklarında mağdurun ve izleyicinin korkacağını; fiziksel zorbalık hikâyesinde mağdur karakter rolünden baktıklarında mağdurların mutlu olacaklarını ve hiçbir şey hissetmeyeceklerini ifade etmişlerdir. İlişkisel zorbalık türündeki hikâyede kullanılan resimlemede duygusal ipucu açıkça yer aldığından çocuklara bu zorbalık türünde hissedilen duygu sorulmamıştır. O nedenle tabloda ilişkisel zorbalık türü yer almamaktadır.

Tablo 6. Çocukların Öz Düzenleme Becerileri Düzeylerinin Akran Zorbalığının Nedenleri ile Karşılaştırılması

| <i>Zorbalık Türü</i> | <i>Zorbalık Rolü</i> | <i>Akran Zorbalığının Nedenleri</i> | <i>X</i> | <i>Ss</i> |
|-----------------------------|----------------------|--|----------|-----------|
| <i>Oyun Bozucu Zorbalık</i> | Zorba | Kıskançlık | 3,85 | 0,81 |
| | | Kişileri tanımamak | 3,66 | 0,59 |
| | | Öfkeli olmak | 3,49 | 0,72 |
| | | Yanlışlıkla olması | 3,55 | 0,71 |
| | | Mağdurun malını beğenmemek | 3,73 | 0,59 |
| | | Mağduru sevmemek | 4,27 | 0,43 |
| | | Duygusal zarar vermek | 4,81 | - |
| | | Yaramaz/kötü/sabırsız bir çocuk olmak | 3,52 | 0,63 |
| | | Dâhil edilmemek | 3,89 | 0,43 |
| | | Öncesinde kendi başına gelmesi | 3,77 | 0,39 |
| | | Bilmiyor | 3,33 | 0,76 |
| | | Öncesinde sözel zorbalığa uğramak | 4,03 | - |
| | | Canının öyle istemesi | 3,43 | 0,20 |
| | | Oyunlarını bozmak | 3,81 | 0,41 |
| | | Oynayacak yerinin kalmaması | 3,52 | - |
| <i>İlişkisel Zorbalık</i> | Zorba | Mağdurun malını beğenmemek | 3,68 | 0,63 |
| | | Güç dengesizliğinin olması | 3,45 | 0,23 |
| | | Öncesinde onlara kötü davranmış olması | 3,64 | 0,57 |
| | | Mağduru sevmemek | 3,80 | 0,74 |
| | | Kıskançlık | 4,47 | - |
| | | Duygusal zarar vermek | 3,77 | 0,77 |
| | | Daha iyi ve doğru davranmak istemesi | 3,94 | 0,36 |
| | | Sıkılması | 2,81 | - |
| | | Başkasının istemesi | 4,24 | - |
| | | Çok gülmesi | 3,56 | 0,15 |
| Bilmiyor | 3,85 | 0,77 | | |

Tablo 6'ya göre, araştırmamıza katılan öz düzenleme becerisi yüksek olan çocuklar oyun bozucu zorbalığın nedeninin "duygusal zarar vermek" olduğunu ifade ederken öz düzenleme becerisi düşük çocuklar oyun bozucu zorbalığın nedenini "bilmediklerini" ifade etmişlerdir. Öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar ilişkisel zorbalığın nedenini "kıskançlık" olarak ifade ederken öz düzenleme becerisi düşük çocuklar "sıkılmak" olarak ifade etmişlerdir. Çocuklarla yapılan uygulama süresini verimli kullanmak adına zorbalığın nedenini sorgulama sorularına uygulamanın başlangıcında (oyun bozucu zorbalık hikâyesi) ve sonunda (ilişkisel zorbalık) yer alan hikâyelerde yer verilmiştir. O nedenle tabloda sözel zorbalık ve fiziksel zorbalık türleri yer almamaktadır.

Tartışma

Araştırmamıza katılan çocukların verdikleri yanıtların temaları alanyazın doğrultusunda değerlendirildiğinde (Seçer, 2015; Toksun ve Osmanoglu, 2017; Unnever ve Cornell, 2004; Yöndem ve Totan, 2008) öz düzenleme becerisi yüksek çocukların zorbalıkla baş etmede daha çok aktif ve karma stratejileri kullandıkları, öz düzenleme becerisi düşük çocukların ise daha çok kaçınmacı ve duygu odaklı stratejiler kullandıkları bulunmuştur. Öz düzenleme becerisi yüksek çocukların fiziksel zorbalık türünde izleyici rolünderken; öz düzenleme becerisi düşük çocukların da sözel zorbalık türünde ve ilişkisel zorbalık türünde mağdur rolünderken zorbalıkla nasıl baş edeceklerini bilmedikleri bulunmuştur. Literatüre bakıldığında yapılan çalışmalarda zorbalığı önlemede çocukların kullanabileceği en etkili stratejilerin arkadaştan, aileden, öğretmenden yardım alma, zorbayla konuşma gibi karşıt bir tepkide bulunacakları aktif ve problem odaklı stratejiler oldukları görülmektedir. Böylelikle zorbaların sergiledikleri davranışlar pekiştirilememiş olacaktır (Bayar, 2018; Mora-Merchan, 2006; Yaman vd., 2011). Ayrıca Burger'ın (2016) belirttiği gibi bireyler tek baş etme stratejileri kullanabilecekleri gibi birçok strateji birlikte kullanarak karma baş etme stratejilerini de kullanmaktadırlar. Bu doğrultuda çalışmamızda da çocukların karma stratejiler kullandıkları görülmüştür. Yapılan diğer çalışmalarda çocukların akran ilişkilerindeki problem çözme sürecinde öz düzenlemenin önemli bir yere sahip olduğu, öz düzenleme becerileri daha iyi olan bireylerin problem çözme becerilerinin de daha iyi olduğu bulunmuştur (Aldan-Karademir ve Görgün, 2019; İleri, 2019). Dolayısıyla araştırma bulgularımız ve alanyazın doğrultusunda öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların akran zorbalığı ile daha etkili biçimde baş edebilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmamızda öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar genellikle aktif ve problem odaklı karma baş etme stratejileri kullanmış olsalar da izleyici olduklarında fiziksel zorbalıkla nasıl baş edeceklerini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Literatürde izleyici rolündeki çocukların zorbalığa maruz kalanlara yardım etmek isteseler de genellikle akran baskısından dolayı yardımcı olamadıkları (Elliot, 2002), kendilerinin de zorbalığa uğrayacak olmalarından korkmaları, müdahale ettiğinde daha kötü olayların yaşanacağından korkmaları, zorbaya karşı çıkmak için yeterince cesur olmadıklarını

hissetmeleri, olay hoşlarına gitmese de nasıl başa çıkacaklarını bilememeleri olarak sıralanmaktadır (Yaman vd., 2011). Bu nedenlerden dolayı fiziksel zorbalıkla karşılaştıklarında çocukların öz düzenleme becerileri yüksek olsa dahi yaşadıkları endişelerden dolayı bu durumla nasıl baş edeceklerini bilemedikleri düşünülmektedir. Ancak bilindiği üzere zorbalık olaylarındaki problem durumların çözülmesinde izleyiciler kilit rol oynamaktadır (Yaman vd., 2011). O nedenle fiziksel zorbalık olaylarında izleyici grubunun olumlu davranışlar sergilemeleri konusunda teşvik edilmesi, fiziksel zorbalığa şahit olduklarında nasıl aktif ve problem odaklı baş edebileceklerinin öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmamızdaki öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar mağdurun oyun bozucu zorbalık türünde ağlayacağını, sözel zorbalık türünde utanacağını, fiziksel zorbalık türünde karma duygular yaşayacağını; izleyicinin ise sözel zorbalık türünde endişelendiğini ifade etmişlerdir. Araştırmamızdaki öz düzenleme becerisi düşük çocuklar mağdurun oyun bozucu zorbalık türünde karma duygular yaşayacağını, sözel zorbalık türünde korkacağını, fiziksel zorbalık türünde mutlu olacağını ve hiçbir şey hissetmeyeceğini; izleyicinin ise sözel zorbalık türünde korkacağını ifade etmişlerdir. Duyguları düzenlemenin en iyi yollarından birisi hissedilen duyguyu sözel olarak ifade etmedir. Araştırmamızdaki çocukların duygularını sözel olarak ifade edebildikleri görülmektedir. Çocukların duygularını sözel olarak ifade edebildikleri görülse de öz düzenleme beceri düzeyleri farklı çocukların duyguları farklı biçimlerde ifade ettikleri görülmektedir. Özellikle fiziksel zorbalık türünde öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar karma duygular yaşayacaklarını söylerlerken öz düzenleme becerisi düşük çocukların mutlu olacaklarını veya hiçbir şey hissetmeyeceklerini söylemeleri dikkat çekmektedir. Araştırmamızdaki izleyici rolündeki çocukların da öz düzenleme düzeylerine göre duygularını ifade etme biçimlerinin değiştiği görülmektedir. İzleyicinin sözel zorbalık türünde korkacağını ifade etmelerinin nedeni olarak ispiyoncu olarak nitelendirilmekten, grup arkadaşlarının kendilerine ihanet ettiğini düşünmelerinden korkmaları olarak yorumlanabilir (Yaman vd., 2011). Endişelenmelerinin nedeni olarak mağdur olan çocuklarla iletişim kurduklarında sosyal statülerini kaybedeceklerine inanmaları, tek olmaksızın grubun yanında olmanın daha iyi olacağına inanmaları olarak yorumlanabilir (Yaman vd., 2011). Araştırmamızda çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri düştükçe zorbalık eylemleri karşısında daha fazla korku hissettikleri dikkat çekmektedir. Literatüre bakıldığında bu yaş grubundaki çocuklar duygularını daha iyi ifade edebildikleri belirtilse de (Achenbach ve Edelbrock, 1981; Eisenberg vd., 1997) saldırgan çocuklar kızgınlık duygusunu daha az ifade edebilmekte, daha az duyguların nedenlerini tanımlayabilmektedirler (Ergin, 2017). Bu nedenle de saldırgan çocuklar duygu düzenlemede daha fazla problem yaşamaktadırlar. Yapılan çalışmalar mağdurların zorbalık karşısında hayal kırıklığı toleransında düşüklük, korku, kaygı, yalnızlık gibi duygular yaşayabilecekleri gibi (Lowenstein, 2002)

bazı çocukların da zorbalıktan memnuniyet duyabildikleri belirtilmektedir. Zorbalıktan memnuniyet duyan çocukların öz düzenleme becerisi düşük çocuklar oldukları yönünde yorumlama yapılabilmektedir (Smith ve Ananiadou, 2003). Diğer yapılan çalışmalar izleyici çocukların zorba davranışları sevmeyip zorbalığa maruz kalanlara yardım etmek isteseler de genellikle akran baskısından dolayı yardımcı olamadıkları bu yüzden de zorbayı durduramadıkları için kendilerini suçlu, öfkeli ve gerçekten nasıl yardımcı olabileceklerini bilemedikleri için çaresiz hissettikleri ayrıca bir sonraki kurbanın kendisi olabileceğinden endişelendikleri (Elliott, 2002; Sharp ve Smith, 2002) bu nedenle de korku ve kaygı duyma arttıkça öz düzenleme becerilerinin düştüğü belirtilmektedir (Pazarbaşı ve Cantez, 2019).

Araştırmamızdaki öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar oyun bozucu zorbalığın nedeninin duygusal zarar vermek olduğunu ifade ederken öz düzenleme becerisi düşük çocuklar oyun bozucu zorbalığın nedenini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar ilişkisel zorbalığın nedenini “kıskançlık” olarak ifade ederken öz düzenleme becerisi düşük çocuklar “sıkılmak” olarak ifade etmişlerdir. Araştırmamızda öz düzenleme becerisi yüksek olan çocukların zorbalıkların nedenlerine yönelik daha detaylı açıklama yaptıkları görülürken öz düzenleme becerisi düşük çocukların daha yüzeysel açıklama yaptıkları ve oyun bozucu zorbalığın da olası nedenini de bilmedikleri görülmektedir. Dolayısı ile çocukların zorbalığın nedenlerini açıklama biçimlerinin zorbalıkla baş etme stratejilerini etkileyeceğinden bu durum öz düzenleme becerisi yüksek çocukların zorbalıkla baş etmede daha avantajlı oldukları şeklinde yorumlanabilir. Literatüre bakıldığında çocukların mağdur olma nedenlerini açıklama biçimlerinin çocukların zorbalıkla baş etme tarzlarını da önemli ölçüde etkilediği görülmektedir (Yaman vd., 2011). 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada çocukların zorbalık algılarının kasten kötü davranışlarda bulunması olarak tanımlamaları araştırmamızdaki öz düzenleme becerisi yüksek çocukların oyun bozucu zorbalığın nedeni olarak tanımladıkları duygusal zarar vermek tanımı ile benzerlik göstermektedir. Aynı araştırmada zorbalığa maruz kalmanın nedeninin zorba tarafından kıskanılmasından kaynaklı olduğu ifade edilmiştir (Bayar, 2018). Bu bulgu da araştırmamızdaki öz düzenleme becerisi düşük çocukların oyun bozucu zorbalığın nedeni olarak tanımladıkları kıskançlık tanımı ile benzerlik göstermektedir.

Sonuç

Araştırmamıza katılan öz düzenleme becerisi yüksek çocukların zorbalıkla baş etmede daha çok aktif ve karma stratejileri kullandıkları, öz düzenleme becerisi düşük çocukların ise daha çok kaçınmacı ve duygu odaklı stratejiler kullandıkları bulunmuştur. Öz düzenleme becerisi yüksek çocukların fiziksel zorbalık türünde izleyici rolünderken; öz düzenleme becerisi düşük çocukların da sözel zorbalık türünde ve ilişkisel zorbalık türünde mağdur rolünderken zorbalıkla nasıl baş edeceklerini bilmedikleri bulunmuştur. Sonuç olarak; öz düzenleme becerileri yüksek olan çocukların

akran zorbalığına maruz kalma ihtimallerinin daha az olduğu ve zorbalıkla daha iyi mücadele edebilecekleri, öz düzenleme becerisi düşük olan çocukların ise mağdur olma ihtimallerinin daha fazla olduğu ve bu süreçte daha çok zorlanacakları düşünülmektedir.

Araştırmamıza katılan öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar mağdurun oyun bozucu zorbalık türünde ağlayacağını, sözel zorbalık türünde utanacağını, fiziksel zorbalık türünde karma duygular yaşayacağını; izleyicinin ise sözel zorbalık türünde endişelendiğini ifade etmişlerdir. Araştırmamızdaki öz düzenleme becerisi düşük çocuklar mağdurun oyun bozucu zorbalık türünde karma duygular yaşayacağını, sözel zorbalık türünde korkacağını, fiziksel zorbalık türünde mutlu olacağını ve hiçbir şey hissetmeyeceğini; izleyicinin ise sözel zorbalık türünde korkacağını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak; çocukların öz düzenleme beceri düzeylerine göre duygularını ifade etme biçimlerinin değiştiği görülmektedir.

Araştırmamıza katılan öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar oyun bozucu zorbalığın nedeninin duygusal zarar vermek olduğunu ifade ederken öz düzenleme becerisi düşük çocuklar oyun bozucu zorbalığın nedenini bilmediklerini ifade etmişlerdir. Öz düzenleme becerisi yüksek çocuklar ilişkisel zorbalığın nedenini kıskançlık olarak ifade ederken öz düzenleme becerisi düşük çocuklar sıkılmak olarak ifade etmişlerdir. Sonuç olarak; çocukların zorbalığın nedenlerini açıklama biçimlerinin zorbalıkla baş etme stratejilerini etkilediği, öz düzenleme becerisi yüksek çocukların nedenlerini daha detaylı açıkladıkları görülmektedir ve zorbalıkla baş etmede daha avantajlı oldukları düşünülmektedir.

Araştırmamız sonucunda çocukların öz düzenleme becerilerine göre zorbalıkla baş etme stratejilerinin farklılaştığı, öz düzenleme becerisi yetersiz olan çocukların zorbalıkla baş etmede de yetersiz kaldıkları sonucu elde edilmiştir. Bu çocukların ilerleyen yıllarda zorbalık eylemleri karşısında yaşayacakları olumsuzlukların önüne geçmek için çocukla çalışan profesyoneller tarafından çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri erken dönemde tespit edilmeli, aktif ve problem odaklı baş etme stratejilerini nasıl kullanabilecekleri öğretilmeli, öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik çalışmalar yapılmalı ve sürece aile de dâhil ederek ev ortamında da bu becerileri desteklemenin devamlılığı sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Achenbach, T. M. & Edelbrock, C. (1981). Behavioral problems and competencies of normal and disturbed children aged four to sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46(1), 1-82.
- Aldan-Karademir, Ç. & Görgün, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 292-313.

- Bayar, S. (2018). *Zorbalığa maruz kalan özel yetenekli öğrencilerin zorbalık algıları* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bayrak, H. U., Altınkaynak, Ş. Ö. & Osmanoğlu, D. E. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların problem durumunda kullandıkları başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 72-82.
- Bilgin, A. (2007). Yatılı ve gündüzlü ilköğretim okulu öğrencilerinin zorbalığa ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-18.
- Blair, C. & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.
- Bronson, M. B. (2019). *Erken çocuklukta öz-düzenleme doğası ve gelişimi* (E. Sezgin & M. Kır-Yiğit, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Burger, J. M. (2016). *Kişilik* (İ. D. Erguvan-Sarioğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., ... & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68(4), 642-664.
- Elliott, M. (2002). Bullying and the under fives. M. Elliot (Ed). *Bullying a practical guide to coping for schools* içinde (s. 50-57). London: Pearson Professional Limited.
- Elibol, F. & Çakmak, A. (2018). Gelişimsel alanlara göre değerlendirmenin anlamı. P. Bayhan (Ed). *Gelişimsel değerlendirme* içinde (s. 42). Ankara: Hedef.
- Ergin, H. (2017). *Arkadaşlık ilişkileri*. H. Yavuzer (Ed). *Ana-baba okulu ana-baba eğitimi ve aile içi iletişim becerileri* içinde (s. 83-97). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gültekin-Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1), 121-138.
- Howes, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(1), 1-88.
- Hunter, S. C. & Boyle, J. M. E. (2004). Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 83-107.
- İleri, G. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- İvrendi, A. & Erol, A. (2018). *4-6 yaş çocuklarına yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeğinin geliştirilmesi (Öğretmen Formu)*. 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS AMOS META uygulamalı nicel-nitel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Ankara: Nobel Akademik.
- Kartal, H. (2008). İlköğretim okullarında zorbalık yapanlar ve zorbalığa uğrayanlar. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(4), 712-730.
- Kartal, H. (2009). Öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki zorbalıkla ilgili değerlendirmeleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 141-172.
- Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214.
- Kuyucu, Y. & Tepeli, K. (2013). 60-72 aylık çocukların akranlarına karşı gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(36), 91-100.
- Lowenstein, L. F. (2002). Bullying: recent research into the causes, diagnosis and treatment. M. Elliott (Ed.), *Bullying a practical guide to coping for schools* içinde (s. 281-302). London: Pearson.
- Mora-Merchan, J. A. (2006). Coping strategies: mediators of long-term effect in victims of bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, 15-25.
- Olweus, D. (1999). Sweden. P. K. Smith, J. Morita, D. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Ed.), *The nature of school bullying* içinde (s. 7-27). London and New York: Routledge.
- Özkan, Y. & Çifci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *Elementary Education Online*, 9(2), 576-586.
- Pazarbaşı, H. & Cantez, K. E. (2019). Anaokuluna devam eden 66 ayını doldurmuş çocukların öz düzenleme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(5), 267-283.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 353, 1915-1927.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Seçer, İ. (2015). Zorbalıkla başa çıkma stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(30), 85-105.
- Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (27. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sexton-Radek, K. (2005). *Violence in schools: Issues, consequences and expressions*. Westport Connecticut: Praeger Publishers.
- Sharp, S. & Smith, P. K. (2002). Understanding bullying. S. Sharp & P. K. Smith (Ed.) *Tackling bullying in your school: a practical handbook for teachers* içinde (s. 1-5). London: Routledge.
- Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5(2), 189-209.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T. & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187.
- Spinrad, T., Eisenberg, N., Cumberland, A., Fabes, R., Valiente, C., Shepard, S. & Guthrie, I. K. (2006). Relation of emotion-related regulation to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion*, 6(3), 498-510.
- Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it*. London: Paul Chapman Publishing.
- Toksun, S. E. & Osmanoğlu, D. E. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunan duygu ve savunma mekanizmalarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 337-358.
- Torres, M. (2011). *Understanding self-regulation, links to school readiness, and implications for intervening with high-risk children*. (Doctoral Thesis). <https://etda.libraries.psu.edu> sayfasından erişilmiştir.
- Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K. E., Küsmüş, G. İ. & Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(Özel Sayı), 607-623.
- Unnever, J. D. & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30, 373-378.
- Uysal, H. & Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- Yaman, E., Eroğlu, Y. & Peker, A. (2011). *Okul zorbalığı ve siber zorbalık* (1. b.). İstanbul: Kaknüs.
- Yavuzer, H. (2014). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-51.

Yöndem, Z. D. & Totan, T. (2008). Ergenlerde zorbalık ve stresle baş etme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 28-37.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Ed.). *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13-39). San Diego: Academic.

Extended Summary

Self-regulation; is the ability to control an individual's thoughts, emotions, and behaviors. Efforts to overcome an individual's anxiety in the face of a perceived threat are called coping strategies. Peer bullying is one of the most anxiety-provoking situations for children when they start preschool institutions. However, it is not known which strategies of coping with bullying preschool children prefer according to their self-regulation skills. Therefore, the study examined the self-regulation skills of 60-72 month-old children attending preschool education and their coping strategies against bullying. Understanding children's self-regulation skills in peer bullying will be helpful for positively influencing peer relationships and fighting peer bullying. Therefore, this study will guide in understanding the role of children's self-regulation skills and problem-coping strategies in peer bullying, positively affecting peer relationships, and combating peer bullying. It is thought that the research conducted for both these reasons and understanding the reasons for peer bullying, which is common in adolescence, will contribute to the literature.

One of the "basic mixed method" designs, "convergent parallel mixed method design," was used in this study. In the "convergent parallel mixed method" design, quantitative and qualitative methods are applied simultaneously, with equal priority, separately, and the data obtained are analyzed independently. These data, which are analyzed separately, are combined at the interpretation stage. Since the research is designed as a convergent parallel mixed design, the study's quantitative and qualitative study group consists of the same 85 children. The study's quantitative data were obtained through the Self-Regulation Scale for 4-6-Year-old Children Teacher Form, and the qualitative data were obtained through the Problem Stories Form of Coping with Bullying Strategies simultaneously.

The study group consists of 85 children and 16 teachers of 60-72 months who attend preschool education institutions located in Beykoz, Üsküdar, and Ümraniye districts of Istanbul Province in the fall semester of the 2019-2020 academic year. The data were collected through the Demographic Information Form, the Self-Regulation Scale for 4-6 Years Old Children, the Teacher Form on Coping with Bullying, and the Problem Stories Form.

The responses obtained through the Strategies for Coping with Bullying Problem Stories Form were analyzed and digitized, the data collected on the subject was related to content analysis. Afterward, the cross-comparison of the answers obtained from the Problem Stories Form of Coping

with Bullying with the total mean score of the Self-Regulation Skills Scale for Children 4-6 Years Old (Teacher Form) was calculated by calculating the arithmetic mean and standard deviations and the qualitative and quantitative measurements were evaluated.

It was found that children with high self-regulation skills, who participated in our study, used more active and mixed strategies in coping with bullying. In contrast, children with low self-regulation skills used more avoidant and emotion-oriented strategies. Furthermore, while children with high self-regulation skills are in the audience role in the type of physical bullying, children with low self-regulation skills do not know how to deal with bullying when they are victims of verbal bullying and relational bullying. As a result, children with high self-regulation skills are less likely to be exposed to peer bullying and can fight against bullying better. In contrast, children with low self-regulation skills are more likely to be victims and have more difficulty in this process.

Children with high self-regulation skills, who participated in our research, stated that the victim would cry in a type of play-disruptive bullying, be embarrassed in the verbal bullying type, and experience mixed feelings in the type of physical bullying; they stated that the audience was worried about verbal bullying. On the other hand, children with low self-regulation skills in our study indicated that the victim will experience mixed feelings in the type of play-disruptive bullying, fear of verbal bullying, be happy on the kind of physical bullying, and will not feel anything; they stated that the audience would be afraid in the verbal form of bullying. As a result; it is observed that the way children express their feelings changes according to their self-regulation skill levels.

Children who participated in our study with high self-regulation skills stated that the cause of play-disruptive bullying was emotional harm. In contrast, children with low self-regulation skills indicated that they did not know the reason for play-disrupting bullying. In addition, children with high self-regulation skills expressed jealousy as the reason for relational bullying, while those with low skills expressed boredom. As a result, the way children explain the reasons for bullying affects their coping strategies; children with high self-regulation skills explain their reasoning in more detail. Therefore, they are thought to be more advantageous in dealing with bullying.

As a result of our research, it was concluded that coping strategies with bullying differ according to children's self-regulation skills and that children with poor self-regulation skills are also inadequate to cope with bullying. Professionals working with children should determine their self-regulation skill levels early, teach them how to use active and problem-focused coping strategies, do studies to support self-regulation skills, and involve the family in the process. Continuity of supporting these skills should be ensured in the home environment.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya ilk yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, İstanbul Medipol Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulunun 29.03.2019 tarih ve E.12650 sayılı onayı ile yürütölmüştür.

STEM Etkinlikleri Öz Yeterlik Algı Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Developing the STEM Activities Self-Efficacy Perception Scale: Validity and Reliability Study

Ferhat Karakaya, Mehmet Yılmaz

Yazar Bilgileri

Ferhat Karakaya 
Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok
Üniversitesi, Matematik ve Fen
Bilimleri, ferhatk26@gmail.com

Mehmet Yılmaz 
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,
Matematik ve Fen Bilimleri,
fbmyilmaz@gmail.com

ÖZ

STEM etkinlikleri, farklı disiplinleri içerisinde barındıran ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilme süreçlerini içermektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin STEM etkinlikleri öz yeterlik algılarını belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 473 (308 kişi açılımlı faktör analiz (AFA) için ve 165 doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için) öğretmenden oluşmaktadır. 51 maddelik 5'li Likert tipinde hazırlanan taslak ölçek formu, 308 öğretmene uygulanmıştır. Veriler, madde-toplam puan korelasyon değerleri hesaplanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, taslak form 26 maddeden oluşan forma dönüştürülmüştür. Daha sonra AFA yapılmıştır. Analiz sonucuna göre, 6 madde taslak formdan çıkartılmıştır. 20 maddeden oluşan ölçek formunun iç tutarlık güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.97 ve tek faktörlü yapıda toplam varyansın %64.569'unu açıkladığı belirlenmiştir. Yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla DFA yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, uyum indekslerinin yüksek derecede sağlandığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylenebilir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
STEM
STEM Eğitimi
STEM Öz Yeterlik Algısı
Ölçek Geliştirme

Keywords
STEM
STEM Education
STEM Self-Efficacy Perception
Scale Development

Makale Geçmişi
Geliş: 30.03.2022
Düzeltilme: 30.05.2022
Kabul: 07.06.2022

ABSTRACT

STEM activities include processes that involve different disciplines and produce solutions to the problems faced by students. In this study, it was aimed to develop a valid and reliable scale to determine teachers' self-efficacy perceptions of STEM activities. The study group of the research consists of 473 teachers (308 for EFA and 165 for CFA). The draft scale form, which was prepared in a 5-point Likert type with 51 items, was applied to 308 teachers. The data were presented to expert opinion by calculating item-total score correlation values. According to the findings, the draft form was transformed into a form consisting of 26 items. Then, exploratory factor analysis (EFA) was performed. According to the results of the analysis, six items were removed from the draft form. It was determined that the reliability coefficient (Cronbach alpha) of the scale form consisting of 20 items was 0.97 and it explained 64.569% of the total variance in the single-factor structure. Confirmatory factor analysis (CFA) was performed to determine the construct validity. As a result of confirmatory factor analysis, it was determined that the fit indices were provided at a high level. According to these results, it can be said that the scale is a valid and reliable measurement tool.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf Karakaya, F. & Yılmaz, M. (2022). STEM Etkinlikleri Öz Yeterlik Algı Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *TEBD*, 20(2), 610-629. <https://doi.org/10.37217/tebd.1095954>

Giriş

Sanayi devriminden sonra dünyada meydana gelen küreselleşme; ekonomi, politika, eğitimi gibi birçok alanda değişim ve yenilikler getirmiştir. Bilimde ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler, ülkelerin düşünce yapısının değişmesine neden olmuştur. Küresel boyutta ülkeler, bireyselliği bırakarak çağın gereklerini yerine getirebilecek ve ülkenin geleceği olan öğrencilerini dünya vatandaşı olma yolunda yetiştirmeyi hedef haline getirmişlerdir (Karakaya, Avgın ve Yılmaz, 2018). Nitekim ülkeler öğretim programlarında güncellemeler yapmış ve her öğrenciyi bilimsel düşünme becerilerine sahip “bilim/fen okur-yazarı” bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflemiştir (Çakıcı, 2009). Türkiye’de de gerek fen bilimleri dersi gerekse matematik dersi öğretim programlarında düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (Karakaya vd., 2018). Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitim-öğretim süreçlerini etkileyerek yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur. STEM eğitim yaklaşımı bunun en son örneklerindedir. STEM; Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) kelimelerinin baş harflerinin kısaltmasından oluşmuş (Gonzalez ve Kuenzi, 2012; National Science and Technology Council [NSTC], 2013), disiplinlerarası bir eğitim yaklaşımıdır. STEM eğitimi, farklı disiplinleri tek bir müfredatta entegre eden veya disiplinlerarası örtüşen konular olarak birleştiren çok disiplinli yaklaşımdır (Karakaya, 2021; Karakaya ve Yılmaz, 2021; Morrison ve Bartlett, 2009). STEM eğitimi, öğrencilerin karşılaştıkları problemlerin çözümü için karşı farklı bakış açıları kazandırır. STEM aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştiren bir eğitim yaklaşımıdır (Buyruk ve Korkmaz, 2014). STEM eğitimi ile gerçek dünya problemlerinin çözümünde farklı disiplinlere (fen-teknoloji-mühendislik-matematik) ait bilgilerin nasıl kullanılacağını öğretilmektedir (Moore, Stohlmann, Wang, Tank ve Roehrig, 2014).

Türkiye’de güncellenen fen bilimleri öğretim programının özel amaçlarında “Fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirmek” hedeflenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a). Matematik dersi öğretim programının özel amaçlarında ise, öğrencilerin beceri gelişimi ve bilgi üretme konularında gelişmelerin hedeflendiği görülmektedir. Örneğin, “Öğrenci, kendi öğrenme süreçlerini, araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma gibi üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilecektir” (MEB, 2018b) şeklinde özel amaçlar bulunmaktadır. Fen bilimleri dersi öğretim programında dördüncü sınıftan itibaren Fen ve Mühendislik uygulamaları adlı konu alanı eklenmiştir. Ayrıca, mühendislik ve tasarım becerileri tanımlanmıştır. Bu kapsamda mühendislik ve tasarım becerileri;

“Bu alan, fen bilimlerini matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirmeyi sağlayarak, problemlere disiplinler arası bakış açısıyla, öğrencileri buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırarak, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak ürün oluşturmalarını ve bu ürünlere

nasıl katma değer kazandırılabilirler konusunda stratejileri geliştirmesini kapsamaktadır” (MEB, 2018a) şeklinde tanımlanmıştır.

Öğretim programlarındaki hedeflere ve özel amaçlara ulaşılabilmesi, öğrencilerin mühendislik becerilerinin gelişmesi için öğretmenlerin derslerinde STEM etkinlik uygulamaları gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Bu süreç, STEM etkinliklerine yönelik öz yeterlik algıları yüksek öğretmenlerle başarıyla yönetilebilir. Bandura’ya (1997) göre öz yeterlik algısı, bireyin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır. STEM etkinliklerine yönelik öz yeterlik algısı ise, bireyin STEM etkinliklerinin planlama, uygulama değerlendirme süreçlerini gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği konusundaki inancı olarak tanımlanabilir. Kişinin sahip olduğu beceriler, öz yeterlik algısı ile desteklenmezse beklenen işler gerçekleştirilemeyebilir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Bu nedenle STEM etkinliklerinin başarıyla uygulanabilmesi için öğretmenlerin STEM etkinlikleri öz yeterlik algılarının yüksek olması gerekmektedir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının STEM etkinlikleri öz yeterlik algılarının tespit edilmesi ve varolan durumun pozitif yönde gelişiminin sağlanması önemlidir. Etkili, uygulanabilir, geçerli öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi, öğrenme çıktılarının belirlenmesi ve sürecin STEM eğitime entegrasyonu için öğretmen pratiğine dayalı ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gereklidir (Ball ve Hill, 2009; Hiebert ve Grouws, 2007; Lewis, 2005). Çünkü mesleki eğitimde STEM ile ilgili becerilerin doğru ölçülmesi; eğitim ve öğretimde arz taleplerinin belirlenmesinde, verimliliğin yorumlanmasında ve öğrencilerin seçiminde etkili olmaktadır (Korbel, 2016). Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde, öğrencilerin STEM’e karşı tutumlarının belirlenmesinde kullanılacak ulusal (Gülhan ve Şahin, 2015; Pekbay, 2017; Yıldırım ve Selvi, 2015) ve uluslararası (Faber vd., 2012; Oh, Jia, Lorentson ve Labanca, 2012; Sjaastad, 2012; Tyler-Wood, Knezek ve Christensen, 2010) ölçek çalışmalarının olduğu görülmüştür. Ayrıca alanyazında, öğretmen ve öğretmen adaylarının STEM eğitime yönelik farklı özelliklerinin (farkındalık ve yönelim) belirlenmesinde kullanılacak ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları da yer almaktadır (Buyruk ve Korkmaz, 2014; Çevik, 2017; Lin ve Williams, 2015).

Alanyazında, öğretmenlerin STEM etkinlikleri öz yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla geliştirilen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının olmadığı görülmüştür. Araştırmada, öğretmenlerin STEM etkinlikleri öz yeterlik algılarının belirlenmesinde kullanılacak ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, tarama modelinden yararlanılmıştır. Tarama modelinde, farklı birçok değişkeni yapısında bulunduran evren hakkında bir yargıya varabilmek amaçlanmaktadır (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Katılımcılarının belirlenmesinde, mesleğinde STEM etkinliklerine yer verebileceği düşünülen ve araştırmanın sorularına yanıt verebilecek (Cohen, Monion ve Morrison, 2007) öğretmenlerin gönüllük esasına göre seçimine dikkat edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde matematik ve fen disiplinlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcı sayısının belirlenmesinde “madde sayısının en az beş katı olmalıdır” (Tavşancıl, 2006) kuralı referans olmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun %70,8’i (n = 335) kadın, % 29,2’si (n = 138) erkek olmak üzere 473 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların betimsel istatistikleri, Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgi Dağılımı

| Demografik Bilgi | AFA çalışma grubu | | DFA çalışma grubu | | |
|------------------|--------------------------|-----|-------------------|-----|------|
| | n | % | n | % | |
| Cinsiyet | Kadın | 202 | 65,6 | 133 | 80,6 |
| | Erkek | 106 | 34,4 | 32 | 19,4 |
| Branş | Fen Bilimleri Ö. | 218 | 70,8 | 89 | 53,9 |
| | İlköğretim Matematik Ö. | 43 | 14 | 43 | 26,1 |
| | Ortaöğretim Matematik Ö. | 47 | 15,3 | 33 | 20 |
| Mesleki Tecrübe | 0-5 yıl | 153 | 49,7 | 79 | 47,9 |
| | 6-10 yıl | 90 | 29,2 | 37 | 22,4 |
| | 10 yıl ve üzeri | 65 | 21,1 | 49 | 29,7 |
| Eğitim Düzeyi | Lisans | 208 | 67,5 | 100 | 60,6 |
| | Lisansüstü | 100 | 32,5 | 65 | 39,4 |
| STEM Tecrübe | Evet | 105 | 34,1 | 80 | 48,5 |
| | Hayır | 203 | 65,9 | 85 | 51,5 |
| Toplam | | 308 | 100 | 165 | 100 |

Araştırmanın Uygulama Basamakları

Araştırma kapsamında ölçek geliştirme süreçleri dikkate alınarak ayrıntılı planlama yapılmıştır. Özellikle katılımcı grupların farklı olması, madde havuzunun oluşturulma süreci ve uzman görüşlerinin dikkatle incelenmesi önemsenmiştir. Ayrıca araştırma süreci, Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 19.01.2021 tarihli toplantısında değerlendirilerek etik ve bilimsel açıdan uygun olarak karara varılmıştır (Karar No:29/05). Bu kapsamda uygulama basamakları Şekil 1’de sunulmuştur.

| | |
|--|--|
| Madde Havuzunun Oluşturulması | <ul style="list-style-type: none"> •Alanyazın taraması •Yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması, uygulanması ve analizi •55 maddelik madde havuzu |
| Kapsam ve Görüntüş Geçerliğinin Sağlanması | <ul style="list-style-type: none"> •2 öğretim elemanı, 1 Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı, 1 Türkçe Öğretmeni, 1 Fen Bilimleri ve 1 Matematik Öğretmeninin kontrolü |
| Birinci Uygulama | <ul style="list-style-type: none"> •Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmenlerine 51 maddelik taslak ölçek formunun uygulanması |
| Madde Analizi | <ul style="list-style-type: none"> •Ölçekte yer alması gereken maddelerin belirlenmesi •Uzman Görüşü |
| Yapı Geçerliliğinin Sağlanması | <ul style="list-style-type: none"> •Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) |
| İkinci Uygulama | <ul style="list-style-type: none"> •Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmenlerine 20 maddelik ölçek formunun uygulanması |
| Yapı Geçerliliğinin Sağlanması | <ul style="list-style-type: none"> •Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) |
| Güvenirlilik Hesaplama | <ul style="list-style-type: none"> •Crocbach Alpha iç tutarlık katsayısı |

Şekil 1. Araştırmanın Uygulama Basamakları

Madde Havuzunun Oluşturulması

Araştırma ilk olarak madde havuzunun oluşturulması sağlanmıştır. Bu kapsamda, ilgili alanyazın incelenerek (Alumbaugh, 2015; Dailey, 2013; Eroğlu ve Bektaş, 2016; Evans, 2015; Hsu, Purzer ve Cardella, 2011; Kenney, 2013; Lee, Park ve Kim, 2013; Owens, 2014; Shon, 2015; Tarkın-Çelikkıran ve Aydın-Günbatır, 2017; Thomas, 2014; Turner, 2013; Yıldırım ve Altun, 2015; Yıldırım ve Türk, 2018; Wang, 2012) STEM etkinliklerine ilişkin ölçekte yer alabilecek maddelerin neler olabileceği araştırılmıştır. Daha sonra STEM etkinliklerine yönelik; teorik bilgi, etkinlik öncesi hazırlık, etkinlik sırasındaki uygulamalar ve etkinliklerin değerlendirilme süreci kapsayan yapılandırılmış görüşme formu taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu taslağı; STEM alanında uzman 3 akademisyenin görüşüne, dil yeterliliği ve anlaşılabilirliğinin kontrolü amacıyla bir Türkçe dil uzmanına ve sahada STEM etkinliklerini aktif olarak yapan iki uzman öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Verilen dönütler sonucunda üç adet açık uçlu sorunun yer aldığı yapılandırılmış görüşme formunun son hali oluşturulmuştur. Hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu evreni temsil edecek bir örneklem grubuna (24 öğretmen) uygulanmıştır. Bu öğretmenlerin belirlenmesinde, STEM etkinliklerine yönelik tecrübeli ve aktif öğretmenlik mesleklerine devam etme kriterleri dikkate alınmıştır. Öğretmenlerin yapılandırılmış görüşme formuna vermiş oldukları cevaplar, içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak yapılan alanyazın incelemesi, yapılandırılmış görüşme formu cevapları, uzman görüşleri ve kişisel deneyimler dikkate alınarak 55 sorudan oluşan taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Soruların yazımında kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla eş maddelerin yazılmasına özen gösterilmiştir.

Kapsam ve Görünüş Geçerliğinin Sağlanması

Madde havuzundaki sorunların araştırmanın amacına uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla alan uzmanlarının görüşleri belirlenmiştir. Gelen görüşler ışığında, dört soru taslak ölçek formundan çıkartılarak 51 sorudan oluşan taslak ölçek formu oluşturulmuştur.

Uygulama

Uzman görüşlerin alınmasıyla oluşturulan nihai taslak ölçek formu Türkiye genelinde aktif görevlerine devam eden fen bilimleri (n = 218), ilköğretim matematik (n = 43) ve ortaöğretim matematik (n = 47) olmak üzere toplam 308 öğretmene uygulanmıştır. Ölçekte kullanılan maddelere yanıt verirken, “5 = Kesinlikle katılıyorum”, “4 = Katılıyorum”, “3 = Kararsızım”, “2 = Katılmıyorum” ve “1 = Kesinlikle katılmıyorum” ifadeleri kullanılmıştır. Taslak ölçek formu 5’li Likert tipi olacak şekilde düzenlenmiştir. Araştırma kapsamında birinci uygulama süreci 308 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonucunda elde edilen veriler, madde-toplam puan korelasyonu hesaplanarak değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, eş maddelerden korelasyon katsayısı büyük olanın ölçekte yer alması kararı verilmiştir. Ayrıca iki farklı akademisyenin (STEM alanlarında çalışmalar yapan) ve bir ölçme-değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuş. Birinci uygulamada yer almayan 165 öğretmenin katılımıyla doğrulayıcı faktör analizi için ikinci uygulama gerçekleştirilmiştir.

Madde Analizi

Bu çalışmada, geliştirilmesi hedeflenen ölçekte hangi maddelerin olacağını belirlemek amacıyla madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır (Sax ve Newton, 1997). Alanyazın incelendiğinde madde-toplam puan korelasyonu; testteki maddelerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi açıklamada kullanılan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Özdamar, 2004). Araştırma kapsamında, veri setinin örneklem uygunluğu belirlemek amacıyla KMO ve Bartlett’s Sphericity test sonuçları incelenmiştir. KMO katsayısının .90 ve üzerinde bulunmasının mükemmel uyum olarak kabul edilmesi (Selçuk, 2019) ve “Bartlett Sphericity testinin korelasyon matrisi birim matrise eşittir” hipotezini test etmesi nedeniyle araştırmada bu iki test kullanılmıştır. Ayrıca Bartlett Sphericity testi sonucunda ortaya çıkan ki-kare değerine göre verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesi olması araştırmada referans noktayı oluşturmuştur (Field, 2009; Green ve Salkind, 2008; Selçuk, 2019). Alanyazın incelendiğinde, Likert tipi ölçeklerde faktör yüklerinin alt sınırı “.30 ve .40” arasındaki değişen değerler olarak kabul edildiği görülmektedir (Selçuk, 2019). Bu araştırmada, maddenin açıkladığı varyansın %10’una eşit olan .32 değeri faktör yükü alt sınırı olarak referans alınmıştır. Madde atım sürecinde; analiz sonuçları ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Eş maddelerden korelasyon katsayısı büyük olanın ölçekte yer alması kararı verilmiştir. Belirtilen ölçütlere uymayan maddelere, taslak ölçek formunda yer verilmemiştir. Araştırmada ilgili kriterler

dikkate alınarak çıkarılan maddelerden sonra açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonuçları tekrar hesaplanmış ve ölçeğin faktör yapısındaki değişimler belirlenmiştir.

Araştırmanın Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonun 19.01.2022 tarihli toplantısında incelenerek etik ve bilimsel açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir (Karar No: 29/05).

Bulgular

Madde Analizine Yönelik Bulgular

Taslak ölçek formunda yer alan 51 madde madde-toplam test korelasyonları hesaplanarak değerlendirilmiştir. Elde edilen madde toplam test korelasyonları, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Madde-Toplam Puan Korelasyon Değerlerine Yönelik Bulgular

| <i>Madde No</i> | <i>Korelasyon Katsayıları</i> | <i>Madde No</i> | <i>Korelasyon Katsayıları</i> | <i>Madde No</i> | <i>Korelasyon Katsayıları</i> | <i>Madde No</i> | <i>Korelasyon Katsayıları</i> |
|-----------------|-------------------------------|-----------------|-------------------------------|-----------------|-------------------------------|-----------------|-------------------------------|
| M1 | 0,519** | M14 | 0,739** | M27 | 0,847** | M40 | 0,656** |
| M2 | 0,610** | M15 | 0,718** | M28 | 0,839** | M41 | 0,585** |
| M3 | 0,599** | M16 | 0,853** | M29 | 0,799** | M42 | 0,646** |
| M4 | 0,586** | M17 | 0,844** | M30 | 0,806** | M43 | 0,755** |
| M5 | 0,769** | M18 | 0,826** | M31 | 0,852** | M44 | 0,778** |
| M6 | 0,791** | M19 | 0,752** | M32 | 0,812** | M45 | 0,806** |
| M7 | 0,691** | M20 | 0,794** | M33 | 0,837** | M46 | 0,759** |
| M8 | 0,701** | M21 | 0,776** | M34 | 0,830** | M47 | 0,762** |
| M9 | 0,723** | M22 | 0,755** | M35 | 0,775** | M48 | 0,804** |
| M10 | 0,705** | M23 | 0,754** | M36 | 0,682** | M49 | 0,771** |
| M11 | 0,711** | M24 | 0,852** | M37 | 0,786** | M50 | 0,765** |
| M12 | 0,669** | M25 | 0,795** | M38 | 0,776** | M51 | 0,803** |
| M13 | 0,686** | M26 | 0,780** | M39 | 0,715** | | |

*p < .05 **p < .01

Tablo 2’deki bulgular incelendiğinde, tüm maddelerin kabul edilebilir değerde olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda eş maddelerden (1-2; 3-4; 5-6; 7-8; 9-10; 11-12; 13-15;14; 16-17; 18-19; 20-21; 22-23; 24-25; 26;27-28; 29-30; 31-32; 33-34; 35-36; 37-38; 39-40; 41-42; 43-44; 45-46; 47;48; 49; 50-51) korelasyon katsayısı büyük olanın ölçekte yer almasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda; M1, M2, M3 ve M4’ün ölçeğin nihai amacına hizmet etmediği anlaşılmıştır. Sonuç olarak 51 maddeden oluşan taslak ölçek formu, 26 maddeye indirgenmiştir.

Araştırma kapsamında, veri yapısını faktörleştirme açısından değerlendirmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's küresellik test sonuçları incelenmiştir. Bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. KMO ve Bartlett Sphericity Testi Sonuçları

| | | |
|---------------------|---------------------|----------|
| <i>KMO</i> | | .961 |
| Bartlett Sphericity | Ki-Kare | 7845,542 |
| | Serbestlik Derecesi | 325 |
| | Manidarlık | .000* |

*p < .01

Tablo 3'teki bulgular incelendiğinde, KMO katsayısı .961 ve Bartlett testi [$\chi^2 = 7845,542$ ($p < .01$)] olarak belirlenmiştir. KMO değerinin 0,60'dan büyük olması istenilen bir değerdir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ayrıca KMO değerinin 0,90'dan yüksek olması ise faktör analizi için mükemmel olarak tanımlanmaktadır (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Bartlett küresellik sonucuna göre, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini ve korelasyon matrisinden anlamlı faktörler çıkabileceğini göstermektedir (Kumlu, Kumlu ve Yürük, 2017). Bu sonuçlara göre, veri setinin açımlayıcı faktör analizi (AFA) için uygun olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) Yönelik Bulgular

Taslak ölçek form üzerinden (26 madde) gerçekleştirilen AFA'dan elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

| <i>Maddeler</i> | <i>Faktör Yükleri</i> | |
|------------------------------|-----------------------|-----------------|
| | <i>Faktör 1</i> | <i>Faktör 2</i> |
| M31 | .865 | |
| M24 | .858 | |
| M16 | .856 | |
| M27 | .850 | |
| M33 | .849 | |
| M18 | .828 | |
| M48 | .828 | |
| M45 | .822 | |
| M51 | .816 | |
| M30 | .815 | |
| M20 | .796 | |
| M49 | .791 | |
| M26 | .790 | |
| M37 | .787 | -.339 |
| M47 | .784 | |
| M6 | .783 | |
| M35 | .780 | |
| M44 | .776 | -.329 |
| M22 | .749 | |
| M14 | .744 | .445 |
| M15 | .725 | .464 |
| M39 | .715 | -.427 |
| M9 | .705 | |
| M11 | .704 | |
| M8 | .693 | |
| M42 | .645 | -.437 |
| Özdeğer (Toplam) | 16,018 | 1,516 |
| Açıklanan Varyans | 61,608 | 5,831 |
| Güvenirlilik (Cronbach Alfa) | | .974 |

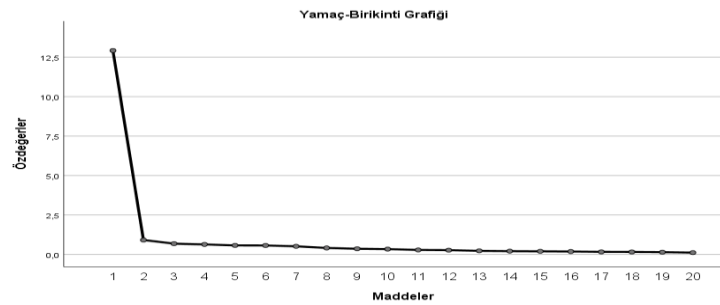
Tablo 4'teki bulgular incelendiğinde, taslak ölçek formunun, özdeğeri 1,00'in üzerinde iki faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Özdeğeri 1,00'den büyük olan iki faktörün toplamda varyansın %67,439'unu açıkladığı hesaplanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, ilk faktörün açıkladığı

varyans oranı %30 ve üzeri olduğu durumlarda ölçeğin tek boyutlu bir yapı sergileyebileceğini ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, açıklanan toplam varyansın %61,608'inin birinci faktör tarafından açıklanması ölçeğin tek boyutlu bir yapı sergilediği şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca birinci faktöre ait öz değerin diğer faktörlerden çok yüksek olması bu yorumu desteklemektedir. Bu nedenle ikinci faktöre yük değeri veren M14, M15, M37, M39, M42 ve M44 maddeleri taslak ölçek formundan çıkartılarak yeniden açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. AFA Sonuçları

| Maddeler | Faktör Yükleri | |
|------------------------------|----------------|----------|
| | Faktör 1 | Faktör 2 |
| M31 | .866 | |
| M24 | .863 | |
| M16 | .860 | |
| M33 | .855 | |
| M27 | .851 | |
| M18 | .843 | |
| M48 | .822 | |
| M45 | .812 | |
| M30 | .811 | |
| M51 | .811 | |
| M47 | .800 | |
| M20 | .799 | |
| M49 | .798 | |
| M26 | .798 | |
| M6 | .788 | |
| M35 | .787 | |
| M22 | .766 | |
| M9 | .710 | |
| M11 | .708 | |
| M8 | .749 | |
| Özdeğer (Toplam) | 12,914 | - |
| Açıklanan Varyans | 64,569 | - |
| Güvenirlilik (Cronbach Alfa) | .970 | - |

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde, taslak ölçek formunun, özdeğeri 1,00'in üzerinde tek faktörlü bir yapıda olduğu belirlenmiştir. Özdeğeri 1,00'den büyük olan tek faktörün toplamda varyansın %64,569'unu açıkladığı hesaplanmıştır. Ölçeğin son formunun özdeğerler grafiği Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Özdeğerler (Yamaç-Birikinti) Grafiği

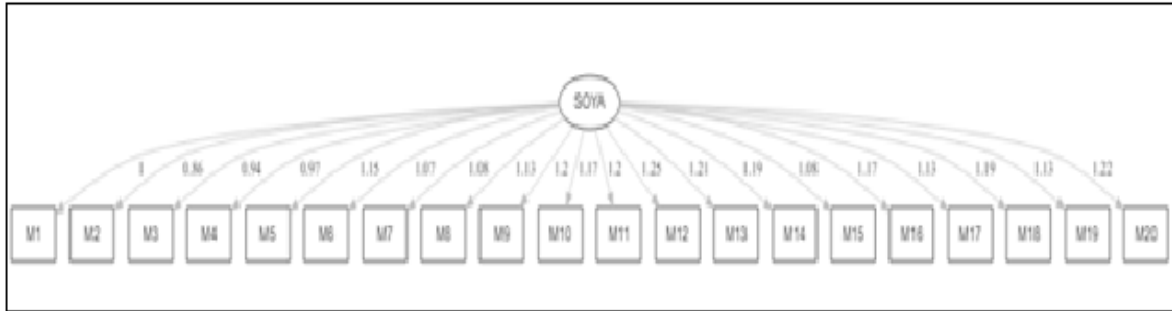
Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) Yönelik Bulgular

Araştırmada kapsamında, 20 maddelik ölçek formunun yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, Açımlayıcı faktör analizinde yer almayan 165 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Analiz R programı üzerinden “lavaan” paketi kullanılarak yapılmıştır. Ayrıca modelin görseli için “lavaanPlot” paketi çalıştırılmıştır. Analize ait R kodları aşağıdaki Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. R Kodları

| | |
|---------|--|
| 1. Adım | library(lavaan) library(lavaanPlot) |
| 2. Adım | <i>#Modelin oluşturulması</i> model <- 'S.OYAO=~M1+M2+M3+M4+M5+M6+M7+M8+M9+M10+M11+M12+M13+M14+M15+M16+M17+M18+M19+M20' |
| 3. Adım | <i>#faktör 1: Stem Öz Yeterlik Algı Ölçeği</i> fit <- cfa(model = model, data = stemolcekDFA, ordered = c("M1","M2","M3","M4","M5","M6","M7","M8","M9","M10", "M11","M12","M13","M14","M15","M16","M17","M18","M19","M20")) summary(fit, fit.measures=TRUE, standardized=TRUE) |
| 4. Adım | <i>#Modelin Görseli İçin</i> lavaanPlot(model = fit, node_options = list(shape = "box", fontname = "Helvetica"), edge_options = list(color = "grey"), coefs = TRUE) |

Ölçeğin yapısına ilişkin kurulan model ve değişkenlere (gözlenen-örtük) ait standartlaştırılmış kestirimler Şekil 3’te verilmiştir. Ayrıca uyum indekslerine ilişkin sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.



Şekil 3. Kurulan Model ve Standartlaştırılmış Kestirim Değerleri

Tablo 7. Ölçeğin Yapısına Yönelik DFA Uyum İndeksleri Sonuçları

| Uyum İndeksleri | Mükemmel Uyum Ölçütü | Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü | Hesaplanan Değerler | Sonuç |
|-----------------|---------------------------|------------------------------|---------------------|---------------|
| χ^2/sd | 0 – 3 | 3 – 5 | 2,82 | Mükemmel Uyum |
| RMSEA | $.00 \leq RMSEA \leq .05$ | $.05 < RMSEA \leq .10$ | 0,08 | İyi Uyum |
| SRMR | $.00 \leq SRMR \leq .05$ | $.05 < SRMR \leq .10$ | 0,05 | Mükemmel Uyum |
| CFI | $.95 \leq CFI \leq 1,00$ | $.90 \leq CFI < .95$ | 0,98 | Mükemmel Uyum |
| TLI (NNFI) | $.95 \leq CFI \leq 1,00$ | $.90 \leq CFI < .95$ | 0,98 | Mükemmel Uyum |

Tablo 7'deki bulgulara göre, yapılan ki-kare istatistiğinin serbestlik derecelerine oranı (χ^2/df) 2,82 ($\chi^2 = 479,551$; $df = 170$); (RMSEA) .08; (SRMR) .05; (CFI) .98; (GFI) .98; (TLI) ve (NNFI) .98 olarak elde edilmiştir. χ^2/df değerinin "0 ile 3" arasında olması modelin mükemmel derecede uyum sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte, RMSEA, SRMR, NCFI ve TLI (NNFI) değerlerinin istenen değerler arasında belirlenmesi nedeniyle model-yapı uyumunun yüksek derecede sağlandığı görülmektedir.

Tartışma

Bu araştırmada, öğretmenlerin STEM etkinlikleri öz yeterlik algılarını ölçebilecek 20 maddelik 5'li Likert şeklinde derecelendirilmiş ölçek geliştirilmiştir. 51 maddelik 5'li Likert tipinde hazırlanan taslak ölçek formu, fen bilimleri ve matematik (ilköğretim ve ortaöğretim) öğretmenlerinden oluşan 308 katılımcıya uygulanmıştır. Taslak ölçek formundan elde edilen veriler, madde-toplam puan korelasyon değerleri hesaplanarak uzman görüşüne sunulmuş ve 26 maddeden oluşan forma dönüştürülmüştür. AFA sonucunda, 20 maddelik ölçek formu oluşturulmuştur. Ölçek formunun güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0,97 ve tek faktörlü yapıda toplam varyansın %64,569'unu açıkladığı belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için ölçek formu, AFA sürecinde yer almayan farklı 165 katılımcıya uygulanmıştır. DFA sonucunda gerek uyum indekslerinin gerekse model-yapı uyumunun yüksek derecede sağlandığı görülmüştür. Ayrıca STEM Etkinlikleri Öz yeterlik Algı Ölçeği'ne ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,970 olarak bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar kapsamında, öğretmenlerin STEM etkinlikleri öz yeterlik algılarının belirlenmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirildiği söylenebilir.

Fen Bilimleri dersi öğretim programlarında "Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları" kapsamında öğrencilerden ünitelerde ele alınan konulara ilişkin günlük hayattan bir ihtiyaç veya problemi tanımlamaları beklenmektedir (MEB, 2018a). Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlere çözüm üretmeleri, seçilen çözüme ilişkin planlama yapmaları, ürün ortaya koymaları ve bu süreci en az maliyetle gerçekleştirebilmeleri gibi farklı perspektiflerin geliştirilmesinde STEM etkinliklerinin önemi büyüktür. Ayrıca Fen, Mühendislik ve Girişimcilik uygulamalarının eğitim sistemi içerisinde yer alması, ülkelerin sosyoekonomik kalkınmasında ve küresel dünya rekabetinde söz sahibi olmasını sağlayacaktır (Karakaya, 2021; Zaback, Carlson ve Crellin, 2012). Arias, Davis, Marino, Kademian ve Palincsar (2016), mühendislik tasarım sürecinin müfredat içerisinde yer almasının probleme yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi, kanıta dayalı iddiaların oluşturulması, gözlemlerin belgelendirilmesi gibi adımlarda öğrenciler açısından faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin yetiştirilmesi, fen bilimleri matematik dersi öğretim programının amaç ve hedeflerine ulaşması noktasında öğretmenlerin STEM etkinlikleri öz yeterlik algılarının yüksek olması gerekmektedir.

Sonuç

Öğrencilerde mühendislik tasarım becerilerinin geliştirilebilmesi onlara eğitim veren öğretmenlerin bu alandaki yeterlikleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda öğretmenlerin STEM etkinlikleri öz yeterlik algılarının belirlenmesi önemlidir. Geliştirilmiş olan bu ölçek, öğretmenlerin STEM etkinlikleri öz yeterlik algılarının belirlenmesine yönelik çalışmalarında kullanılmasıyla alanyazına katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Akkoyunlu, B. & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24), 98-105. <https://dergipark.org.tr/pub/hunefd/issue/7812/102529> sayfasından erişilmiştir.
- Alumbaugh, K. M. (2015). *The perceptions of elementary STEM Schools in Missouri*. (Doctoral dissertation). <https://www.proquest.com/docview/1774372918?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Arias, A. M., Davis, E. A., Marino, J. C., Kademian, S. M. & Palincsar, A. S. (2016). Teachers' use of educative curriculum materials to engage students in science practices. *International Journal of Science Education*, 38(9), 1504–1526. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1198059>
- Ball, D. L. & Hill, H. C. (2009). Measuring teacher quality in practice. D. H. Gittomer (Ed.), *Measurement issues and assessment for teaching quality* içinde (s. 80-98) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Buyruk, B. & Korkmaz, Ö. (2014). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Turkish Science Education*, 11(1), 3-23. <https://doi.org/10.12973/tused.10179a>
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (12. b). Ankara: Pegem
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer
- Çakıcı, Y. (2009). Fen eğitiminde bir önkoşul: İlimin doğasını anlama. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(29), 57-74. <https://dergipark.org.tr/pub/maruaeabd/issue/370/2114> sayfasından erişilmiştir.
- Çevik, M. (2017). A study of STEM Awareness Scale development for high school teachers Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik FeTeMM Farkındalık Ölçeği (FFÖ) geliştirme çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2436-2452. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i3.4673>
- Dailey, D. D. (2013). *The effects of a STEM professional development intervention on elementary teachers*. (Doctoral dissertation). <https://www.proquest.com/docview/1427342722?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.

- Eroğlu, S. & Bektaş, O. (2016). STEM eğitimi almış fen bilimleri oğretmenlerinin STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki grşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 4(3), 43-67. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c3s3m>
- Evans, E. M. (2015). *Preparing elementary pre-service teachers to integrate STEM: A mixed methods study*. (Doctoral dissertation). <https://www.proquest.com/docview/1762585078?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Faber, M., Unfried, A., Wiebe, E. N., Corn, J., Townsend, L. W. & Collins, T. L. (2013). *Student attitudes toward STEM: The development of upper elementary school and middlehigh school student surveys*. 120th ASSE Annual Conference & Exposition'da sunulmuş bildiri. Atlanta, GA.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. b.). London: Sage.
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2008). *Scaling procedures, using spss for windows, and macintosh* (5. b.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Gonzalez, H. B. & Kuenzi, J. J. (2012). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer*. Congressional Research Service, Library of Congress.
- Gülhan, F. & şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf oğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3447>
- Hiebert, J. & Grouws, D. A. (2007). *Effective teaching for the development of skill and conceptual understanding of number: What is most effective?* Research brief for NCTM. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Hsu, M. C., Purzer, S. & Cardella, M. E. (2011). Elementary teachers' views about teaching design, engineering, and technology. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 1(2), 31-39.
- Karakaya, F. (2021). *Fen lisesi oğrencilerinin STEM entegrasyon süreçlerinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Karakaya, F. & Yılmaz, M. (2021). Investigation of science high school students' engineering design processes. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 511-534. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.993346>
- Karakaya, F., Avgın, S. S. & Yılmaz, M. (2018). Ortaokul oğrencilerinin fen-teknoloji-mühendislik-matematik (STEM) mesleklerine olan ilgileri. *Ihlara Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 36-53. <http://ihead.aksaray.edu.tr/tr/pub/issue/36890/375789> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kenney, M. (2013). *Journeys, adventures, bridges and puzzles: A case study approach to understanding teachers' conceptions of STEM*. (Doctoral Dissertation).

- <https://www.proquest.com/docview/1353676495?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Korbel, P. (2016). Measuring STEM in vocational education and training. *National Centre for Vocational Education Research (NCVER)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED570653> sayfasından erişilmiştir.
- Kumlu, G., Kumlu, G. & Yürük, N. (2017). Development of an attitude scale towards reading scientific texts for university students: validity and reliability study. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 203-220. <http://dergipark.gov.tr/kefdergi/issue/27737/309040> sayfasından erişilmiştir.
- Lee, J. W., Park, H. J. & Kim, J. B. (2013). Primary teachers' perception analysis on development and application of STEAM education program. *Elementary Science Education*, 31(1), 47-59. <https://doi.org/10.15267/keses.2013.32.1.047>
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2. b.). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewis, T. (2005). Coming to terms with engineering design as content. *Journal of Technology Education*, 16(2), 37-54. <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/8335/lewis.pdf?sequence=1> sayfasından erişilmiştir.
- Lin, K. Y. & Williams, P. J. (2015). Taiwanese preservice teachers' Science, Technology, Engineering, and Mathematics teaching intention. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-16. <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-015-9645-2>
- MEB. (2018a). İlköğretim Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2018b). İlköğretim Matematik Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H.-H., Tank, K. M. & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. J. Strobel, S. Purzer & M. Cardella (Ed.), *Engineering in pre-college settings: Research into practice* içinde (s. 35-60). Rotterdam: Sense Publishers.
- Morrison, J. & Bartlett, B. (2009). *STEM as a curriculum: An experimental approach*. <http://www.lab-aids.com/docs/stem/EdWeekArticleSTEM.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- NSTC. (May 2013). *The federal science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education 5-year strategic plan*. Committee on STEM Education National Science and Technology Council.

- https://www.whitehouse.gov/sites/default/files/microsites/ostp/stem_stratplan_2013.pdf. sayfasından erişilmiştir.
- Oh, Y. J., Jia, Y., Lorentson, M. & Labanca, F. (2012). Development of the educational and career interest scale in science, technology, and mathematics for high school students. *Journal of Science Education and Technology*(December), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10956-012-9430-8>
- Owens, D. B. (2014). *Elementary teachers' perceptions of science, technology, engineering, and mathematics education in k–5 schools*. (Doctoral dissertation). <https://www.proquest.com/docview/1691866368> sayfasından erişilmiştir.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1* (5. b.). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Pekbay, C. (2017). *Fen teknoloji mühendislik ve matematik etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerindeki etkileri*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Sax, G. & Newton, J. W. (1997). *Principles of educational and psychological measurement and evaluation* (4. b.). NY: Wadsworth Publishing Company.
- Selçuk, E. (2019). Öğretmenlerin Okul Müdürlerine Yönelik Likert Tipi Tutum Ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 112-132. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28177.58729>
- Shon, L. N. (2015). *Ethnographic case study of a high school science classroom: strategies in STEM education*. (Doctoral dissertation). <https://tamucc-ir.tdl.org/bitstream/handle/1969.6/633/sohn%20lucinda%20dissertation.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Sjaastad, J. (2012). Sources of Inspiration: The role of significant persons in young people's choice of science in higher education. *International Journal of Science Education*, 34(10), 1615-1636. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.590543>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Principal components and factor analysis: using multivariate statistics* (5. b.). Boston: Pearson International Edition.
- Tarkın-Çelikkıran, A. & Aydın-Günbatır, S. (2017). Investigation of pre-service chemistry teachers' opinions about activities based on STEM approach. *YYU Journal of Education Faculty*, 14(1), 1624-1656. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.58>
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel
- Thomas, T. A. (2014). *Elementary teachers' receptivity to integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education in the elementary grades*. (Doctoral dissertation). <https://scholarworks.unr.edu/handle/11714/2852> sayfasından erişilmiştir.
- Turner, K. B. (2013). *Northeast Tennessee educators' perception of STEM education implementation*. (Doctoral dissertation). <https://core.ac.uk/download/pdf/214066199.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Tyler-Wood, T., Knezek, G. & Christensen, R. (2010). Instruments for assessing interest in STEM content and careers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(2), 345–368. <http://stelar.edc.org/sites/stelar.edc.org/files/STEMInstruments.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Wang, H. H. (2012). *A new era of science education: science teachers' perceptions and classroom practices of science, technology, engineering, and mathematics (STEM) integration*. (Doctoral dissertation) <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/120980> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, B. & Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering*, 2(2), 28-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ecjse/issue/4899/67132> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, B. & Selvi, M. (2015). Adaptation of STEM attitude scale to Turkish. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1107-1120. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7974>
- Yıldırım, B. & Türk, C. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının STEM eğitime yönelik görüşleri: uygulamalı bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 195-213. <https://doi.org/10.24315/trkefd.310112>
- Zaback, K., Carlson, A. & Crellin, M. (2012). *The economic benefits of postsecondary degrees: A state and national level analysis*. Boulder, CO: State Higher Educations Executive Officers. <http://www.sheeo.org/resources/publications/economic-benefit-postsecondary-degrees> sayfasından erişilmiştir.

Extended Summary

Globalization, which occurred in the world after the industrial revolution; brought changes and innovations in many fields such as economy, politics and education. In addition, rapid developments in science and technology have caused a change in the mentality of countries. On a global scale, countries have made it their goal to train their students, who will be able to fulfil the requirements of the age and who are the future of the country, to become world citizens by leaving their individuality (Karakaya, Avgın, & Yılmaz, 2018). In this context, countries have made updates to their curricula and aimed to train each student as “science literate” individuals with scientific thinking skills (Çakıcı, 2009). In Turkey, regulations have been made by the Ministry of National Education (MoNE) in both science and mathematics curricula (Karakaya et al., 2018). STEM education is one of the latest examples of these approaches. STEM is an interdisciplinary education approach formed from the abbreviations of the initials of the words Science, Technology, Engineering, and Mathematics (Gonzalez & Kuenzi, 2012; National Science and Technology Council [NST], 2013). STEM education is defined as a multidisciplinary approach that integrates science, technology, engineering, and mathematics disciplines in a single curriculum or combines them as interdisciplinary overlapping

subjects (Karakaya, 2021; Morrison & Bartlett, 2009). It can be said that STEM education provides students with different perspectives for solving the problems they encounter. According to Buyruk and Korkmaz (2014), STEM is an educational approach that improves students' creativity. In addition, STEM education teaches how to use the knowledge of science, technology, engineering, and mathematics disciplines in solving real-world problems (Moore et al., 2014).

The specific objectives of the updated science curriculum in Turkey are aimed at "improving career awareness and entrepreneurship skills related to science" (Ministry of National Education [MoNE], 2018a). In the science curriculum, the subject area named Science and Engineering applications has been added since the fourth grade. In addition, engineering and design skills are defined in the science curriculum. It is necessary for teachers to implement STEM activities in their lessons in order to achieve the goals and special purposes in the curriculum and to improve the engineering skills of the students. This situation can be successfully managed with teachers with high self-efficacy perceptions for STEM activities. According to Bandura (1997), self-efficacy perception is the belief that an individual has the necessary skills to do a job. STEM activities self-efficacy perception can be defined as the individual's belief about whether STEM activities can perform the planning and application evaluation processes. If the skills of the person are not supported by self-efficacy perception, the expected work may not be realized (Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2003). Successful implementation of STEM activities depends on teachers' high self-efficacy perceptions of STEM activities. For this reason, it is important to determine the self-efficacy perceptions of teachers and prospective teachers in STEM activities and to ensure the positive development of the existing situation. It is necessary to develop assessment and evaluation tools based on teacher practice in order to develop effective, applicable and valid learning strategies, determine learning outcomes, and integrate the process into STEM education (Ball & Hill, 2009; Hiebert & Grouws, 2007; Lewis, 2005), because the correct measurement of STEM-related skills in vocational education is effective in determining supply demands in education and training, interpreting productivity, and choosing students (Korbel, 2016).

When the literature on the subject is examined, it has been determined that there are national and international scale studies that can be used to determine students' attitudes towards STEM (Faber et al., 2012; Gülhan & Şahin, 2015; Oh et al., 2012; Pekbay, 2017; Sjaastad, 2012; Tyler-Wood et al., 2010; Yıldırım & Selvi, 2015). In addition, there are scale development and adaptation studies in the literature that can be used to determine different characteristics (awareness, orientation) of teachers and prospective teachers towards STEM education (Buyruk & Korkmaz, 2014; Çevik, 2017; Lin & Williams, 2015). However, in the literature, it has been observed that there is no valid and reliable measurement tool developed to determine teachers' STEM activities self-efficacy perceptions. In this

study, it was aimed to develop a valid and reliable self-efficacy perception scale that can measure teachers' self-efficacy perceptions of STEM activities.

In this study, scanning model was used. In the scanning model, it is aimed to make a judgment about the universe that contains many different variables (Karasar, 2006). In the determination of the participants, attention was paid to the voluntary selection of teachers who were thought to be able to include STEM activities in their profession and who could answer the questions of the research (Cohen, Monion, & Morrison, 2007). The study group of the research consists of teachers working in mathematics and science disciplines in Turkey. The research was carried out in the 2021-2022 academic year. In determining the number of the study group, the rule of "at least five times the number of items" was taken into account (Tavşancıl, 2006). The study group of the research consists of 473 teachers, 70.8% (n = 335) female and 29.2% (n = 138) male. The application steps of the research are presented in Figure 1.

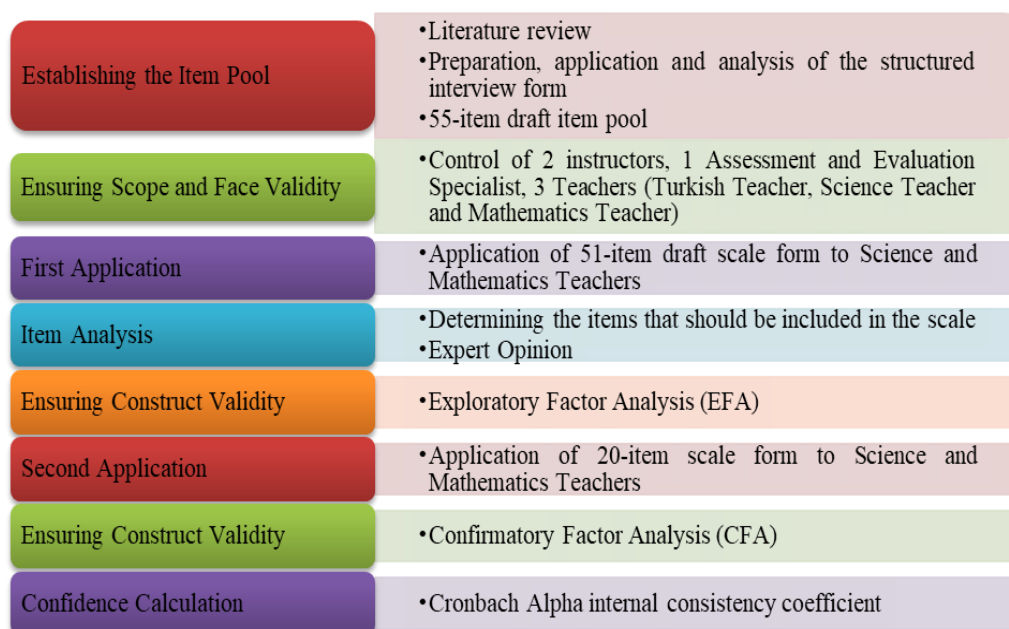


Figure 1. Application Steps of The Research

In this study, a 20-item 5-point Likert scale was developed to measure teachers' self-efficacy perceptions of STEM activities. The draft scale form, which was prepared in a 5-point Likert type with 51 items, was applied to 308 participants consisting of science and mathematics (primary and secondary education) teachers. The findings obtained from the draft scale form were presented to expert opinion by calculating the item-total score correlation values and converted into a form consisting of 26 items. As a result of exploratory factor analysis (EFA), a 20-item scale form was created. It was determined that the reliability coefficient (Cronbach Alpha) of the scale form was 0.97 and it explained 64.569% of the total variance in the single factor structure. The scale form for confirmatory factor analysis was applied to 165 different participants who were not involved in the

EFA process. As a result of confirmatory factor analysis (CFA), it was seen that both fit indices and model-structure fit were achieved to a high degree. In addition, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient for the STEM Activities Self-Efficacy Perception Scale (STEM-ASEPS) was found to be 0.970. Within the scope of the results obtained from the research, it can be said that a valid and reliable scale has been developed to determine teachers' self-efficacy perceptions of STEM activities.

The development of engineering design skills in students is directly related to the competencies of teachers in this field. In this context, it is important to determine teachers' self-efficacy perceptions of STEM activities. This developed scale will contribute to the literature by using it in their studies to determine teachers' self-efficacy perceptions of STEM activities.

Ekler

Ek-1. STEM Etkinlikleri Öz Yeterlik Algı Ölçeği (STEM-EÖYAÖ)

| STEM-EÖYAÖ | | | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Kesinlikle katılıyorum |
|---------------|-----------------|--|-------------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| Yeni Madde No | Önceki Madde No | Ölçek Maddeleri | | | | | |
| M1. | M6. | STEM etkinliklerinde fen bilimleri kavramlarını kullanabilirim. | | | | | |
| M2. | M7. | Matematik kavramlarını STEM etkinliklerinde nasıl kullanacağımı biliyorum. | | | | | |
| M3. | M10. | STEM etkinliklerinde farklı teknolojik araç-gereçleri (Lehim makinesi, silikon tabancası, vb.) kullanabilirim. | | | | | |
| M4. | M11. | STEM etkinliklerinde eğitim teknolojilerinin (Bilgisayar, animasyon, vb.) kullanımı yönelik bilgi sahibiyim. | | | | | |
| M5. | M16. | Günlük hayatta karşılaşılan problemlere yönelik STEM etkinliği hazırlayabilirim. | | | | | |
| M6. | M23. | STEM etkinliklerini mühendislik tasarım süreciyle ilişkilendirebilirim. | | | | | |
| M7. | M26. | STEM etkinliklerinin içeriğine uygun olarak zaman çizelgesi oluşturabilirim. | | | | | |
| M8. | M27. | STEM etkinliklerini hazırlarken farklı disiplinleri birleştirebilirim. | | | | | |
| M9. | M30. | Geliştirilen STEM etkinliklerini amaca yönelik kurgulayabilirim. | | | | | |
| M10. | M31. | Bir problem çözümüne yönelik farklı STEM etkinlikleri geliştirebilirim. | | | | | |
| M11. | M34. | Öğrenci sayısı, fiziki yapı, materyaller, vb. şartlara uygun STEM etkinliği hazırlayabilirim. | | | | | |
| M12. | M36. | STEM etkinliklerinin uygulama sürecinde bozulan araç-gereci tamir edebilirim. | | | | | |

| | | | | | | | |
|------|------|---|--|--|--|--|--|
| M13. | M38. | STEM etkinliklerinin uygulanma sürecinde öğrencileri motive edebilirim. | | | | | |
| M14. | M39. | STEM etkinliklerinin uygulanma sürecinde sınıf yönetimini sağlayabilirim. | | | | | |
| M15. | M42. | Ders süresinin STEM etkinlikleri açısından verimli kullanılmasını sağlayabilirim. | | | | | |
| M16. | M43. | STEM etkinliklerinde disiplinlerarası bağlantı kurulduğunu anlayabilirim. | | | | | |
| M17. | M45. | STEM etkinliklerinin değerlendirilmesi için kriterler oluşturabilirim. | | | | | |
| M18. | M47. | STEM etkinliklerindeki mühendislik tasarım sürecini değerlendirebilirim. | | | | | |
| M19. | M49. | STEM etkinliklerinin değerlendirilmesi için ölçme aracı geliştirebilirim. | | | | | |
| M20. | M51. | STEM etkinliklerini süreç odaklı değerlendirebilirim. | | | | | |

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın hazırlanmasında, birinci yazar %55 oranında ve ikinci yazar %45 oranında katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu çalışma, Yozgat Bozok Üniversitesi Etik Komisyonunun 19.01.2022 tarih ve 29/05 numaralı kararı ile yürütülmüştür.

Covid-19 Pandemi Sürecinde Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Depresyon ve Anksiyete Düzeylerinin İncelenmesi*

Examining the Depression and Anxiety Levels of Secondary and High School Students During the Covid-19 Pandemic

Şükrü Özer, Nihal Topal, Hatice Odacı

Yazar Bilgileri

Şükrü Özer 

Uzman, MEB, Osman Kalyoncu İmam Hatip Ortaokulu,
sukru_ozer@hotmail.com

Nihal Topal 

Uzman, MEB, Akçaabat Cumhuriyet Ortaokulu,
nihaltopal61@gmail.com

Hatice Odacı 

Prof. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Psikoloji,
hatodaci@hotmail.com

ÖZ

Bu araştırmada Covid-19 pandemi sürecinde ortaokul ve lise öğrencilerinin kaygı ve depresyon düzeylerindeki olası farklılıkların bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri; Demografik Bilgi Formu ve Çocuklarda Anksiyete ve Depresyon Ölçeği-Yenilenmiş Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde eğitimlerine devam eden 191 ortaokul (%47) (117 kız, 74 erkek) ve 215 lise (%53) (141 kız, 74 erkek) öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler 10-19 yaş aralığında olup, yaş ortalaması 14,76'dır (Ortaokul, \bar{X} =13,07; Lise, \bar{X} =16,26). Yapılan analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin kaygı düzeyleri ile okul türü, cinsiyet, kendisine veya çevresindekilere hastalık bulaşma durumu, pandemi sonrası internet kullanım süresi ve kullanım amacı, salgına yönelik endişe düzeyi ve salgınla ilgili tedbirlerin uygulanma düzeyi değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Ayrıca öğrencilerin depresyon düzeyleri, okul türü, cinsiyet, pandemi öncesi ve sonrası internet kullanım süresi ve internet kullanım amacı, salgına yönelik endişe düzeyi ve salgınla ilgili tedbirlerin uygulanma düzeyi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Covid-19
Pandemi
Kaygı
Depresyon

Keywords

Covid-19
Pandemic
Anxiety
Depression

Makale Geçmişi

Geliş: 01.10.2021
Düzeltilme: 16.06.2021
Kabul: 18.07.2022

ABSTRACT

In this research, it was aimed to examine the possible differences in the anxiety and depression levels of secondary and high school students during the Covid-19 pandemic process according to some demographic variables. Research data was collected with the Demographic Information Form and Child Anxiety and Depression Scale-Revised Form. The study group consists of 191 secondary school (47%) (117 girls, 74 boys) and 215 high school (53%) (141 girls, 74 boys) students who continue their education in the spring semester of 2020-2021 academic year. The students are between the ages of 10-19 and the average age is 14.76 (Secondary school, \bar{X} =13.07; High School, \bar{X} =16.26). According to the results, there are significant differences between the groups in terms of students' anxiety levels and the type of school, gender, the status of disease contamination to themselves or others, the duration and purpose of internet use after the pandemic, the anxiety level about the epidemic and the implementation level of the measures related to the epidemic. Moreover, students' depression levels differ significantly according to the variables of school type, gender, duration and purpose of internet use before and after the pandemic, the anxiety level about the epidemic, and the implementation level of measures.

*Bu çalışma, 21-23 Haziran 2021 tarihlerinde düzenlenen Uluslararası Covid-19 Sürecinde Eğitimde Yeni Normlar-II adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Özer, Ş., Topal, N. & Odacı, H. (2022). Covid-19 pandemi sürecinde ortaokul ve lise öğrencilerinin depresyon ve anksiyete düzeylerinin incelenmesi. *TEBD*, 20(2), 630-654.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1003134>

Giriş

Tarih boyunca insanoğlunun birçok kez karşı karşıya kaldığı salgın hastalıklar, bireysel ve toplumsal hayatı tüm yönleriyle olumsuz etkileyen felaketlerdir. İnsanlık tarihsel süreçte veba, sıtma, ebola, İspanyol gribi, SARS, MERS gibi birçok salgınla mücadele etmek zorunda kalmış ve milyonlarca insan bu salgınlardan zarar görmüştür (Parıldar, 2020). Yaşanan teknolojik gelişmeler ile mesafelerin kısaldığı günümüz dünyasında, bir yerde ortaya çıkan bir salgının tüm dünyayı hızla etkisi altına alması ve bir pandemiye dönüşmesi eskiye oranla daha kolay hâle gelmiştir. Özellikle son yirmi yılda ebola, H1N1, SARS ve MERS (World Health Organization [WHO], 2018) olmak üzere yaşanan dört büyük salgın, salgın hastalıkların insan yaşamının bir parçası hâline gelmeye başladığını göstermektedir. Son olarak ise etkileri ve sonuçları 2. Dünya Savaşı'ndan daha yıkıcı ve vahim hâle gelen Covid-19 salgını (Casale ve Flett, 2020) tüm dünyayı etkisi altına aldı. İlk olarak Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan virüs hızla tüm dünyaya yayıldı ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından önce acil durum daha sonra ise pandemi ilan edildi (WHO, 2020). 190 milyonun üzerinde insanın hastalığa yakalandığı ve 4 milyondan fazla insanın yaşamını yitirdiği Covid-19 salgını (Worldometer, 2021), sağlıktan ekonomiye, iş hayatından eğitime sosyal yaşamın tüm kademelerini etkiledi. Salgınla mücadele kapsamında birçok ülke toplumsal hayata yönelik birtakım tedbirler almak zorunda kaldı. Sokağa çıkma yasakları, şehirlerin karantinaya alınması, sosyal mesafenin korunması, maske takma zorunluluğu gibi toplumsal yaşamı kısıtlayan tedbirler insanları sınırlı bir sosyal yaşama hapsetti (Baltacı, Akbulut ve Yılmaz, 2021). Gerek alınan tedbirler gerekse insanların hastalıktan korunma çabaları sonucu hayatın normal akışının bozulması ve ortaya çıkan izole yaşam (Ruiz-Frutos vd., 2020), insanların ruh sağlıklarını olumsuz etkilerken kalıcı psikolojik sıkıntı risklerini de artırdı (Liu, Bao, Huang, Shi ve Lu, 2020). Hayatın normal akışının bozulması, sınırlı sosyal yaşam, hastalığa yakalanma korkusu ve ölüm kaygısı, bir yakını kaybetme veya kaybetme korkusu, iş ve çalışma hayatının olumsuz etkilenmesi sonucu yaşanan ekonomik sıkıntılar gibi birçok faktör pandemi süreçlerinde bireylerde özellikle depresyon ve anksiyete görülme riskini artırmaktadır (Jiao vd., 2020; Lu, Shu, Chang ve Lung, 2006; McAlonan vd., 2007). Yapılan çalışmalar hem SARS ve MERS gibi daha önce yaşanan pandemilerde (Cai vd., 2020; Lee, Kang, Cho, Kim ve Park, 2018; Mak, Chu, Pan, Yiu ve Chan, 2009) hem de Covid-19 pandemisinde bireylerde depresyon ve anksiyete görülme sıklığının arttığını (Arpacıoğlu, Baltalı ve Ünübol, 2021; Bueno-Notivol vd., 2020; Ciğerci-Günaydın ve Baykal, 2020; Qiu vd., 2020; Salcan ve Sarıkaya, 2020) göstermektedir. Toplumdaki her yaş düzeyindeki bireyler için risk arz eden pandemi sürecinde depresyon ve anksiyete bozukluğu görülme sıklığı (Huang ve Zhao, 2020; Pappa vd., 2020; Salari vd., 2020) özellikle ruhsal sorunların başlangıcı olan ergenlik dönemindeki bireyler için daha fazla risk oluşturmaktadır (Akdemir ve Çuhadaroğlu-Çetin, 2008). Bu duruma ek olarak pandemiyle mücadele kapsamında yüz yüze eğitime ara verilmesiyle

(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020) birlikte kendileri için en önemli sosyalleşme alanı olan okul ortamından mahrum kalan (Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi, 2020) ve Türkiye’de uygulanan 18 yaş altı sokağa çıkma yasakları nedeniyle tamamen izole bir yaşama mahkûm olan bu yaş grubundaki ergenlerde bu risk daha da artmıştır. Bu yaş grubundaki bireyler için psikolojik iyilik hâlinin korunmasında okulun büyük bir role sahip olduğu bilinmektedir (Brazendale vd., 2017). Ergenlerin psikolojik iyilik hâlleri üzerinde önemli etkiye sahip olan okul ortamından mahrum kalmaları, evde izolasyon sürecinin uzaması, ev ortamında kişisel alan sınırlılığı, uzaktan eğitimin bir getirisi olan bilgisayar ve internet kullanımındaki artış, bu dönemdeki bireylerin fiziksel ve psikolojik sağlıklarını olumsuz olarak etkilemektedir (Akoğlu ve Karaaslan, 2020). Sonuçları ve etkileri tüm dünyada henüz bilinmeyen Covid-19 salgınıyla mücadele etmede fiziksel sağlığı korumaya yönelik tıbbi araştırmalar önemli olmasına karşın, hayatın tüm alanlarını olumsuz etkilemesi nedeniyle pandemi süreci ve sonrasında tedavi edici, koruyucu ve önleyici hizmetlerin sunumu için psikolojik ve sosyal etkilerinin de belirlenmesi önem arz etmektedir. Özellikle ön ergenlik ve ergenlik döneminin yetişkin yaşamda görülen birçok ruhsal problemin başlangıcı için risk teşkil etmesi (Weitzman ve Wegner, 2015) bu dönemdeki bireyler üzerindeki psikolojik ve sosyal etkilerinin belirlenmesini daha önemli kılmaktadır. Buradan hareketle Covid-19 salgının etkileri ile mücadele kapsamında, tedavi edici, koruyucu ve önleyici tedbirlerin alınması, müdahale programlarının geliştirilmesi açısından politika belirleyicilere, okul psikolojik danışmanları başta olmak üzere saha çalışanlarına ve sonraki araştırmalara yol gösterici olacak ve kaynaklık edecek olması bakımından bu çalışmanın sonuçlarının alanyazına önemli katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada, Covid-19 pandemi sürecinde ortaokul ve lise öğrencilerinin kaygı ve depresyon düzeylerindeki olası farklılıkların cinsiyet, okul türü, yaşanan yer, çevrelerinde hastalık bulaşan durumu, pandemi öncesi ve sonrası internet kullanım süresi ve amacı, aile durumu, pandemi ile ilgili endişe düzeyi, pandemiye yönelik önlemlerin uygulanması gibi bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada Covid-19 pandemi sürecinde ortaokul ve lise öğrencilerinin kaygı ve depresyon düzeylerindeki olası farklılıkların bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerinin okul türü, cinsiyet, kendisine veya çevresindekilere hastalık bulaşma durumu, yaşanan yer, aile durumu, pandemi öncesi ve sonrası internet kullanım süresi ve kullanım amacı, pandemi ile ilgili endişe düzeyi ve pandemiye yönelik önlemlerin uygulanması değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Mevcut durumu tespit etmek, fotoğrafını çekmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada

betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; belirli bir durumun iç yüzünü ortaya çıkaran (Christensen, Johnson ve Turner, 2015), bireylerin bir olgu ve olaya yönelik görüşlerini, tutumlarını ve etkilenme düzeylerini tespit etmeye yönelik araştırma yöntemidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Prosedür ve Etik Onay

Araştırmaya başlarken öncelikle Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan E-81614018-000-541 sayılı ve 07.06.2021 tarihli etik kurul onayı alınmıştır. Gerekli izin alındıktan sonra ölçekler kolay ve uygun yoldan katılımcıya ulaşmayı sağlayan kolay örnekleme yöntemiyle (Gürbüz ve Şahin, 2015) belirlenen araştırma grubuna online olarak iletilmiştir. Katılımcıların onayı online olarak alındıktan sonra ölçme araçlarının sorularına erişimleri sağlanmıştır. Tüm bu süreç sonrasında araştırma verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde çeşitli ortaokul ve liselerde öğrenim gören ve araştırmaya katılmakta gönüllü olan öğrencilerden toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan tüm öğrencilere verilerin gizli ve sadece bu çalışma kapsamında kullanılacağı, kimliklerini deşifre edecek bir soru olmadığı bilgisi verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde eğitimlerine devam eden 191 ortaokul (%47) ve 215 lise (%53) öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların 258'i kız (%63,5), 148'i ise erkektir (%36,5). Araştırma grubundaki öğrencilerin yaşları 10-19 yaş aralığında olup, yaş ortalaması 14,76'dır (ortaokul, \bar{X} = 13,07; Lise, \bar{X} = 16,26). 197'si şehirde (%48,5), 171'i ilçede (%42,1) ve 38'i köyde (%9,4) ikamet eden katılımcıların aile yapıları da farklıdır. Katılımcıların çoğunluğu çekirdek aile (n=317, %78,1) yapısında yaşarken, 71'i (%17,5) geniş ve 18'i (%4,5) ise tek ebeveynli aile ortamında yaşamaktadır. Araştırma grubunu oluşturan katılımcıların pandemi öncesi ve sonrası internet kullanım sürelerine bakıldığında, pandemi öncesi katılımcıların interneti yoğunlukla 3 saatten az (n = 250; %61,6) ve 3-5 saat (n = 125; %30,8) arasında kullandığı görülürken, pandemi sonrasında bu süre yoğunlukla 3-5 saat (n = 146; %36), 6-8 saat (n = 108; %26,6) ve 8 saatten fazla (n = 87; %21,4) olacak şekilde artmıştır. Benzer şekilde katılımcıların internet kullanım amaçları da pandemiye bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Pandemi öncesinde katılımcıların 138'i ders çalışmak (%23), 135'i eğlenmek (%33,3), 57'si internette gezinmek (%14) ve 76'sı sosyal medyayı (%18,7) takip etmek amacıyla internet kullanırken, pandemi sonrasında geçilen uzaktan eğitim süreci nedeniyle katılımcılar interneti yoğunlukla ders çalışmak (n = 232; %57,1) amacıyla kullanılmaktadır. Araştırma grubundaki bireyler pandemiye yönelik farklı düzeylerde endişe duymaktadır. Öğrencilerin 97'si çok endişeli (%23,9) olduğunu belirtirken, 101'i endişeli (%24,9) olduğunu, 163'ü orta seviyede endişe (%40,1) duyduğunu ve 45'i endişe duymadığını (%11,1) belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin 171'i çevresinde pandemiye yönelik önlemlerin kesinlikle uygulandığını (%42,1) belirtirken, 151'i ara sıra uygulandığını (%37,2), 84'ü ise az veya hiç uygulanmadığını (%20,7) belirtmişlerdir. Son olarak

katılımcıların 218'i kendisine veya ailesinden birine hastalık bulaştığını (%53,7) belirtirken, 188'i kendisine veya ailesinden birine hastalık bulaşmadığını (%46,3) belirtmişlerdir. Demografik verilere ilişkin sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik Veri Sonuçları

| <i>Cinsiyet</i> | <i>n</i> | <i>%</i> | <i>Okul Türü</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|--|----------|----------|---|----------|----------|
| Kız | 258 | 63,5 | Ortaokul | 191 | 47 |
| Erkek | 148 | 36,5 | Lise | 215 | 53 |
| Toplam | 406 | 100 | Toplam | 406 | 100 |
| <i>Yaşanılan Yer</i> | <i>n</i> | <i>%</i> | <i>Pandemi ile İlgili Endişe Düzeyi</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
| Köy | 38 | 9,4 | Çok endişeli | 97 | 23,9 |
| İlçe | 171 | 42,1 | Endişeli | 101 | 24,9 |
| Şehir | 197 | 48,5 | Ortalama | 163 | 40,1 |
| Toplam | 406 | 100 | Endişeli değilim | 45 | 11,1 |
| | | | Toplam | 406 | 100 |
| <i>Aile Durumu</i> | <i>n</i> | <i>%</i> | <i>Pandemi ile ilgili Önlem Uygulama</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
| Çekirdek | 317 | 78,1 | Kesinlikle uygulanıyor | 171 | 42,1 |
| Geniş | 71 | 17,5 | Ara sıra | 151 | 37,2 |
| Tek Ebeveynli | 18 | 4,4 | Az veya Hiç | 84 | 20,7 |
| Toplam | 406 | 100 | Toplam | 406 | 100 |
| <i>Pandemi Öncesi İnternet Kullanım Süresi</i> | <i>n</i> | <i>%</i> | <i>Pandemi Sonrası İnternet Kullanım Süresi</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
| 3 saatten az | 250 | 61,6 | 3 saatten az | 65 | 16 |
| 3-5 saat | 125 | 30,8 | 3-5 saat | 146 | 36 |
| 6-8 saat | 22 | 5,4 | 6-8 saat | 108 | 26,6 |
| 8 saatten fazla | 9 | 2,2 | 8 saatten fazla | 87 | 21,4 |
| Toplam | 406 | 100 | Toplam | 406 | 100 |
| <i>Pandemi Öncesi İnternet Kullanım Amacı</i> | <i>n</i> | <i>%</i> | <i>Pandemi Sonrası İnternet Kullanım Amacı</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
| Ders çalışma | 138 | 34 | Ders çalışma | 232 | 57,1 |
| Eğlence | 135 | 33,3 | Eğlence | 81 | 20 |
| İnternette gezinmek | 57 | 14 | İnternette gezinmek | 39 | 9,6 |
| Sosyal Medya | 76 | 18,7 | Sosyal Medya | 54 | 13,3 |
| Toplam | 406 | 100 | Toplam | 406 | 100 |
| <i>Çevrede Hastalık Bulaşan Durumu</i> | <i>n</i> | <i>%</i> | | | |
| Evet | 218 | 53,7 | | | |
| Hayır | 188 | 46,3 | | | |
| Toplam | 406 | 100 | | | |

Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu (DBF):

Araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu; okul türü, cinsiyet, çevrede hastalık bulaşan durumu, yaşanılan yer, aile durumu, pandemi öncesi ve sonrası internet kullanım

süresi, pandemi öncesi ve sonrası internet kullanım amacı, pandemi ile ilgili endişe düzeyi ve pandemiye yönelik önlemlerin uygulanma düzeyini belirlemeye yönelik sorular içermektedir.

Çocuklarda Anksiyete ve Depresyon Ölçeği-Yenilenmiş Form:

Chorpita, Yim, Moffitt, Umemoto ve Francis (2000) tarafından çocuk ve ergenlerde DSM-IV'e dayalı kaygı bozuklukları ve depresyonu taramak amacıyla geliştirilen ölçek, 6 alt ölçek ve 47 maddeden oluşmaktadır. 4'lü likert tipinde olan ölçekte, toplam anksiyete (beş anksiyete alt ölçeğinin toplamı) ve toplam anksiyete-depresyon (tüm alt ölçeklerin genel toplamı) değeri yanında ayrılık anksiyetesi, genel anksiyete, panik, sosyal fobi, obsesyon/kompulsiyon ve depresyon olmak üzere 6 farklı alt boyutu ölçmektedir. Türkçe uyarlama çalışması Görmez vd. (2017) tarafından yapılan ölçeğin, Cronbach alfa katsayısı 0,95 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin toplamına yönelik iç tutarlık katsayısı (α) 0,96 olarak hesaplanırken, araştırmada kullanılan toplam anksiyete boyutuna ilişkin iç tutarlık katsayısı (α) 0,95 ve depresyon boyutuna ilişkin iç tutarlık katsayısı (α) 0,90 şeklinde hesaplanmıştır.

Verilerin Düzenlenmesi ve Analizi

Analizlere başlamadan önce veri seti düzenlenerek analize uygun hâle getirilmiştir. Bu kapsamda kayıp veri, uç değer ve normal dağılım analizleri gerçekleştirilmiştir (Field, 2013). Yapılan inceleme neticesinde veri setinde tüm ölçeklerin uygun şekilde tam olarak doldurulduğu görülmüştür. Uç değer analizinde ise değişkenlerin standart z puanlarının -3 ile +3 arasında (Tabachnick ve Fidell, 2015) olduğu ve aralığın dışında veri olmadığı gözlenmiştir. Bu değerlendirmeler sonucunda analizler toplam 406 veri seti üzerinden yapılmıştır. Değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ve +1 arasındadır (Bakınız Tablo 2). Çarpıklık ve basıklık değerleri dağılımın parametreye uyum olduğunu (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2013) ve verilerin normallik varsayımını karşıladığını göstermiştir. Normallik varsayımının karşılanması neticesinde parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2015).

Tablo 2. Değişkenlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

| Ölçek | Minimum | Maximum | Mean | SD | Çarpıklık | | Basıklık | |
|-----------|---------|---------|-------|-------|-----------|------|----------|------|
| | | | | | Değer | Hata | Değer | Hata |
| Kaygı | 2 | 111 | 48,54 | 22,26 | .457 | .121 | -.336 | .242 |
| Depresyon | 0 | 30 | 13,49 | 7,63 | .335 | .121 | -.747 | .242 |

Verilerin analizinde öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeyleri ile okul türü, cinsiyet ve kendisine veya çevresindekilere hastalık bulaşan olup olmaması değişkenleri arasındaki ilişki, bir sürekli değişkenden elde edilen, iki ilişkisiz grubun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirleyen bağımsız t testi ile (Gerald, 2018) incelenmiştir. Öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerinin yaşanılan yer, aile durumu, pandemi öncesi ve sonrası internet kullanım süresi, pandemi öncesi ve sonrası internet kullanım amacı, pandemi ile ilgili endişe düzeyi ve pandemiye yönelik

önlemlerin uygulanmasına göre farklılaşp farklılaşmadığı ise üç ya da daha fazla ilişkisiz grubun puan ortalamalarının farklılığının incelenmesine olanak sağlayan ANOVA (Büyüköztürk, 2009) ile analiz edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlılıkların kaynağını belirlemede Tukey ve varyansların homojen dağılmadığı durumlarda Games-Howell testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada veri analizi için SPSS 23.0 programı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ortaokul ve lise öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerinin çeşitli değişkenlere farklılaşp farklılaşmadığına dair bulgular sunulmuştur. Öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerinin okul türü, cinsiyet ve kendisine ve çevresindekilere hastalık bulaşp bulaşmama durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Kaygı ve Depresyon Düzeylerinin Okul Türü, Cinsiyet ve Çevresinde Hastalık Bulaşan Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

| | <i>Okul Türü</i> | <i>N</i> | <i>Levene Sig.</i> | <i>Ort.</i> | <i>Ss.</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|-----------|------------------|----------|--------------------|-------------|------------|-----------|----------|----------|
| Kaygı | Ortaokul | 191 | .109 | 45,63 | 23,37 | 404 | -2,493 | .013* |
| | Lise | 215 | | 51,12 | 20,94 | | | |
| Depresyon | Ortaokul | 191 | .311 | 12,2 | 7,91 | 404 | -3,245 | .001* |
| | Lise | 215 | | 14,63 | 7,2 | | | |
| | <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | <i>Levene Sig.</i> | <i>Ort.</i> | <i>Ss.</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>P</i> |
| Kaygı | Kız | 258 | .014 | 54,42 | 21,84 | 340,72 | 7,77 | .000** |
| | Erkek | 148 | | 38,28 | 19,09 | | | |
| Depresyon | Kız | 258 | .046 | 15,07 | 7,62 | 404 | 5,71 | .000** |
| | Erkek | 148 | | 10,74 | 6,84 | | | |
| | <i>KÇHBD</i> | <i>N</i> | <i>Levene Sig.</i> | <i>Ort.</i> | <i>Ss.</i> | <i>sd</i> | <i>t</i> | <i>P</i> |
| Kaygı | Evet | 218 | .000 | 50,9 | 24,51 | 399,67 | 2,36 | .013* |
| | Hayır | 188 | | 45,8 | 19,02 | | | |
| Depresyon | Evet | 218 | .003 | 13,91 | 8,16 | 403,96 | 1,224 | .222 |
| | Hayır | 188 | | 12,99 | 6,96 | | | |

*p < .05; **p < .001; KÇHBD: Kendisine veya çevresinde hastalık bulaşan durumu

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin kaygı düzeylerinin okul türüne ($t = -2,493$, $p < .05$), cinsiyete ($t = 7,77$, $p < .001$) ve kendisine veya çevresinde hastalık bulaşan durumuna ($t = 2,36$, $p < .05$) göre farklılaştığı ve lise öğrencilerinin ($\bar{X} = 51,12$) ortaokul öğrencilerine ($\bar{X} = 45,63$), kızların ($\bar{X} = 54,42$) erkek ($\bar{X} = 38,28$) öğrencilere, kendisine veya çevresindekilere hastalık bulaşanların ($\bar{X} = 50,09$) bulaşmayanlara ($\bar{X} = 45,8$) göre daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin depresyon düzeyleri ile okul türü ($t = -3,245$, $p < .05$) ve cinsiyet ($t = 5,71$, $p < .001$) arasında anlamlı farklılık bulunurken, kendisine veya çevresinde hastalık bulaşan durumuna ($t = 1,224$, $p > .05$) göre anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlara göre farklılık lise öğrencileri (Lise öğrencileri, $\bar{X} = 14,63$; Ortaokul öğrencileri, $\bar{X} = 12,2$) ile kız öğrencilerin (Kızlar, $\bar{X} = 15,07$; Erkekler, $\bar{X} = 10,74$) aleyhinedir.

Öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerinin yaşanılan yerleşim yeri ve aile durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Kaygı ve Depresyon Düzeylerinin Yaşanılan Yerleşim Yeri ve Aile Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

| <i>Yaşanılan Yerleşim Yeri</i> | <i>N</i> | <i>Ort.</i> | <i>Levene Sig.</i> | <i>Kaynak</i> | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Tukey</i> |
|--------------------------------|----------|-------------|--------------------|---------------|---------------|-----------|-----------|----------|----------|--------------|
| 1 Köy | 38 | 47,34 | .975 | Kaygı | Gruplar Arası | 509,65 | 2 | 254,83 | .513 | .599 |
| 2 İlçe | 171 | 47,47 | | | Grup İçi | 200115,3 | 403 | 496,56 | | - |
| 3 Şehir | 197 | 49,69 | | | Toplam | 200624,95 | 405 | | | |
| 1 Köy | 38 | 14,42 | .914 | Depresyon | Gruplar Arası | 40,43 | 2 | 20,22 | .346 | .708 |
| 2 İlçe | 171 | 13,28 | | | Grup İçi | 23543,01 | 403 | 58,42 | | - |
| 3 Şehir | 197 | 13,49 | | | Toplam | 23583,42 | 405 | | | |
| <i>Aile Durumu</i> | <i>N</i> | <i>Ort.</i> | <i>Levene Sig.</i> | <i>Kaynak</i> | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Tukey</i> |
| 1 Çekirdek | 317 | 47,76 | .205 | Kaygı | Gruplar Arası | 1161,71 | 2 | 580,85 | 1,174 | .310 |
| 2 Geniş | 71 | 52,21 | | | Grup İçi | 199463,24 | 403 | 494,95 | | - |
| 3 Tek ebeveynli | 18 | 47,78 | | | Toplam | 200624,95 | 405 | | | |
| 1 Çekirdek | 317 | 13,16 | .708 | Depresyon | Gruplar Arası | 175,21 | 2 | 87,61 | 1,508 | .223 |
| 2 Geniş | 71 | 14,41 | | | Grup İçi | 23408,23 | 403 | 58,09 | | - |
| 3 Tek ebeveynli | 18 | 15,61 | | | Toplam | 23583,44 | 405 | | | |

*p < .05

Öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerinin pandemi öncesi ve sonrası internet kullanım sürelerine göre farklılığını tespit etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Kaygı ve Depresyon Düzeylerinin Pandemi Öncesi ve Sonrası İnternet Kullanım Süresine Göre Farklılaşma Durumu

| <i>Pandemi Öncesi İnternet Kullanım Süresi</i> | <i>N</i> | <i>Ort.</i> | <i>Levene Sig.</i> | <i>Kaynak</i> | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Tukey</i> |
|--|----------|-------------|--------------------|---------------|---------------|-----------|-----------|----------|----------|--------------|
| 1 3 saatten az | 250 | 47,12 | .259 | Kaygı | Gruplar Arası | 1.321,143 | 3 | 440,38 | .888 | .447 |
| 2 3-5 saat | 125 | 50,7 | | | Grup İçi | 199303,8 | 402 | 495,78 | | - |
| 3 6-8 saat | 22 | 50,95 | | | Toplam | 200624,95 | 405 | | | |
| 4 8 saatten fazla | 9 | 52 | | | | | | | | |
| 1 3 saatten az | 250 | 12,71 | .626 | Depresyon | Gruplar Arası | 721,9 | 3 | 240,63 | 4,231 | .006* |
| 2 3-5 saat | 125 | 14,11 | | | Grup İçi | 22861,54 | 402 | 56,87 | | 4>1 |
| 3 6-8 saat | 22 | 16,23 | | | Toplam | 23583,44 | 405 | | | |
| 4 8 saatten fazla | 9 | 19,78 | | | | | | | | |

| <i>Pandemi İnternet Süresi</i> | <i>Sonrası Kullanım</i> | <i>N</i> | <i>Ort.</i> | <i>Levene Sig.</i> | <i>Kaynak</i> | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Tukey</i> |
|--------------------------------|-------------------------|----------|-------------|--------------------|---------------|---------------|-----------|-----------|----------|----------|--------------|
| 1 | 3 saatten az | 65 | 44,78 | .359 | Kaygı | Gruplar Arası | 4963,45 | 3 | 1654,48 | 3,399 | .018* |
| 2 | 3-5 saat | 146 | 46,03 | Grup İçİ | | 195661,5 | 402 | 486,72 | | | 8>1 |
| 3 | 6-8 saat | 108 | 49,41 | Toplam | | 200624,95 | 405 | | | | 8>2 |
| 4 | 8 saatten fazla | 87 | 54,46 | | | | | | | | |
| 1 | 3 saatten az | 65 | 11,43 | .909 | Depresyon | Gruplar Arası | 1836,72 | 3 | 612,24 | 11,318 | .000** |
| 2 | 3-5 saat | 146 | 12,18 | Grup İçİ | | 21746,72 | 402 | 54,09 | | | 8>1 |
| 3 | 6-8 saat | 108 | 13,37 | Toplam | | 23583,44 | 405 | | | | 8>2 |
| 4 | 8 saatten fazla | 87 | 17,37 | | | | | | | | 8>3 |

*p < .05; **p < .001

Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin kaygı düzeyleri pandemi öncesi internet kullanım süresine göre farklılaşmazken ($F = .888$; $p > .05$) pandemi sonrası artan internet kullanım sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($F = 3,399$; $p < .05$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; pandemi sonrası internet kullanım süreleri 8 saatten fazla olanların kaygı düzeyi puan ortalamaları ($\bar{X} = 54,46$), interneti 3 saatten az ($\bar{X} = 44,78$) ve 3-5 saat arasında ($\bar{X} = 46,03$) kullananlardan anlamlı düzeyde yüksektir. Bununla birlikte öğrencilerin depresyon düzeylerinin pandemi öncesi internet kullanım süreleri ($F = 4,231$; $p < .05$) ile pandemi sonrası internet kullanım sürelerine ($F = 11,318$; $p < .001$) göre anlamlı farklılıklar olduğu tabloda yer alan diğer bir sonuçtur. Pandemi öncesi interneti 8 saatten fazla ($\bar{X} = 19,78$) kullananların 3 saatten az ($\bar{X} = 12,71$) kullananlardan, pandemi sonrası ise interneti 8 saatten fazla kullananların ($\bar{X} = 17,37$) diğer gruptakilere (3 saatten az, $\bar{X} = 11,43$; 3-5 saat, $\bar{X} = 12,18$; 6-8 saat, $\bar{X} = 13,37$) göre daha yüksek depresyon düzeyine sahip olukları yapılan Tukey testi sonucunda belirlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerinin pandemi öncesi ve sonrası internet kullanım amacına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Kaygı ve Depresyon Düzeylerinin Pandemi Öncesi ve Sonrası İnternet Kullanım Amacına Göre Farklılaşma Durumu

| <i>Pandemi İnternet Amacı</i> | <i>Öncesi Kullanım</i> | <i>N</i> | <i>Ort.</i> | <i>Levene Sig.</i> | <i>Kaynak</i> | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Tukey</i> |
|-------------------------------|------------------------|----------|-------------|--------------------|---------------|---------------|-----------|-----------|----------|----------|--------------|
| 1 | Ders çalışma | 138 | 46,51 | .390 | Kaygı | Gruplar Arası | 2223,67 | 3 | 741,22 | 1,502 | .214 |
| 2 | Eğlence | 135 | 47,37 | Grup İçİ | | 198401,28 | 402 | 493,54 | | | - |
| 3 | İnternette gezinmek | 57 | 51,26 | Toplam | | 200624,95 | 405 | | | | |
| 4 | Sosyal Medya | 76 | 52,25 | | | | | | | | |

| <i>Pandemi İnternet Amacı</i> | <i>Sonrası Kullanım</i> | <i>N</i> | <i>Ort.</i> | <i>Levene Sig.</i> | <i>Kaynak</i> | <i>KT</i> | <i>Sd</i> | <i>KO</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>Tukey</i> |
|-------------------------------|-------------------------|----------|-------------|--------------------|---------------|---------------|-----------|-----------|----------|----------|--------------|
| 1 Ders çalışma | | 138 | 12,39 | .548 | Depresyon | Gruplar Arası | 624,17 | 3 | 208,06 | 3,643 | .013* |
| 2 Eğlence | | 135 | 12,88 | Grup İçi | | 22959,27 | 402 | 57,11 | | | 4>1 |
| 3 İnternette gezinmek | | 57 | 14,55 | Toplam | | 23583,44 | 405 | | | | |
| 4 Sosyal Medya | | 76 | 15,24 | | | | | | | | |
| 1 Ders çalışma | | 232 | 46,43 | .587 | Kaygı | Gruplar Arası | 5275,05 | 3 | 1758,35 | 3,618 | .013* |
| 2 Eğlence | | 81 | 51,70 | Grup İçi | | 195349,9 | 402 | 485,95 | | | 4>1 |
| 3 İnternette gezinmek | | 39 | 44,51 | Toplam | | 200624,95 | 405 | | | | |
| 4 Sosyal Medya | | 54 | 55,74 | | | | | | | | |
| 1 Ders çalışma | | 232 | 11,86 | .249 | Depresyon | Gruplar Arası | 1871,04 | 3 | 623,68 | 11,547 | .000** |
| 2 Eğlence | | 81 | 15,84 | Grup İçi | | 21712,4 | 402 | 54,01 | | | 4>1 |
| 3 İnternette gezinmek | | 39 | 12,95 | Toplam | | 23583,44 | 405 | | | | 4>3 |
| 4 Sosyal Medya | | 54 | 17,33 | | | | | | | | |

*p < .05; **p < .001

Tablo 6'daki sonuçlara göre öğrencilerin kaygı düzeyleri ile pandemi öncesi internet kullanım amaçları değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken ($F = 1,502$; $p > .05$), pandemi sonrası değişen internet kullanım amaçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($F = 3,618$; $p < .05$). Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; pandemi sonrası interneti sosyal medyayı takip etmek amacıyla kullananların kaygı düzeyi puan ortalamaları ($\bar{X} = 55,74$), ders çalışmak amacıyla kullananlardan ($\bar{X} = 46,43$) anlamlı düzeyde yüksektir. Öğrencilerin pandemi öncesi ($F = 3,643$; $p < .05$) ve pandemi sonrası ($F = 11,547$; $p < .001$) internet kullanım amacı ile depresyon düzeyleri bakımından gruplar arasında anlamlı farklılıkların olduğu gerçekleştirilen analiz ile tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğu Tukey testi ile belirlenmiştir. Buna göre pandemi öncesi interneti sosyal medyayı takip etmek için kullanan öğrencilerin ($\bar{X} = 15,24$) depresyon düzeyleri, ders çalışmak için kullananlardan ($\bar{X} = 12,39$) yüksektir. Pandemi sonrası ise interneti sosyal medyayı takip etmek için kullananların ($\bar{X} = 17,33$) depresyon puan ortalamaları ders çalışmak ($\bar{X} = 11,86$) ve internette gezinmek ($\bar{X} = 12,95$) amacıyla kullananlardan anlamlı düzeyde yüksektir.

Son olarak öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerinin salgınla ilgili endişe düzeyleri ve salgına yönelik önlem alma düzeyine ilişkin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bulgulara ilişkin veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Kaygı ve Depresyon Düzeylerinin Salgınla İlgili Endişe Düzeyleri ve Salgına Yönelik Önlem Alma Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

| Salgınla İlgili Endişe Düzeyi | N | Ort. | Levene Sig. | Kaynak | KT | Sd | KO | F | p | Games-Howell |
|------------------------------------|-----|-------|-------------|---------------|-----------|-----------|---------|-------|--------|--------------|
| 1 Çok endişeli | 97 | 54,9 | .009 | Gruplar Arası | 11507,18 | 3 | 3835,73 | 8,153 | .000** | 1>3 |
| 2 Endişeli | 101 | 52,98 | Grup İçi | | 189117,76 | 402 | 470,44 | | | 1>4 |
| 3 Ortalama | 163 | 43,83 | | | Toplam | 200624,95 | 405 | | | 2>3 |
| 4 Endişeli değilim | 45 | 41,91 | | | | | | | | 2>4 |
| 1 Çok endişeli | 97 | 15,63 | .028 | Gruplar Arası | 767,49 | 3 | 255,83 | 4,508 | .004* | |
| 2 Endişeli | 101 | 13,9 | Grup İçi | | 22815,95 | 402 | 56,76 | | | 1>3 |
| 3 Ortalama | 163 | 12,2 | | | Toplam | 23583,44 | 405 | | | |
| 4 Endişeli değilim | 45 | 12,62 | | | | | | | | |
| Salgınla Yönelik Önlem Alma Düzeyi | N | Ort. | Levene Sig. | Kaynak | KT | Sd | KO | F | p | Tukey |
| 1 Kesinlikle uyguluyor | 171 | 43,94 | .895 | Gruplar Arası | 6726,99 | 2 | 3363,49 | 6,991 | .001* | 3>1 |
| 2 Ara sıra | 151 | 50,83 | Grup İçi | | 193897,96 | 403 | 481,14 | | | 2>1 |
| 3 Az veya Hiç | 84 | 53,79 | | | Toplam | 200624,95 | 405 | | | |
| 1 Kesinlikle uyguluyor | 171 | 11,67 | .660 | Gruplar Arası | 1009,4 | 2 | 504,7 | 9,01 | .000** | 3>1 |
| 2 Ara sıra | 151 | 14,52 | Grup İçi | | 22574,04 | 403 | 56,02 | | | 2>1 |
| 3 Az veya hiç | 84 | 15,33 | | | Toplam | 23583,44 | 405 | | | |

*p < .05; **p < .001

Öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerinin salgınla ilgili endişe düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA analizi sonuçlarına göre öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeyleri açısından salgınla ilgili endişe düzeylerine (Kaygı, $F = 8,153$, $p < .001$; Depresyon, $F = 4,508$, $p < .05$) göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Farklılığın kaynağı varyansların homojen dağılmadığı (Kaygı, Levene Sig = .009, $p < .05$; Depresyon, Levene Sig = .028, $p < .05$) durumlarda kullanılan Post-Hoc testlerinden Games-Howell ile belirlenmiştir. Games-Howell testi sonuçları; salgınla ilgili çok endişeli ($\bar{X} = 54,9$) ile endişeli ($\bar{X} = 52,98$) olduğunu belirtenlerin, ortalama endişeye sahip olduklarını ($\bar{X} = 43,83$) ve endişeli olmadıklarını ($\bar{X} = 41,91$) belirtenlerden daha kaygılı olduğunu ve yine salgınla ilgili çok endişeli ($\bar{X} = 15,63$) olduğunu belirtenlerin, ortalama endişeye sahip olduklarını belirtenlere ($\bar{X} = 12,2$) göre daha depresif olduğunu göstermektedir.

Son olarak öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerinin çevrelerinde salgına yönelik önlem alınma durumuna göre farklılıklarının (Kaygı, $F = 6,991$, $p < .05$; Depresyon, $F = 9,01$, $p < .001$), hangi gruplar arasında olduğu Tukey testi ile belirlenmiştir. Sonuçlara göre salgına yönelik çevresinde ara sıra ($\bar{X} = 50,83$) ve az veya hiç önlem alınmayanların ($\bar{X} = 53,79$), kesinlikle önlem alınanlardan ($\bar{X} = 43,94$) kaygı düzeyleri daha yüksektir. Benzer şekilde çevresinde ara sıra ($\bar{X} = 14,52$) ve az veya hiç

önlem alınmayanların ($\bar{X} = 15,33$), kesinlikle önlem alınanlardan ($\bar{X} = 11,67$) depresyon puan ortalamaları daha yüksektir. Bu sonuçlar salgına yönelik önlem alınan öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Tartışma

Gerçekleştirilen bu çalışmada Covid-19 pandemi sürecinde ortaokul ve lise öğrencilerinin kaygı ve depresyon düzeylerindeki olası farklılıkların bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerinin okul türü, cinsiyet, kendisine veya çevresindekilere hastalık bulaşma durumu, yaşanan yer, aile durumu, pandemi öncesi ve sonrası internet kullanım süresi ve kullanım amacı, pandemi ile ilgili endişe düzeyi ve pandemiye yönelik önlemlerin uygulanması gibi bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; öğrencilerin kaygı düzeyleri ile okul türü, cinsiyet, kendisine veya çevresindekilere hastalık bulaşma durumu, pandemi sonrası internet kullanım süresi ve kullanım amacı, salgına yönelik endişe düzeyi ve salgınla ilgili tedbirlerin uygulanma durumu değişkenleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Bunun yanı sıra öğrencilerin kaygı düzeyleri ile yaşanan yerleşim yeri, aile durumu, pandemi öncesi internet kullanım süresi ve internet kullanım amaçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ayrıca öğrencilerin depresyon düzeyleri, okul türü, cinsiyet, pandemi öncesi ve sonrası internet kullanım süresi ve internet kullanım amacı, salgına yönelik endişe düzeyi ve salgınla ilgili tedbirlerin uygulanma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşırken, yaşanan yerleşim yeri, kendisine veya çevresindekilere hastalık bulaşma ve aile durumu değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır.

Araştırma sonucuna göre lise öğrencilerinin kaygı ve depresyon düzeyleri ortaokul öğrencilerine göre daha yüksektir. Araştırmanın bu sonucu 26 farklı çalışmanın sonuçları ile gerçekleştirilen meta analiz çalışmasının lise dönemine denk gelen 14-18 yaş aralığındaki bireylerde depresyon görülme sıklığının ortaokul dönemine denk gelen 14 yaş altı bireylere göre 2 kat daha fazla olduğunu gösteren sonucuyla benzerlik göstermektedir (Costello, Erkanli ve Angold, 2006). Kimlik karmaşası başta olmak üzere birçok birey için birçok çatışmanın çözüm beklediği ergenlik dönemi ruhsal problemlerin görülmesi açısından oldukça riskli bir dönemdir (Ersöz-Alan, 2019; Özakar-Akça, Selen, Demir ve Demir, 2018; Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye ve Rohde, 2015). Lise öğrencileri ile yapılan birçok çalışma ergenlik dönemindeki bu riski ortaya koymaktadır (Clayborne vd., 2021; Osborn vd., 2020; Türk, Kul ve Kılınc, 2021). Tüm bu bilgiler lise yıllarına denk gelen orta ve ileri ergenlik dönemindeki öğrencilerin ergenliğin başlangıcına denk gelen ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek depresyon ve kaygı düzeyine sahip olduğunu ortaya koyan bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bununla birlikte yaşları gereği lise öğrencilerinin Covid-19 pandemi sürecinin kendileri, aileleri ve toplum üzerindeki olumsuz etkilerine yönelik farkındalık düzeylerinin, daha

küçük yaş düzeyindeki ortaokul öğrencilerine göre yüksek olması da kaygı ve depresyon düzeylerinin yükselmesine yol açmış olabilir.

Kız öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan sonuç araştırmanın bir diğer bulgusudur. Depresyon ve anksiyete bozukluklarının toplumda görülme yaygınlığının kadınlarda daha yüksek olması (Kafes, 2021) araştırmanın bu sonucu ile uyumludur. Literatürdeki bazı çalışmalar (Özkul ve Partlak-Günüşen, 2020; Polat ve Coşkun, 2020; Wang vd., 2020) bu bulgu ile paraleldir. Araştırmanın bu sonucu üzerinde ruh sağlığının korunması için önemli olan psikolojik sağlamlığın (Bozdağ, 2020) kız öğrencilerde daha düşük olmasının (Bonanno, Galea, Bucciarelli ve Vlahov, 2007; Erkoç ve Danış, 2020; Yazıcı-Çelebi, 2020) etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye'deki toplumsal cinsiyet rolleri göz önünde bulundurulduğunda kız çocuklar daha baskı altında ve aileye bağımlı yetiştiriliyor. Erkekler ise daha özgür ve bireysel olarak yetiştiriliyor. Bu durum saldırganlık, suç davranışları gibi dışa yönelim sorunlarının erkeklerde, geri çekilme, anksiyete, depresyon gibi içe yönelim sorunlarının kızlarda daha sık görülmesine neden olmaktadır (Cihanyurdu, İlbasmış, Aksoy, Ünver ve Rodopman, 2021). Kız öğrencilerin aileye sürekli yardım ve kollama gibi rolleri benimsemiş olmaları (Öz-Ceviz, Tektaş, Basmacı ve Tektaş, 2020), aileye bağımlı bir şekilde yetiştirilmeleri, pandemi sürecinde aile bireylerinden birini kaybetme korkusunu daha yoğun yaşamalarına neden olarak, bu sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Pandemi sürecinde kendisine veya çevresindekilere hastalık bulaşan öğrencilerin kaygı düzeylerinin bulaşamayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ancak depresyon düzeyleri arasında bir fark olmadığı yine araştırma sonuçları arasında görülmektedir. Literatürde Covid-19'a yakalananlarda anksiyete ve depresyon görülebildiğini belirten çalışmalar olmasına karşın anksiyete görülme yaygınlığının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Deng vd., 2021; Okur ve Demirel, 2020; Robb vd., 2020; Yılbaş, 2021). Bu sonuç araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Kendisine veya çevresindekilere hastalık bulaşan öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olması alanyazınla paralellik gösterirken, her ne kadar kaygıya göre düşük de olsa depresyon görülme yaygınlığı bu çalışma sonucuyla örtüşmemektedir. Hastalığa yakalanma ve ölüm oranları karşılaştırıldığında yakalanan hastaların büyük çoğunluğunun iyileştiği bilinmektedir. Buradan hareketle kendisi veya çevresindekilerden biri hastalığa yakalanan öğrencilerin, hastalık sürecindeki fiziksel ve ruhsal belirtilerin yoğun olması, tekrar yakalanma endişesi yaşamalarının kaygı düzeylerini artırdığını düşündürmektedir. Ayrıca hastalığa yakalanan öğrencilerin kendilerinin hastalığı atlatmış olmaları ve çevresindekilerin de çoğunluğunun hastalığı atlatmış olmasının verdiği mutluluk ve psikolojik desteğin ise depresyon düzeylerinin düşük çıkmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bununla birlikte araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeyleri yaşanan yerleşim yeri ve aile durumu değişkenlerine göre değişmemektedir. Covid-19 pandemisinin sonuçları ve etkileri açısından toplumunda her kesimden, tüm sosya-ekonomik düzeydeki insanları ve tüm aile yapılarını derinden etkilemesinin (Güngörer 2020; Soylu, 2020) gruplar arasında anksiyete ve depresyon düzeyi açısından bir farklılaşmanın olmamasına neden olmuş olabilir.

İnternet kullanım süresi değişkenine göre öğrencilerin kaygı ve depresyon düzeylerine bakıldığında; interneti pandemi öncesinde 8 saatten fazla kullanan öğrencilerin depresyon düzeylerinin 3 saatten az kullananlara göre daha yüksek olduğu görülürken, kaygı düzeylerinin pandemi öncesi internet kullanım süresine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin pandemi sonrası interneti daha fazla kullandıkları ve 8 saat ve üzeri kullananların 5 saatten az kullananlara göre hem daha yüksek kaygı hem de daha yüksek depresyon düzeyine sahip oldukları görülmektedir. İnternette geçirilen süre ile internet bağımlılığı pozitif yönde ilişkilidir (Özer ve Odacı, 2020) ve bireylerin anksiyete ve depresyon düzeyleri arttıkça problemli internet kullanımları ve dolayısıyla internette geçirdikleri süre artmaktadır (Gecaite-Stonciene vd., 2021; Odacı ve Çıkrıkçı, 2017). Uzaktan eğitim süreci ile bilgisayar ve internetle bağları artan öğrencilerin yaşadıkları depresif ve anksiyete sıkıntılarında kurtulmak, yaşadıkları izole hayatın etkilerini azaltmak için internette daha fazla vakit geçirmeye başlamaları araştırmanın bu sonucunun nedeni olarak görülmektedir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin pandemi öncesi internet kullanım amaçlarına göre kaygı düzeylerinin farklılaşmadığı ancak pandemi sonrası kaygı düzeyi yükselen öğrencilerin interneti daha çok sosyal medya amacıyla kullandıkları görülmektedir. Benzer şekilde depresyon düzeyi yüksek olan öğrenciler interneti sosyal medya amacıyla kullanmaya eğilimlidirler. Bireylerin depresyon ve kaygı düzeyleri arttıkça sosyal medya kullanma eğilimlerinin arttığı bilinmektedir (Keles, McCrae ve Grealish, 2019). Bu açıdan araştırmanın bu sonucu literatürle uyumludur (Brailovskaia, Schillack ve Margraf, 2020; Dikmen, 2021; Hawes, Zimmer-Gembeck ve Campbell, 2020; Koç, Demirkol, Uzun ve Hançer-Tok, 2021; Malaeb vd., 2020). Öğrencilerin pandemiyle birlikte artan depresyon ve kaygı düzeylerinin yarattığı psikolojik semptomlarla baş edebilmek, unutmak, karantina nedeniyle uzak kaldıkları arkadaşları ile iletişim kurarak rahatlamak için interneti sosyal medya amacıyla kullanmaya yöneldikleri söylenebilir.

Öğrencilerin çevrelerinde pandemiye yönelik önlemler alınmasının depresyon ve kaygı düzeylerini düşürdüğü yapılan analizler neticesinde elde edilen araştırmanın bir başka sonucudur. Literatürle uyumlu olan (Erdoğdu, Koçoğlu ve Sevim, 2020) bu sonuç, alınan önlemlerin öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerini ve hastalığa yakalanma endişelerinin azalmasını sağlaması ile açıklanabilir.

Araştırmada son olarak öğrencilerin salgına yönelik endişe düzeyleri arttıkça depresyon ve kaygı puanlarının arttığı bulunmuştur. Hastalığa yakalanma endişesi, ölüm korkusu başlı başına kaygı düzeyini artıran etmenler olmakla birlikte, sürekli kaygı verici olumsuz düşünce ruminasyonlarının depresyonu tetikleyici etkisinin (Türkçapar, 2018) olması da araştırmanın bu sonucunun nedenini açıklar niteliktedir.

Sonuç

Araştırma sonuçları Covid-19 pandemi sürecinin fiziksel sağlık, ekonomi ve sosyal alandaki olumsuz etkilerinin yanında bireylerin ruhsal sağlıkları üzerinde de olumsuz etkilerinin olduğunu göstermektedir. Bu durum pandemi sürecinde ve sonrasında bireylerin ruh sağlıklarına yönelik koruyucu, önleyici ve tedavi edici tedbirlerin alınmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda araştırma sonuçları alınması gereken tedbirler konusunda politika belirleyicilere, saha çalışanlarına ve araştırmacılara yol gösterici olması bakımından önemlidir.

Sınırlılık ve Öneriler

Covid-19 pandemi sürecinin ortaokul ve lise öğrencilerinin kaygı ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisi hakkında önemli bilgiler veren bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. İlk olarak çalışma sınırlı bir örneklem grubuna sahiptir. Sonuçların genellenebilirliği açısından benzer örneklem grupları ile tekrarlanması, mevcut durumun tespiti için önem arz etmektedir. İkinci olarak araştırmada öğrencilerin depresyon ve anksiyete düzeyleri ölçüm için kullanılan ölçme aracının niteliğiyle sınırlıdır. Gelecek çalışmalarda öğrencilerle mülakat, görüşme, klinik değerlendirme gibi tekniklerin kullanılması bu sınırlılığı ortadan kaldıracaktır. Son olarak araştırma verilerinin öz bildirim dayalı olarak toplanması araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Gelecek çalışmalarda aile, öğretmen ve akran gibi veri kaynaklarından da veri toplanması mevcut durumun daha net bir şekilde ortaya konmasına yardımcı olacaktır. Araştırma sonuçlarına göre pandemi süreci öğrencilerin depresyon ve kaygı düzeylerini yükseltmektedir. Bu etkinin kaynağının tüm bileşenleri ile ortaya konulması için gelecek çalışmalarda bu durumun yalnızlık, başa çıkma tarzları, sosyal destek, psikolojik sağlamlık, psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluş, iyimserlik, umut, gibi farklı psikososyal değişkenlerle birlikte araştırılması faydalı olacaktır. Ayrıca pandemi sürecinin öğrenciler üzerindeki bu olumsuz psikososyal etkileri ile mücadele edebilmek adına iyileştirici, koruyucu ve önleyici müdahale programları geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılması da önem arz etmektedir. Son olarak okul ruh sağlığı çalışanlarının bu mevcut durumdan hareketle okullar da öğrencilere yönelik müdahale programları uygulamaları, gerekli olması durumunda yönlendirme sürecini işletmeleri, öğretmen ve velilere yönelik olası etkileri, alınacak tedbirler ile yapılabilecekler hakkında danışmanlık çalışmalarına önem vermeleri, bu durumla mücadelede faydalı olacaktır.

Kaynaklar

- Akdemir, D. & Çuhadaroğlu-Çetin, F. Ç. (2008). Çocuk ve ergen psikiyatrisi bölümüne başvuran ergenlerin klinik özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 5-13. https://www.researchgate.net/publication/285968904_Cocuk_ve_ergen_psikiyatrisi_bolumune_basvuran_ergenlerin_klinik_ozellikleri sayfasından erişilmiştir.
- Akoğlu, G. & Karaaslan, T. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ikcusbfd/issue/55773/736666> sayfasından erişilmiştir.
- Arpacıoğlu, S., Baltalı, Z. & Ünübol, B. (2021). COVID-19 pandemisinde sağlık çalışanlarında tükenmişlik, Covid korkusu, depresyon, mesleki doyum düzeyleri ve ilişkili faktörler. *Çukurova Medical Journal*, 46(1), 88-100. <https://doi.org/10.17826/cumj.785609>
- Baltacı, Ö., Akbulut, Ö. F. & Yılmaz, E. (2021). Problemlerli internet kullanımında güncel bir risk faktörü: Covid-19 pandemisi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 97-121. <https://doi.org/10.47793/hp.872503>
- Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A. & Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(5), 671–682. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.5.671>
- Bozdağ, F. (2020). Pandemi sürecinde psikolojik sağlamlık. *Turkish Studies*, 15(6), 247-257. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44890>
- Brailovskaia, J., Schillack, H. & Margraf, J. (2020). Tell me why are you using social media (SM)! Relationship between reasons for use of SM, SM flow, daily stress, depression, anxiety, and addictive SM use – An exploratory investigation of young adults in Germany. *Computers in Human Behavior*, 113, 106511. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106511>
- Brazendale, K., Beets, M. W., Weaver, R. G., Pate, R. R., Turner-McGrievy, G. M., Kaczynski, A. T., Chandler, J. L., & Hippel, P. T. (2017). Understanding differences between summer vs. school obesogenic behaviors of children: the structured days hypothesis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 100-114. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0555-2>
- Bueno-Notivol, J., Gracia-García, P., Olaya, B., Lasheras, I., López-Antón, R. & Santabárbara, J. (2020). Prevalence of depression during the COVID-19 outbreak: A meta-analysis of community-based studies. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(1), 100196. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.07.007>
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (10. b.). Ankara: Pegem Akademi.

- Cai, H., Tu, B., Ma, J., Chen, L., Fu, L., Jiang, Y. & Zhuang, Q. (2020). Psychological impact and coping strategies of frontline medical staff in Hunan between January and March 2020 during the outbreak of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in Hubei, China. *Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, 26, e924171. <https://doi.org/10.12659/msm.924171>
- Casale, S. & Flett, L. G. (2020). Interpersonally-based fears during the Covid-19 pandemic: Reflections on the fear of missing out and the fear of not mattering constructs. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 88-93. <https://doi.org/10.36131/CN20200211>
- Chorpita, B. F., Yim, L., Moffitt, C. E., Umemoto, L. A. & Francis, S. E. (2000). Assessment of symptoms of DSN-IV anxiety and depression in children: A revised child anxiety and depression scale. *Behaviour Research and Therapy*, 38(8), 835-855. [https://doi.org/10.1016/s0005-7967\(99\)00130-8](https://doi.org/10.1016/s0005-7967(99)00130-8)
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ciğerci-Günaydın, N. & Baykal, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde astım tanılı ergenlerde anksiyete düzeyinin değerlendirilmesi. *Namık Kemal Tıp Dergisi*, 8(3), 288-294. <https://doi.org/10.37696/nkmj.771013>
- Cihanyurdu, İ., İlbasmış, Ç., Aksoy, A. T., Ünver, H. & Rodopman, A. (2021). COVID-19 salgınında ergenlerin geleceğe yönelik kaygı ve umut düzeyleri. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 28(1), 19-26. <https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2020.68552>
- Clayborne, Z. M., Kingsbury, M., Sampasa-Kinyaga, H., Sikora, L., Lalande, K. M. & Colman, I. (2021). Parenting practices in childhood and depression, anxiety, and internalizing symptoms in adolescence: A systematic review. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 56, 619-638. <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01956-z>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Costello, E. J., Erkanli, A. & Angold, A. (2006). Is there an epidemic of child or adolescent depression? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1263-1271. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01682.x>
- Çiçek, İ., Tanhan, A. & Tanrıverdi, S. (2020). COVID-19 ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 49, 1091-1104. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787736>
- Deng, J., Zhou, F., Hou, W., Silver, Z., Wong, C. Y., Chang, O., ... & Zuo, Q. K. (2020). The prevalence of depression, anxiety, and sleep disturbances in COVID-19 patients: a meta-analysis. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1486(1), 90-111. <https://doi.org/10.1111/nyas.14506>

- Dikmen, M. (2021). COVID-19 pandemisinde üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki rolünün incelenmesi: Bir yapısal eşitlik modeli. *Bağımlılık Dergisi*, 22(1), 20-30. <https://doi.org/10.51982/bagimli.790750>
- Erdoğdu, Y., Koçoğlu, F. & Sevim, C. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde anksiyete ile umutsuzluk düzeylerinin psikososyal ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 24-37. <https://doi.org/10.5505/kpd.2020.35403>
- Erkoç, B. & Danış, M. Z. (2020). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin tespit edilmesine yönelik bir araştırma. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 34-42. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbder/issue/55187/735709> sayfasından erişilmiştir.
- Ersöz-Alan, B. (2019). Çocuk ve ergen psikiyatrisi polikliniğine başvuran hastaların başvuru biçimi, şikayet, tanı ve eştanı dağılımları. *Turkish Journal of Clinics and Laboratory*, 10(4), 484-491. <https://doi.org/10.18663/tjcl.511659>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS* (4. b.). London: Sage Publications.
- Gecaite-Stonciene, J., Saudargiene, A., Pranckeviciene, A., Liaugaudaite, V., Griskova-Bulanova, I., Simkute, D., ... & Burkauskas, J. (2021). Impulsivity mediates associations between problematic internet use, anxiety, and depressive symptoms in students: a cross-sectional COVID-19 study. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 634464. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.634464>
- Gerald, B. (2018). A brief review of independent, dependent and one sample t-test. *International Journal of Applied Mathematics and Theoretical Physics*, 4(2), 50-54. <https://doi.org/10.11648/j.ijamtp.20180402.13>
- Görmez, V., Kılınçaslan, A., Örengül, A. C., Ebesutani, C., Kaya, I., Çeri, V., ... & Chorpita, B. (2017). Psychometric properties of the Turkish version of the Revised Child Anxiety and Depression Scale – Child Version in a clinical sample. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 27(1), 84–92. <https://doi.org/10.1080/24750573.2017.1297494>
- Güngörer, F. (2020). Covid-19'un toplumsal kurumlara etkisi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*[Salgın Hastalıklar Özel Sayısı], 393-328. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyusbed/issue/56115/772118> sayfasından erişilmiştir.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2013). *Multivariate data analysis* (7. b.). Londra: Pearson Education.
- Hawes, T., Zimmer-Gembeck, M. J. & Campbell, S. M. (2020). Unique associations of social media use and online appearance preoccupation with depression, anxiety, and appearance rejection sensitivity. *Body Image*, 33, 66–76. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2020.02.010>

- Huang, Y. & Zhao, N. (2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China: A web-based cross-sectional survey. *Psychiatry Research*, 88, 112954. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112954>
- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M. & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the covid-19 epidemic. *The Journal of Pediatrics*, 221, 264–266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>
- Kafes, A. Y. (2021). Depresyon ve anksiyete bozuklukları üzerine bir bakış. *Humanistic Perspective*, 3(1), 186-194. <https://doi.org/10.47793/hp.867111>
- Keles, B., McCrae, N. & Grealish, A. (2019). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(4), 79-93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Koç, A., Demirkol, M. E., Uzun, L. N. & Hançer-Tok, H. (2021). COVID-19 sebebiyle bir kurumda karantina altında bulunan bireylerde kaygı ve umutsuzluk düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Adıyaman Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 54-63. <https://doi.org/10.30569.adiyamansaglik.817512>
- Lee, S. M., Kang, W. S., Cho, A. R., Kim, T. & Park, J. K. (2018). Psychological impact of the 2015 MERS outbreak on hospital workers and quarantined hemodialysis patients. *Comprehensive Psychiatry*, 87, 123–127. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2018.10.003>
- Liu, J. J., Bao, Y., Huang, X., Shi, J. & Lu, L. (2020). Mental health considerations for children quarantined because of COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 347-349. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30096-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30096-1)
- Lu, Y. C., Shu, B. C., Chang, Y. Y. & Lung, F. W. (2006). The mental health of hospital workers dealing with severe acute respiratory syndrome. *Psychother Psychosom*, 75(6), 370–375. <https://doi.org/10.1159/000095443>
- Mak, I. W. C., Chu, C. M., Pan, P. C., Yiu, M. G. C. & Chan, V. L. (2009). Long-term psychiatric morbidities among SARS survivors. *General Hospital Psychiatry*, 31(4), 318–326. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2009.03.001>
- Malaeb, D., Salameh, P., Barbar, S., Awad, E., Haddad, C., Hallit, R., ... & Hallit, S. (2020). Problematic social media use and mental health (depression, anxiety, and insomnia) among Lebanese adults: Any mediating effect of stress? *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(2), 1-11. <https://doi.org/10.1111/ppc.12576>
- McAlonan, G. M., Lee, A. M., Cheung, V., Cheung, C., Tsang, K. W., Sham, P. C., ... & Wong, J. G. (2007). Immediate and sustained psychological impact of an emerging infectious disease

- outbreak on health care workers. *Canadian Journal of Psychiatry*, 52(4), 241–247. <https://doi.org/10.1177/070674370705200406>
- Odacı, H. & Çıkrıkçı, Ö. (2017). Problemlerli internet kullanımında depresyon, kaygı ve stres düzeyine dayalı farklılıklar. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4(1), 41–61. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2017.4.1.0020>
- Okur, İ. & Demirel, Ö. F. (2020). COVID-19 ve psikiyatrik bozukluklar. *Medical Research Reports*, 3(1), 86-99. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1224025> sayfasından erişilmiştir.
- Osborn, T. L., Rodriguez, M., Wasil, A. R., Venturo-Conerly, K. E., Gan, J., Alemu, R. G., ... & Weisz, J. R. (2020). Single-session digital intervention for adolescent depression, anxiety, and well-being: Outcomes of a randomized controlled trial with Kenyan adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 88(7), 657–668. <https://doi.org/10.1037/ccp0000505>
- Öz-Ceviz, N., Tektaş, N., Basmacı, G. & Tektaş, M. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen değişkenlerin analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 312-329. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1426723> sayfasından erişilmiştir.
- Özakar-Akça, S., Selen, F., Demir, E. & Demir, T. (2018). Cinsiyet ve yaş farklılıklarının ergenlerin depresyon, anksiyete bozukluğu, kendine zarar verme, psikoz, travma sonrası stres bozukluğu, alkol-uyuşturucu bağımlılığı ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile ilişkili sorunlara etkisi. *Dicle Tıp Dergisi*, 45(3), 255-264. <https://doi.org/10.5798/dicletip.457235>
- Özer, Ş. & Odacı, H. (2020). What are the relationship between problematic internet use and subjective well-being and self-esteem? Investigation of an adolescent sample. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 19(3), 1592-1604. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.734492>
- Özkul, B. & Partlak-Günüşen, N. (2020). Lise öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığının ve etkileyen etkenlerin incelenmesi: Epidemiyolojik bir araştırma. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(2), 203-210. <https://doi.org/10.5455/apd.54064>
- Pappa, S., Ntella, V., Giannakas, T., Giannakoulis, V. G., Papoutsis, E. & Katsaounou, P. (2020). Prevalence of depression, anxiety, and insomnia among healthcare workers during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Brain, Behavior, and Immunity*, 88, 901-907. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.026>
- Parıldar, H. (2020). Tarihte bulaşıcı hastalık salgınları. *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 30(Ek sayı), 19-26. <https://doi.org/10.5222/terh.2020.93764>

- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A. & Rohde, L. A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychol Psychiatry*, 56(3), 345-65. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Polat, Ö. & Coşkun, F. (2020). COVID-19 salgınında sağlık çalışanlarının kişisel koruyucu ekipman kullanımları ile depresyon, anksiyete, stres düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Batı Karadeniz Tıp Dergisi*, 4(2), 51-58. <https://doi.org/10.29058/mjwbs.2020.2.3>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B. & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33(2), e100213. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>
- Robb, C. E., de Jager, C. A., Ahmadi-Abhari, S., Giannakopoulou, P., Udeh-Momoh, C., McKeand, J., ... & Middleton, L. (2020). Associations of social isolation with anxiety and depression during the early COVID-19 pandemic: A survey of older adults in London, UK. *Front Psychiatry*, 11, 591120. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.591120>
- Ruiz-Frutos, C., Ortega-Moreno, M., Dias, A., Bernardes, J. M., García-Iglesias, J. J. & Gómez-Salgado, J. (2020). Information on covid-19 and psychological distress in a sample of non-health workers during the pandemic period. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 6982-6700. <https://doi.org/10.3390/ijerph17196982>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B. & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33(2), e100213. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>
- Salari, N., Hosseini-Far, A., Jalali, R., Vaisi-Raygani, A., Rasoulpoor, S., Mohammadi, M., ... & Khaledi-Paveh, B. (2020). Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Globalization and Health*, 16(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12992-020-00589-w>
- Salcan, S. & Sarıkaya, B. (2020). COVID-19 pandemisinde eczanede çalışan personelin kaygı, uykusuzluk ve depresyon prevalansı. *Turkish Journal of Public Health*, 18[Özel Sayı], 58-65. <https://doi.org/10.20518/tjph.770288>
- Soylu, Ö. B. (2020). Türkiye ekonomisinde covid-19'un sektörel etkileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 169-185. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/55211/750273> sayfasından erişilmiştir.

- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev., 6. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türk, F., Kul, A. & Kılınc, E. (2021). Depression-anxiety and coping strategies of adolescents during the Covid-19 pandemic. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 58-75. <https://doi.org/10.19128/turje.814621>
- Türkçapar, H. (2018). *Depreyon, klinik uygulamada bilişsel davranışçı terapi* (1. b.). İstanbul: Epsilon.
- UNESCO. (2020). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> sayfasından erişilmiştir.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in china. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- Weitzman, C. & Wegner, L. (2015). Promoting optimal development: screening for behavioral and emotional problems. *Pediatrics*, 135(2), 384–395. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3716>
- WHO. (2018). Managing Epidemics: Key Facts About Major Deadly Diseases. <https://www.who.int/emergencies/diseases/managing-epidemics/en/> sayfasından erişilmiştir.
- WHO. (2020). Coronavirus Disease (COVID-19) Pandemic. World Health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019> sayfasından erişilmiştir.
- Worldometer. (2021). Covid-19 Coronavirus Pandemic. <https://www.worldometers.info/coronavirus/?zarsrc=130> sayfasından erişilmiştir.
- Yazıcı-Çelebi, G. (2020). Covid 19 salgınına ilişkin tepkilerin psikolojik sağlık açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(8), 471-483. <https://doi.org/10.21733/ibad.737406>
- Yılbaş, B. (2021). COVID-19 tanısı ile tedavi gören bireylerin iyileşme dönemi sonrasında psikiyatrik tanı açısından değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 239-246. <https://doi.org/10.5505/kpd.2020.89156>

Extended Summary

Humanity has had to contend with many epidemics such as plague, malaria, Ebola, Spanish flu, SARS, and MERS in the historical process, and millions of people have been harmed by these epidemics. Finally, the Covid-19 pandemic, the effects and consequences of which have become more devastating and grave than the World War II, has affected the whole world. The virus, which first appeared in Wuhan, China, spread rapidly all over the world and was declared an emergency and then a pandemic by the World Health Organisation. Within the scope of the fight against the epidemic, many countries have had to take a number of measures toward social life. Measures

restricting social life such as curfews, quarantining cities, protection of social distance, and the necessity to wear masks have imprisoned people in a limited social life. Many factors such as disruption of the normal flow of life, limited social life, fear of contracting the disease and death anxiety, losing or fear of losing a relative, and economic difficulties as a result of negatively impacting work and working life increase the risk of depression and anxiety, especially in individuals during pandemic processes. The prevalence of depression and anxiety disorders in the pandemic process, which poses a risk for individuals of all age levels in the society, poses a higher risk, especially for individuals in adolescence, which is the beginning of mental problems. Adolescents' deprivation of the school environment, which has a significant impact on their psychological well-being, the prolonged process of isolation at home, the limitation of personal space in the home environment, and the increase in use of computers and the internet, which is a payoff of remote education, negatively affect their physical and psychological health. Although medical research to protect physical health is important in combating the Covid 19 pandemic, the consequences and effects of which are not yet known all over the world, it is important to determine the psychological and social effects for the delivery of therapeutic, protective, and preventive services during and after the pandemic process, as it adversely affects all areas of life. Accordingly, in this study, it is aimed to examine the possible differences in the anxiety and depression levels of secondary school and high school students during the Covid-19 pandemic according to demographic variables such as gender, school type, place of residence, disease-infected situation in their environment, internet usage period and purpose before and after the pandemic, family status, level of anxiety related to the pandemic, implementation of pandemic-related measures. In this study, a descriptive scanning model was used to reveal the current situation and take a photo of it. Within the scope of the research, firstly the ethics committee approval numbered E-81614018-000-541 and dated 07.06.2021 has been obtained from Trabzon University Social and Humanities Ethics Committee. The data were collected from the students who continued their education in various secondary schools and high schools and volunteered during the spring semester of the 2020-2021 academic year. The study group of the research consists of 191 secondary school (47%) and 215 high school (53%) students. 258 of the participants were girls (63.5%) and 148 were boys (36.5%). The age of the students in the research group is between the ages of 10 and 19, and the average age is 14.76 (secondary school, \bar{X} = 13.07; High School, \bar{X} = 16.26). The research data were obtained using demographic information form and Anxiety and Depression Scale-Revised Form in Children. Before the analysis was carried out on the data obtained within the scope of the research, missing data, end value, and normal distribution analyses were performed. In the analysis of the data, the relationship between the students' anxiety and depression levels and the variables of school type, gender, and whether they or someone around them were infected with the disease or not, were

examined with the independent t-test. ANOVA was used to analyse whether the anxiety and depression levels of the students differ according to the place of residence, family status, duration of internet use before and after the pandemic, the purpose of internet use before and after the pandemic, the level of anxiety about the pandemic and the implementation of the measures against the pandemic. "Tukey" tests were used to determine the source of the resulting significance, and the Games-Howell tests were used in cases where the variances were not homogeneously distributed. According to the results of the analyses; there are significant differences between the groups in terms of students' anxiety levels and the type of school, gender, the state of disease transmission to them or those around them, the duration and purpose of internet use after the pandemic, the level of anxiety about the epidemic and the implementation of the measures related to the epidemic. In addition, there is no significant difference between the groups according to the anxiety levels of the students and the settlement, family situation, pre-pandemic internet usage time, and internet usage purposes. Moreover, students' depression levels differ significantly according to the types of school, gender, internet usage period before and after the pandemic and internet usage purpose, the level of anxiety about the epidemic and the implementation of the measures related to the epidemic, while does not differ according to the place of residence, disease transmission to himself or those around him, and family status. The results of the research show that the covid 19 pandemic process has negative effects on the mental health of individuals as well as negative effects on physical health, economy, and social areas. This situation demonstrates the importance of taking protective, preventive, and therapeutic measures for the mental health of individuals during and after the pandemic. In this respect, the results of the research are important in terms of guiding policymakers, field staff, and researchers about the measures to be taken. This research has some limitations. Firstly, the study has a limited sample group. Repeating the results with similar sample groups in terms of generalizability is important for determining the current situation. Secondly, students' depression and anxiety levels in the study are limited by the quality of the measurement tool used for measurement. In future studies, the use of techniques such as interviews and clinical evaluations with students will eliminate this limitation. Finally, the collection of research data based on self-report is another limitation of the research. In future studies, collecting data from data sources such as family, teachers, and peers will help to reveal the current situation more clearly. According to the results of the research, the pandemic process increases the levels of depression and anxiety of the students. In order to reveal the source of this effect with all its components, it will be useful to investigate this situation together with different psychosocial variables such as loneliness, coping styles, social support, psychological resilience, psychological well-being, subjective well-being, optimism, and hope, in future studies. In addition, it is important to conduct research on developing curative, protective, and preventive

intervention programs in order to combat these negative psychosocial effects of the pandemic process on students. Finally, it will be useful for school counselors to implement intervention programmes for students, to operate the referral process if necessary, to put an emphasis on counseling work on the potential impacts for teachers and parents and what can be done with measures to be taken.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın gerekleştirilmesi ve yazımına yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Trabzon Üniğersitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 07.06.2021 tarih ve E-81614018-000-541 sayılı onayı ile yürütölmüştür.

Öğretmen Rolüyle Etkileşimli Okuma Uygulamalarının Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi*

The Effects of Interactive Reading Practices with the Role of the Teacher on 4th Grade Students' Reading Comprehension Success

Saniye Uğur, Ömer Faruk Tavşanlı

Yazar Bilgileri

Saniye Uğur 

Bilim Uzmanı, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, saniyeugur06@gmail.com

Ömer Faruk Tavşanlı 

Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, omerfaruktavsanli@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisini araştırmaktır. Araştırmada geleneksel etkileşimli okumadan farklı olarak öğrencinin okuma sürecini yönettiği öğretmen rolüyle etkileşimli okuma tercih edilmiştir. Etkileşimli okuma, öğrenci ve öğretmenlerin kitabın başından sonuna kadar kitabın resimleri, içeriği ve kitaptaki olaylar, karakterler, yaşananlar ile ilgili yorum yapma, çıkarımda bulunma ve değerlendirme eylemlerini içeren sesli okuma stratejilerinden bir tanesidir. Mevcut araştırmada ise alanyazında ifade edilen etkileşimli okuma uygulamasından farklı olarak öğrencilerden çalışmanın daha merkezinde yer almaları ve bu süreci bizzat kendilerinin yöneteceği bir sorumluluk üstlenmeleri istenmiştir. Araştırmada yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırma 50 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Tavşanlı (2014) tarafından geliştirilen "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde normallik ve t testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediğini ve desteklediğini göstermektedir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda gelecekteki araştırmalar için öneriler sunulmuş ve uygulamaya yönelik çıkarımlar tartışılmıştır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

İlkokul
Etkileşimli Okuma
Öğretmen Rolü
Okuduğunu Anlama

Keywords

Primary School
Interactive Reading
Teacher Role
Reading Comprehension

Makale Geçmişi

Geliş: 11.03.2022
Düzeltilme: 22.05.2022
Kabul: 07.06.2022

ABSTRACT

The study aims to investigate the effect of interactive reading practices with the role of the teacher on 4th-grade students' reading comprehension success. Unlike traditional interactive reading, in the study, interactive reading was preferred with the role of the teacher directing the student's reading process. Interactive reading is one of the reading aloud strategies that include the actions of interpreting, inferring and evaluating the pictures of the book, the content of the book, the events, characters, and the actions in the book. In the current study, unlike the interactive reading practice expressed in the literature, students were asked to be more at the center of the reading study. In this study, a quasi-experimental design was preferred. The study was conducted with 50 4th grade students attending a public school in İstanbul. "Reading Comprehension Achievement Test" developed by Tavşanlı (2014) was used as a data collection tool in this study. The normality and t tests were used for the data analysis. The results of current research show that interactive reading practices with the role of teacher positively affect and support the reading comprehension achievement of primary school 4th-grade students. In line with the results of the study, suggestions for future research are presented and implications for practice are discussed.

*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Uğur, S. & Tavşanlı, Ö. F. (2022). Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *TEBD*, 20(2), 655-678. <https://doi.org/10.37217/tebd.1086345>

Giriş

Bilgi edinmek geçmişten günümüze bireylerin hayatındaki en önemli eylemlerden birisi olmuştur. Bilgi edinmenin çeşitli yolları vardır ve bu yollardan bir tanesi de okumadır. Okuma, okudukları aracılığıyla bilgi edinme, bu bilgiyi yorumlama ve yaşantıyla bütünleştirerek aktif hâle getirme her birey için oldukça önemlidir. Bu sebeple bahsi geçen işlevsellikte bir okuma becerisine sahip olmak tüm ülkelerin eğitim sistemlerince hedeflenmektedir. Bu noktada okuma becerisinin geliştirilmesinde okuduğunu anlama en önemli basamak olarak dikkat çekmektedir.

Okuduğunu anlama bir metinde geçen sembollerin tanınması ve bu sembollerin zihinde anlamlı bir hâle gelecek şekilde yapılandırılması işlemidir (Akbayır, 2013). Özellikle çocuklar için okuryazarlığa yeni ulaşılan dönemlerde daha zor bir beceri olan okuduğunu anlama karmaşık, hızlı ve birçok üst düzey zihinsel işlemi barındıran bir eylemdir (Clarke, Truelove, Hulme ve Snowling, 2013). Bunun yanı sıra, bireyin okumaya karşı istekliliği, ilgisi, okuma amacı ve okumanın yapıldığı çevre de okuduğunu anlama üzerinde etkilidir (Batmaz ve Erdoğan, 2019).

Çocuklar için akademik, sosyal ve günlük yaşam becerileri kazanmada oldukça önemli olan okuduğunu anlama, ilkokul düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesi gereken becerilerin başında gelmektedir (Akyol, 2011). Çünkü okuma ve okuduğunu anlamanın özellikle akademik başarı başta olmak üzere çocukların yaşantısı üzerinde ciddi etkileri vardır. Pek çok araştırmacı okuduğunu anlama başarısı düşük olan öğrencilerin diğer temel dil becerilerini kullanma düzeylerinin de düşük olduğunu ortaya çıkarmıştır (Clarke vd., 2013; Gao, Wang, Rozelle, Shi, Li, Zhang ve Nie, 2019; Lee ve Tsai, 2017). Dil becerilerinin de bir bütün olarak akademik başarı üzerinde oldukça etkili olduğu bilinmektedir. Ayrıca yalnızca dil dersleri değil dil dersleri dışındaki neredeyse tüm derslerde de okuma çalışmaları yapılmakta ve bu çalışmalar bu derslerdeki akademik başarıyı da etkilemektedir. Buradan hareketle okuduğunu anlama ve dil becerileri istenilen düzeyde olmayan öğrencilerin genel akademik başarılarının da çok yüksek olmayacağı düşünülmektedir. Bu bulgular okuduğunu anlayamamanın öğrencilerin genel akademik başarılarının olumsuz olmasındaki önemli etkenlerden biri olduğunu ortaya koymaktadır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Yıldız (2013) ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada okuduğunu anlamanın öğrencilerin genel akademik başarılarını etkilediğini ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama başarısı yüksek olan öğrencilerin Türkçe, fen, matematik ve sosyal bilgiler derslerinde de daha yüksek performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. Aynı araştırmada okuma başarı düzeyleri yüksek olan öğrencilerin zor metinlerle mücadele etmede daha başarılı oldukları, okuduklarını derinlemesine anlayabilmek için metne odaklandıkları ve bu süreçte edindikleri becerilerinin akademik başarı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte okuduğunu anlama özellikle küçük yaş gruplarındaki öğrenciler için daha zor bir beceridir. Ayrıca sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı bölgede yaşayan

veya öğrenim hayatlarını sürdüren öğrencilerin okuduğunu anlama başarı performanslarının daha düşük olduğu, ön bilgileri ile yeni okuduğu metinleri ilişkilendirmekte ve bunları yorumlamakta zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir (Dolean, Melby-Lervåg, Tincas, Damsa ve Lervåg, 2019). Bu zorlukların üstesinden gelmek ve öğrenciler açısından zor bir beceri olan okuduğunu anlama becerisini etkin bir şekilde öğrencilere kazandırmak ve geliştirmek için okuma stratejilerini işe koymak pek çok araştırmacı tarafından önerilmektedir.

Okuma Stratejileri

Okuma stratejileri, okuma ve okuduğunu anlama sürecinin tümünde, davranış ve düşüncelerini etkileyen bütün duyuşsal ve zihinsel etkinliklerin tamamıdır (Beydoğan, 2010). Farklı bir deyişle, okuma stratejileri okuma esnasında karşılaşılan sorun veya eksikliklerle baş etme ve bu sorunlara çözümler bulmada izlenecek bir yoldur. Okuma stratejileri kullanılırken izlenmesi gereken belli adımlar vardır. Bu adımlardan bazıları karar alarak hedefe yürüme, öne çıkan engelleri aşma, şartları düzenleyerek uygun hâle getirme ve uygun yolları deneyerek her durumda benzer duruş sergileme gibi davranışlardır (Serravallo, 2021). Bu açıdan bakıldığında okuma stratejileri okuyucunun okuduğu metinleri daha iyi anlamasını sağlamak amacıyla takip ettiği işlem basamakları yani bilişsel süreçler olarak da tanımlanabilir. Bu süreçler yalnızca okuma esnasında değil, okuma öncesi ve sonrasında da yapılması gereken bir dizi görevi barındırmaktadır. Altunkaya ve Sülükçü'ye (2018) göre ise "okuma stratejileri yalnızca okuma esnasında değil okumadan önce ve sonra kullanılması sebebiyle okuyucunun kendi okuma süreci ile ilgili farkındalığını artıran stratejilerdir" şeklinde ifade edilmektedir.

Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kullanılacak stratejilerden bir tanesi de etkileşimli okuma stratejisidir. Bu stratejiyi geleneksel okumadan ayıran bazı yönler bulunmaktadır. Örneğin etkileşimli okuma, okuma sürecinden önce ciddi bir hazırlık yapmayı ve okuma sürecine ilişkin planlamalar gerçekleştirmeyi gerektiren bir stratejidir. Bunun yanı sıra geleneksel okumadan farklı olarak öğrencilerin süreçte aktif olması önemsenir. Okunacak metnin kapak resmi ve metnin başlığı ile ilgili olarak öğrencilerle konuşmaktan başlayan süreç bir sonuç çıkarmaya kadar etkileşimli olarak sürdürülmektedir. Bu süreçler yani öğrenciyi kitapla ve kitaba bağlı unsurlarla ilgili konuşurma, tahminde bulunma, özetleme ve yorumlama gibi eylemler öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca bu stratejinin öğrencilerin çok yönlü duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyen bir okuma stratejisi olduğu pek çok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Dickinson ve Neuman, 2007; Kim, 2020; Thomas, Colin ve Leybaert, 2019).

Etkileşimli Okuma

Etkileşimli okuma, öğrenci ve öğretmenlerin kitabın başından sonuna kadar kitabın resimleri, içeriği ve kitaptaki olaylar, karakterler, yaşananlar ile ilgili yorum yapma, çıkarımda bulunma ve değerlendirme eylemlerini içeren sesli okuma stratejilerinden bir tanesidir. Bu yaklaşım, her ne kadar öğretmene okuma öncesinde ciddi bir hazırlık yükü getirmesinden ötürü uygulanması zor olsa bile çocuklar açısından sosyal etkileşim, çıkarımda bulunma, yorumlama, eleştirel düşünme ve kendini ifade etme becerilerini kazandırması ve geliştirmesi açısından oldukça değerli görülmektedir (Merga, 2017). Çünkü etkileşimli okuma stratejisi görsellerle ilgili konuşma ve görsellerden hareketle metnin içeriğini tahmin etme, tahminlerin doğruluğu hakkında sonuçlara varma, bunları yorumlama ve metni arkadaşlarının gözlerinden de okuma/değerlendirme/görme fırsatı sağlar. Bu durum da çocuğun yalnızca okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde değil, yukarıda ifade edilen pek çok becerinin de gelişmesine katkı sağlar. Ayrıca bu stratejinin çocuğun okuma süreçlerine daha aktif katılım sağlamasını desteklediği ve etkileşimli okuma yaparken daha istekli bir şekilde çalışmalara dâhil olmasına destek olduğu bilinmektedir. Böylece öğrenci kendini çalışmanın merkezinde hissedecek, ifade ve kendini yansıtma becerilerini geliştirmek durumunda kalacaktır. Towson ve Gallagher'e (2016) göre etkileşimli okuma esnasında aktif bir şekilde etkileşime geçen ve pek çok üst düzey bilişsel görevi gerçekleştirmeye çalışan çocukların hem dil hem de okuryazarlık becerilerinin gelişimi olumlu yönde etkilenmektedir. Ek olarak öğrencilerin sınıfın aktif bir üyesi olarak akranlarına liderlik etmeleri üst düzey zihinsel, dilsel ve sosyal beceriler kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

Mevcut araştırmada alanyazında ifade edilen etkileşimli okuma uygulamasından farklı olarak öğrencilerden çalışmanın daha merkezinde yer almaları ve bu süreci bizzat kendilerinin yöneteceği bir sorumluluk üstlenmeleri istenmiştir. Daha açık bir ifadeyle etkileşimli okumadaki öğretmenin yaptığı görevlerin ve aldığı sorumluluğun tamamının öğrenciler tarafından alınması ve her okuma uygulamasına bir öğrencinin liderlik etmesi beklenmiştir. Böylece sürecin daha öğrenci merkezli yürütülmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda öğrencilere, akranlarına kitabın kapağı ve başlığı hakkında sorular sorması, onların mantıksal çıkarımlara dayalı tahminlerini alması, çıkarımların ne kadar tutarlı olup olmadığını okuma esnasında takip ederek yorumlar yapması ve metinle ilgili sorular sorması gerektiği ifade edilmiştir. Her ne kadar bu görev öğrenciler için zor olsa da öğretmen bu süreçte özellikle hazırlık aşamasında onlara yardımcı olmuş ve rehberlik etmiştir. Bu kapsamda her öğrenci ile okuma öncesinde yukarıda bahsi geçen çalışmalar yapılmış ve öğrencilerin uygulamadan çekinmelerinin önüne geçilmiştir. Öğrenciye okuma sürecinin sorumluluğunun verilmesinin sebebi, öğrencilerin etkileşimli okuma uygulamalarını kendi yürüteceği için daha sorumlu bir şekilde ele alacağı ve böylece stratejinin uygulanmasına daha hâkim olacağı düşünüldüğündendir.

Oktar-Ergür (2010) öğrencilerin öğrenme sorumluluğu almalarının önemini ifade ederken “Bir öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenecek niteliklere sahip olarak yetiştirilmesi için geleneksel bir öğrenme-öğretme ortamı yerine öğrenci merkezli, öğrencinin ihtiyaç, beklenti ve ilgilerinin öncelik kazandığı, içerik ve öğrenme materyalleri, sınıf yönetimi ve değerlendirme gibi bu süreci etkileyen değişkenlerin öğrenci görüşleriyle zenginleştirildiği bir öğrenme ortamının oluşturulması gerekmektedir.” (s. 354) değerlendirmesi dikkat çekmektedir. Ek olarak Saracho (2017) öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturabilmelerinin geleneksel okuma yöntemlerinin bireylere yüklediği pasif olma durumundan uzaklaşarak arkadaşları ve öğretmeni ile etkili bir iletişim içinde olması, kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi ve okuma sürecine etkin katılımıyla mümkün olduğunu ifade etmiştir. Mevcut araştırmada da öğrencilere etkileşimli okuma uygulamasının basamaklarını öğrendikten sonra süreci yönetme (kitap seçme, başlık, resimler ve kitap içeriği hakkında sorular sorma, kimi kaldıracağına ve ek olarak herhangi bir materyale ihtiyaç olup olmadığına karar vermek vb.) imkân verilmiştir. Böylece öğrenci kendi öğrenme sorumluluğu dışında akranlarının da öğrenmesinden sorumlu hâle gelmektedir.

Kuramsal Altyapı

Bu araştırmada ele alınan etkileşimli okuma stratejisinin teorik altyapısı sosyal yapılandırmacı teoriye göre şekillenmiştir. Sosyal yapılandırmacı teoride öğretmen-öğrenci arasında gerçekleşen çapraz diyaloglar (öğretmen --->öğrenci, öğrenci --->öğretmen ve öğrenci --->öğrenci) ve her türlü etkileşim öğrenme üzerinde oldukça önemli bir role sahiptir (Kim, 2010). Vygotsky’e (1978) göre birey çevresindeki kişilerle etkileşim hâlinde olduğunda yalnız başına yapabileceğinden daha fazla şey başarabilir. Bu nedenle çocuğun öğrenme becerisini geliştirmede ve işlevselleştirmesinde zengin ve iyi eğitilmiş bir çevre oldukça önemlidir. Çünkü öğrenciler, akranları ve yetişkinlerle yaşadıkları nitelikli ve öğretici öğrenme deneyimleri sonucunda bilişsel yönden daha fazla gelişme göstermektedir. Sosyal yapılandırmacı kuramda muhtemel gelişim alanı kavramı önemli bir yer tutmaktadır (Vygotsky, 1978). Bu kavram, çocuğun kendi başına gerçekleştirebildiği gerçek gelişim düzeyi ile akranından ya da kendinden daha büyük ya da iyi eğitilmiş bir yetişkinin yardımıyla ulaşabileceği gelişim düzeyi arasındaki mesafe olarak tanımlanır. Çünkü çocuklar akranları ya da kendinden büyük bir yetişkinle (daha iyi eğitilmiş) çalışarak onları gözlemleme, birlikte öğrenme, sorumluluk paylaşma ve böylece nihayetinde kendi kendine öğrenme yolunda ciddi gelişim gösterebilirler (Newman, 2018). Bu da öğretmen öğrenci etkileşimi ve öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşiminin niçin önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada işe koşulan etkileşimli okuma stratejisi öğrencilerin hem kendi akranları ile hem de öğretmenleri ile sürekli, nitelikli ve yorumlayıcı bir etkileşime girmesini gerektirmektedir.

Araştırmanın Gerekçesi

Bu araştırmayı yürütmek için bazı gerekçeler ön plana çıkmaktadır. Öncelikle okumanın yukarıda detaylı bir şekilde bahsedilen önemine rağmen genel olarak öğrencilerin okumaya ilişkin becerilerinin beklenilenin altında kaldığı bilinmektedir. Örneğin Gao vd. (2019) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre çocukların %10 ile %15'i okuduğunu anlamada zorlanmakta ve bu oran düşük ve orta gelirli ülkelerde daha da artmaktadır. Özellikle düşük gelirli ülkelerde öğrencilerin okuma materyallerine erişiminin ve okuma eğitiminin yetersiz olduğu, bu bölgelerde yaşayan okul çağındaki çocukların %50'ye varan oranlarda okumanın temellerini öğrenmediği ve okuduğunu anlama, akıcı okuma gibi temel okuma becerilerinden yoksun olduğu ifade edilmiştir. Bu durum düşük ve orta gelirli ülkelerde ulusal eğitim sistemleri ve ulusal bütçelerde yetersizlikler yaratmakta; etkisiz okullarla birlikte okulu tamamen terk eden çocukların sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu öğrencilerin dünyaya anlamlı ve üretken bir şekilde katılımlarını sağlamak için öncelikle okuma ve okuduğunu anlamayı öğretmek gerekmektedir (Wagner, 2017). Bu gerekliliğin giderilmesi ve öğrencilere etkili okur olma becerisinin kazandırılması için her ne kadar Türkiye özelinde akademik çalışmalar yoğun olarak yürütülse de (Yıldırım ve Rasinski, 2014; Yıldırım vd., 2014; Yıldırım, Rasinski ve Kaya, 2019; Yıldız vd., 2014) özellikle okuduğunu anlamaya ilişkin çalışmaların artması ve yaygınlaşması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

İkinci olarak ulusal ve uluslararası düzeyde yayınlanan bazı raporlar öğrencilerin okuma yetkinliği ile ilgili kaygılara sebep olmaktadır. Örneğin uluslararası düzeyde gerçekleştirilen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) ve PIRLS (Uluslararası Okuma Becerilerini Geliştirme Araştırması) gibi birçok ülkeden öğrencilerin dâhil olduğu akademik başarıyı ölçmeyi hedefleyen sınavlar öğrencilerin temel matematik, fen ve kendi dillerinde okuduğunu anlama başarı performanslarını ülkeler bazında ortaya koymaktadır. Yukarıda bahsedilen PISA ve PIRLS sınavlarına Türkiye'den öğrenciler de katılmaktadır. İlgili sınavların çıktıklarına göre 2015 yılında yapılan PISA sınavında öğrencilerin okuma performanslarının PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre daha düşük olduğu; PISA 2018'de öğrenci performanslarında artışların bulunmasına rağmen hedeflenen düzeyde olmadığı raporlanmıştır. Buna ek olarak 2009 ve 2015 yılları arasında gerçekleştirilen PISA sonuçlarına göre öğrencilerin okuma başarılarının giderek düştüğü ve öğrencilerin okudukları metinleri daha az anlayabildikleri tespit edilmiştir. PISA 2018 sonucuna göre ise Türk öğrencilerin okuma performanslarının arttığı ve öğrencilerin puanlarının arttığı fakat PISA 2012'de alınan puanlara ulaşamadığı belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019a). PIRLS sınavında ise ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıkları, bu becerilerin kazandırılmasında ailelerin ve öğretmenlerin yeri ve kullanılan materyaller gibi durumlar çeşitli anket ve testlerle

değerlendirilmiştir. Bu verilere göre Türkiye otuz beş ülke arasında yirmi sekizinci olmuştur (PIRLS, 2001).

Uluslararası düzeyde ortaya konan raporlar dışında ulusal düzeyde geliştirilen ve uygulanan çeşitli sınavlar da öğrencilerin okuma başarılarını ölçmektedir. Bunlardan ilki olan ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) sınavının incelediği değişkenlerden birisi de öğrencilerin okuma başarılarıdır. Türkiye genelinde ilkokulun son sınıf düzeyi olan dördüncü ve ortaokulun son sınıf düzeyi olan sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma-yazma başarılarının ölçüldüğü Türkçe testlerden oluşan sınav 2019 yılında da uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonucu öğrencilerin okuma alanına ilişkin sınav sonuçları ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin %27,9'unun temel altı ve temel düzeyde, %39,5'inin orta düzeyde okuma başarılarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin ise %26'sı temel altı ve temel düzeyde, yaklaşık %45'i orta düzeyde olarak tespit edilmiştir (MEB, 2019b). Yukarıda örnekleri ve sonuçları verilen ulusal ve uluslararası raporlar dikkate alındığında Türk öğrencilerin tüm sınıf düzeylerindeki okuma performanslarının yetersiz olduğu ifade edilebilir. Bu durum öğrencilerin akademik, sosyal ve beşerî ilişkiler yönünden başarılı olmasının önünde engel olabilecek bir sebep olarak görülmektedir. Çünkü okumanın akademik başarı, günlük yaşam becerileri ve sosyal hayattaki etkileri düşünüldüğünde öğretim süreçlerinin her aşamasında öğrencilerinin okuma becerilerinin geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Son olarak alanyazın incelendiğinde etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek, okuma ve okuduğunu anlamada zorlanan öğrencilerin okumaya karşı ilgi ve motivasyonunu artırmak, öğrencilerin ilerleyen süreçlerde okuma alışkanlığı edinme ve okumayı kültür hâline getirme noktasında olumlu etkileri raporlanmıştır (Kocaarslan, 2022; Ledger ve Merga, 2018). Bununla beraber bazı araştırmacılar (Lesgold ve Perfetti, 2017; Rosenhouse, Feitelson, Kita ve Goldstein, 1997) etkileşimli okumanın öğrencilere daha fazla sorumluluk verilerek yürütüldüğünde daha etkili olacağını ifade etmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde hem ulusal hem de uluslararası düzeyde öğrencilere süreci yönetme ve uygulama rolünün verilerek bunun etkililiğinin araştırıldığı herhangi bir etkileşimli okuma çalışmasına rastlanamamıştır. Bu sebeple mevcut araştırmada öğrencilere öğretmen rolü verilerek, aktif bir şekilde okuma uygulamalarını kendilerinin yönetmeleri sağlanmıştır. Böylelikle öğrencilere etkileşimli okumada daha fazla sorumluluk vermenin gerçekten okuduğunu anlama üzerinde etkili olup olmadığı ortaya çıkarılmış olacaktır. Araştırma, öğrencilere ekstra sorumluluk verilerek yürütülen etkileşimli okuma çalışmalarının okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine sağlayacağı katkıları ortaya koymasına bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca özellikle ilkokul seviyesinde yapılan okuma becerilerini geliştirmeye ilişkin çalışmaların artırılması adına alana farklı bir bakış açısı kazandıracığı ve etkileşimli okuma stratejisinin

okuduğunu anlamada kullanılan stratejilere çeşitlilik katacağı düşünülmektedir. Ayrıca ulusal ve uluslararası boyutta özellikle ilkökul seviyesinde öğretmen rolü verilerek okuma uygulamaları yapılması yönünde yeterli miktarda çalışma bulunmamasından dolayı ulusal ve uluslararası alanyazına bir farklılık katacağı beklenmektedir. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden aldıkları son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ön-test-son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubu öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarı Testi'nden aldıkları ön-test-son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma, deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Creswell (2002) yarı deneysel desenlerin tüm katılımcıların rastlantısal olarak deney ve kontrol gruplarına atanamadıkları durumlarda tercih edilebileceğini ifade etmiştir. Farklı bir deyişle gerçek deneysel çalışmaların yapılamadığı çünkü mevcut düzeni bozmanın mümkün olmadığı okul ve sınıf gibi ortamlarda, kişilerin yansız seçilemeyeceğinden dolayı araştırmacıların başvurduğu bir yöntemdir. Bu araştırma deseninde katılımcılar rastlantısal olarak atanmaz bununla birlikte araştırmanın yürütüleceği gruplar rastlantısal olarak atanır (Can, 2019).

Gerçekleştirilen araştırma, İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonundan 09.02.2021 tarih ve E-88083623-020-3534 sayılı etik açıdan herhangi bir sorun teşkil etmediğine ilişkin kararı ile yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul'a bağlı merkez bir ilçede konumlanan bir ilkökulun dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan 50 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü okul düşük sosyoekonomik bölgede bulunan bir devlet okuludur. Araştırmanın düşük sosyoekonomik art alana sahip bölgedeki bir okulda yürütülmesinin sebebi okumayı öğrenme sürecinde, sosyoekonomik yönden dezavantajlı bölgede yaşayan öğrencilerin akranlarının gerisinde

kalmaları ve okuma becerilerinin yeterince gelişmediğinden kaynaklanmaktadır (Watson, Kehler ve Martino, 2010).

Basit rastgele örnekleme yöntemine göre belirlenen çalışma grupları, deney ve kontrol gruplarında 25 öğrenciden oluşmaktadır. Bu örneklem seçim yöntemi araştırmaya katılacak her katılımcıya deney ya da kontrol gruplarına eşit seçilme olasılığı vermektedir (Karasar, 2020). Bu ilkeler ışığında araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanan Okuduğunu Anlama Başarı Testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmayan iki sınıf basit rastgele örnekleme yöntemine göre birisi deney diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin gruplara ve cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklemin Gruplara ve Cinsiyete Göre Dağılımı

| <i>Grup</i> | <i>Cinsiyet</i> | <i>N</i> | <i>%</i> | <i>Toplam</i> |
|---------------|-----------------|----------|----------|---------------|
| Deney Grubu | Kız | 12 | 48 | 25 |
| | Erkek | 13 | 52 | |
| Kontrol Grubu | Kız | 14 | 56 | 25 |
| | Erkek | 11 | 44 | |
| Toplam | Kız | 26 | 52 | 50 |
| | Erkek | 24 | 48 | |

Veri Toplama Araçları

Mevcut araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı düzeylerini ortaya koymak için Tavşanlı (2014) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Başarı Testi kullanılmıştır. Başarı testi metni anlama ile ilgili yüzeysel yapı, derin yapı ve metinler arası yapıları irdelemeyi amaçlamaktadır. Başarı testinde öncelikle öğrenciye sınıf düzeylerine uygun bir metin verilmekte ve metin içinde verilen bilgiler dikkate alınarak hazırlanan soruları cevaplaması istenmektedir. Başarı testindeki soru maddelerinin ilk beşi yüzeysel yapı ile ilgili sorulardır. Yani metnin içinde cevabı açık bir şekilde belli olan ve ekstra çıkarım becerisi gerektirmeyecek sorular bu bölümde yer almaktadır. Testteki beşinci soru, metin içinde geçen içeriğe özgü kullanılmış bir kelimenin anlamını tahmin etme ile ilgiliyken sonraki beş soru metnin konusu, ana fikri, her bir paragrafta anlatılanlar ve bunlar arasındaki ilişkiyi sorgulayan sorulardan oluşmaktadır. Testteki bir soruda öğrencilerden metni kısaca özetlemeleri de istenmiştir. Testteki son üç soru metinde olmayan ama metinden yola çıkarak öğrencilerin çıkarım yaparak cevaplayabileceği sorulardır. Bu sorularda öğrencinin cevaplarını gerekçelendirmeleri istenmiş, gerekçe olmaksızın cevapların kabul edilmeyeceği ifade edilmiştir. Okuduğunu Anlama Başarı Testi 5’li derecelendirme şeklinde yapılandırılmıştır. Buna göre öğrenci “hiç yanıt vermemiş” ise sıfır puan; “İçerik ile ilgili açıklama yapılmaya çalışılmıştır, fakat metni anlama zayıftır. İçerik ilgisiz, yanlış ve yersiz” ise bir puan; “İçerik ile ilgili bilgileri kısaca not ederek metni temel düzeyde ve tam olarak anlamadığını göstermiştir. Açıklamalarda küçük hatalar da bulunmakta” ise iki puan; “İçerik ile ilgili bilgileri kullanarak yeterli

açıklamalar yazarak metni anladığını göstermiş” ise üç puan ve “içerikteki ilgili tüm bilgileri kullanarak doğru ve yeterli açıklamalar yazarak metni iyi/derin anladığını göstermiş” ise dört puan olacaktır. Testin Cronbach Alpha katsayısı 0,72 olarak tespit edildiğinden dolayı testin kabul edilebilir güvenilirlik ölçülerinde olduğu söylenebilmektedir.

Verilerin Analizi

Mevcut araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi puanları hesaplanmış ve ilgili veriler istatistik paket programına işlenerek öncelikle verilerin normallik durumları incelenmiştir. Yapılan istatistiki analiz sonucuna göre verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Can (2019) verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda t-testleri ve tek yönlü varyans/ANOVA testlerinin uygulanabileceğini ifade etmiştir. Bu sebeple mevcut araştırmada hem deney hem de kontrol gruplarının ön ve son test sonuçları normal dağılım gösterdiğinden gruplar arası karşılaştırmaları gerçekleştirmek için ilişkisiz örneklem t-testi, grup içi ön-test/son-test karşılaştırması yapabilmek için de ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır.

Müdahale Programının ve Kontrol Grubunda Yürütülen Çalışmaların İçeriği

Araştırmada kullanılan müdahale programı kapsamında ilk olarak deney grubundaki öğrencilere öncelikle etkileşimli okuma ve aşamalarına yönelik uygulamalar yürütülmüştür. Bu kapsamda öğretmen rehberliğinde kitabın başından sonuna kadar kitabın resimleri, içeriği ve kitaptaki olaylar, karakterler, yaşananlar ile ilgili yorum yapma, çıkarımda bulunma ve değerlendirme eylemlerini içeren çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalarda etkileşimli okuma çalışması öğretmen tarafından yürütülmüş ve öğrencilerin etkileşimli okuma çalışmasının nasıl yürütüldüğünü anlamaları hedeflenmiştir. Bu çalışma süreci haftada iki ders saati olacak şekilde dört hafta sürdürülmüştür. Her hafta bir kitap okunmuş ve incelenmiştir. Sonrasında öğrencilerle sınıf içi informel diyaloglar aracılığıyla süreci ve aşamaları anlayıp anlamadığı irdelenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin sürece ilişkin verdikleri cevaplardan hareketle etkileşimli okumanın uygulama aşamalarını öğrendiklerine karar verilmiştir. Bu aşama sonrasında öğrencilere etkileşimli kitap okuma çalışmalarını kendilerinin yürüteceği açıklanmış ve her öğrencinin kitap okuma sürecinde öğretmen rolüne gireceği ifade edilmiştir. Daha farklı bir ifade ile etkileşimli okumadaki öğretmenin yürüttüğü aşamaları öğrencilerin sürdüreceği açıklanmıştır.

Deney grubunda yürütülen müdahale çalışması haftada iki saat olmak üzere toplamda on hafta sürmüştür. Her ders saatinde bir öğrenci öğretmen rolüyle okuma çalışmasını yönetmiştir. Toplam 25 öğrenci olan deney grubunda 20 öğrenci aktif olarak bir ders saati etkileşimli okuma uygulamasını yönetme ve uygulama imkânı bulmuştur. Diğer beş öğrenci ile uygulama yapılan dersler dışında araştırmayı yürütün birinci araştırmacı rehberliğinde farklı ders saatlerinde yine

toplamda bir ders saati olmak üzere uygulama yapılması sağlanmıştır. Böylece deney grubundaki tüm öğrencilerin bir ders saati uygulama yapması sağlanmıştır.

Araştırmada deney grubunda etkileşimli okuma çalışmalarının her okunan kitap için bir öğrenci tarafından yürütülmesi sağlanmıştır. Buna göre o hafta çalışmayı yürütecek öğrenciler ile önceden planlama yapılmıştır. Planlamada uygulamayı yönetecek öğrencilere kitap gösterilmiş ve incelemeleri sağlanmıştır. Öğrencilerden öncelikle kitabın kapak resmi ve başlığı hakkında hangi soruların sorulabileceğini düşünmeleri istenmiştir. Sonrasında kitap öğretmen eşliğinde okunmuş, içerisindeki resimler incelenmiş ve içerik hakkında sorulabilecek sorular, yorum yapılacak yerler, olası çıkarımların nerede cevaplanabileceği ve doğruluğu gibi noktalar üzerine çalışmalar yapılmıştır. Son olarak ise metnin nasıl özetlenebileceği, metinden nasıl dersler çıkarılabileceği, metinde geçen olayların ya da karakterlerin gerçek hayatta olma durumu ve öğrencilerin buna benzer bir şey yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin soruların yöneltilebileceği planlamalar yapılmıştır. Yapılan planlama doğrultusunda öğrenciler sekiz farklı metni bir dönem boyunca uygulamıştır. Öğrencilerle yapılan planlar öğretmen ile baş başa olacak şekilde ve öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Her bir hazırlık çalışması ortalama 30 dakika sürmüştür. Bu çalışma öğretmenin boş ders saatlerinde ya da okul çıkış saatlerinden sonra gerçekleştirilmiştir.

Yukarıda açıklanan deney grubunda yürütülen öğretmen rolünde etkileşimli okuma çalışmasının yürütülmesine ilişkin bazı zorluklar da yaşanmıştır. Bu noktada öncelikle öğrencilerle etkileşimli okuma için belirlenen kitaplarla birlikte planlama yapma süreçlerinde başlangıçta öğrencilerin daha pasif olduğu dikkat çekmiştir. Bu noktada öğretmenin süreci kendisi yönetecekmiş gibi hazırlık yapması ve öğrencileri bu hazırlık doğrultusunda yönlendirmesi gerekmektedir. Bunun dışında zaman zaman uygulama aşamasında öğrencilerin planı takip edemediği tespit edilmiştir. Bunun önüne geçilmek için de hazırlanan planlar öğrenciler ile birlikte not çizelgelerine geçirilmiş ve öğrencilerin sıralı adımlarla planlarını takip etmeleri sağlanmıştır. Böylece öğrencinin planlamasındaki herhangi bir aşamayı atlamasının ya da unutmasının önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte öğrencilere inisiyatif alabileceği ve etkileşimli okuma esnasındaki diyaloglar aracılığı ile ek sorular sorabileceği ifade edilmiştir.

Araştırmanın kontrol grubunda ise Türkçe ders kitabındaki sekiz farklı metin ile dersler işlenmiştir. Kontrol grubunda yapılan çalışmalar ders kitabındaki yönergeler izlenerek yürütülmüştür. Buna göre öncelikle metinle ilgili hazırlık soruları öğrenciler ile tartışılmış ve metin için farkındalık oluşturulmuştur. Sonrasında metin öncelikle öğretmen tarafından sonrasında ise farklı öğrenciler tarafından okunmuştur. Metin okunduktan sonra metinle ilgili sorular çözülmüş ve öğrencilerden metnin konusunu ve ana fikrini bulması istenmiştir. Aynı zamanda öğrenciler metni özetlemiştir. Bu özetler yazılı olarak değil, sınıf içi söylemler (diyaloglar) aracılığı ile yapılmıştır. Hem

deney hem de kontrol grubundaki uygulamalar aynı öğretmen tarafından yürütülmüş ve böylece öğretmenden kaynaklanması muhtemel etkiler kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Uygulamalar başlamadan önce uygulayıcı öğretmene etkileşimli uygulama çalışmaları tanıtılmış ve öğrenciler tarafından nasıl uygulanabileceğine ilişkin eğitim verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci araştırma sorusu kapsamındaki soruya cevap aramak için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri ön-test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelenmiştir. İlgili araştırma sorusunun cevabı için bağımsız gruplar t Testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubu “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” Ön-Testine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| | Grup | N | X | Ss | Sd | t | p |
|----------------|---------|----|-------|-------|----|-------|-------|
| Başarı Ön-Test | Deney | 25 | 20,32 | 6,067 | 48 | 0,437 | 0,664 |
| | Kontrol | 25 | 19,56 | 6,239 | | | |

*p < .05

Tablo 2’ye göre deney grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalaması 20,32; kontrol grubunun ise 19,56 olduğu görülmektedir. İlgili iki grup arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre uygulamaya başlamadan önce öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının yapılacağı deney ve mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre okuma çalışmalarının sürdürüleceği kontrol gruplarının arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (p = 0,664, p > .05).

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu, “Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin, Okuduğunu Anlama Başarı Testi’nden aldıkları, son-test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna ilişkin, deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama başarı testinden elde ettikleri son-test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığını ortaya koymak için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Test sonucuna ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” Son-Testine İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

| | Grup | N | X | Ss | Sd | t | p |
|-----------------|---------|----|-------|-------|----|-------|--------|
| Başarı Son-Test | Deney | 25 | 33,48 | 5,709 | 48 | 0,268 | 0,001* |
| | Kontrol | 25 | 20,24 | 6,227 | | | |

*p < .05

Tablo 3’e göre deney grubunun son-test puan ortalaması 33,48; kontrol grubunun son-test puan ortalamasının ise 20,24 olduğu görülmektedir. Grupların okuduğunu anlama başarı testine ilişkin son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için uygulanan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının arasında anlamlı bir farklılık

olduğu tespit edilmiştir ($p = 0,01$, $p > .05$). Bu durum uygulama öncesi birbirine yakın ortalama gösteren deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasında deney grubu lehine bir farklılığa sebep olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu, deney grubunun ön-test ve son-test başarı ortalamalarına ilişkin anlamlı bir farklılık olma durumunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada ilgili soruya cevap arayabilmek için bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney Grubu "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Ön-Test ve Son-Teste İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| | | N | X | Ss | Sd | t | p |
|--------------------|----------|----|-------|-------|----|---------|--------|
| Deney Grubu | Ön-Test | 25 | 20,32 | 6,067 | 18 | -11,660 | 0,002* |
| | Son-Test | 25 | 33,48 | 5,23 | | | |

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön-testten ortalama puan 20,32, uygulama sonrası yapılan aynı teste ilişkin son-testten ise ortalama 33,48 puan elde ettikleri görülmektedir. Gerçekleştirilen analiz sonucuna göre öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının yürütüldüğü öğrencilerin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında son-test lehine, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($t = -11,660$; $p < .05$). Bu sonuç deney grubunda yürütülen mevcut uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın son araştırma sorusu, mevcut müfredat kapsamında okuma çalışmaları yürüten kontrol grubunun ön-test ve son-test puanları arasında bir farklılık olup olmadığını irdelemektedir. Bu araştırma sorusuna cevap aramak için bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Kontrol Grubu "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" Ön-Test ve Son-Teste İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

| | | N | X | Ss | Sd | t | p |
|----------------------|----------|----|-------|-------|----|--------|-------|
| Kontrol Grubu | Ön-Test | 25 | 19,56 | 6,239 | 24 | -2,059 | 0,051 |
| | Son-Test | 25 | 20,24 | 6,227 | | | |

* $p < .05$

Tablo 5'e göre kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi okuduğunu anlama başarısı puan ortalaması 19,56, uygulama sonrası ise 20,24 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre derslerini yürüten kontrol grubunun ön-test ve son-test başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($t = -2,059$; $p < .01$). Bu durum mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, araştırmanın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısını arttırmada oldukça sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tartışma

Araştırmada öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma, etkileşimli okuma süreci içerisindeki öğretmenin yapması gerekli olan işlemlerin öğrenciler tarafından yapılmasını temele almıştır. Dolayısıyla geleneksel etkileşimli okuma çalışmalarından uygulama yönüyle farklı bir süreç izlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesi ve analizi sonucunda öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu ve anlamlı etkileri olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra kontrol grubunda mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre derslerini yürüten öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarında sınırlı bir artış tespit edilmiştir. Özellikle mevcut grupların ön-test puan ortalamalarının oldukça yakın olduğu düşünüldüğünde öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının etkisi son-testte daha net görülmektedir. Grupların ön-test başarı puanlarının birbirine oldukça yakın olmasında öğrencilerinin birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar aynı okulda olmaları, aynı öğretmenlerle eğitim almaları, aynı müfredatla ders işlemleri, genel olarak aynı etkinliklerin uygulamaları ve sınıf mevcutlarının her zaman birbirine yakın olması gerekçe olarak gösterilebilmektedir.

Araştırmada deney grubu öğrencileri ile uygulanan öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olmasının bazı sebepleri olduğu düşünülmektedir. Öncelikle temel olarak iyi bilindiği üzere farklı okuma stratejilerinin işe koşulmasının öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeylerinde ve akademik başarılarında artış sağladığı yönünde araştırmalar bulunmaktadır (Baş ve Kardeş, 2014; Elbro ve Buch-Iversen, 2013; Kanmaz, 2012; Kuşdemir ve Güneş, 2014; McClure ve King-Fullerton, 2017; Yılmaz ve Top, 2015). Ayrıca farklı okuma stratejilerini kullanmanın dil gelişimini desteklediği (Bıçakçı, Er ve Aral, 2017, 2018; Nation, 2019; Perfetti ve Stafura, 2014; Yurtbakan, 2020) ve öğrencilerin okuma motivasyonlarına olumlu katkı sağladığı (Aktaş ve Çankal, 2019; Batmaz ve Erdoğan, 2019; Cartwright, Marshall ve Wray, 2016; Yıldız, 2013) farklı araştırmalar ile desteklenmektedir. Mevcut araştırmada da öğrencilerin şu ana kadar kullanmadığı bir strateji işe koşulmuş ve öğrencilerin okuduğunu anlama başarı performansları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Dolayısıyla kullanılan yeni uygulamanın öğrenciler tarafından alışlageldik okuma çalışmalarından farklı olduğu için öğrencilerin daha iyi motive olmalarını sağlamış ve öğrencileri özellikle duyuşsal anlamda -okumaya ilişkin tutum gibi- olumlu yönde desteklemiş olması muhtemeldir. Bu durum öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını arttırmış olabilir. Yapılan pek çok araştırma duyuşsal faktörlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Heras ve Lasagabaster, 2015; Jack, Lin ve Yore, 2014; Norwich ve Rovoli, 1993).

Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olmasının bir diğer sebebinin okuma yaparken izlenmesi gereken basamakları öğrenmelerinden kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Çünkü planlı etkinliklerin yürütülmesi, öğrencilerin sürece daha fazla dâhil edilerek etkileşimli okuma uygulamalarının nasıl yapıldığını öğrenmeleri, kitap üzerinde ayrıntılı durularak, metni anlamaya ve kavramaya yönelik sorular üzerinde durulması, kelime hazinesini geliştirmeye yönelik etkinlikler, metin içi olay ve kurgunun öğrencinin yaşam deneyimleriyle eşleştirilmesi gibi farklı duyuşsal ve bilişsel özelliklere hitap edilecek şekilde okuma uygulamalarının yürütülmesi öğrencilerin okumada izlenecek yolları öğrenmesini sağlamış olabilir. Bu durum da öğrencilerin bir metni okumaya başladığı andan itibaren neler yapacağını bilerek sürece girmesi anlamına gelir. Yapılan araştırmalar özellikle bir ya da daha fazla okuma stratejisini iyi düzeyde kullanmayı öğrenen öğrencilerin bu stratejilerin uygulama basamaklarını takip ederek okuduğunu anlama performanslarını da arttırdıklarını ortaya koymuştur (Beers, 2003; Deruaz, Whatham, Mermoud ve Safran, 2002). Mevcut araştırmada da özellikle öğrencilere öğretmen rolü verilerek okuma çalışmalarını baştan sona kendilerinin planlaması ve uygulaması istendiğinden bu stratejinin uygulanmasına ilişkin yolları çok iyi öğrendikleri tahmin edilmektedir. Dolayısıyla bu durum da öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının artmasını sağlamış olabilir.

Mevcut araştırmada kullanılan yöntemin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını arttırmasının bir diğer muhtemel sebebi ise etkileşimli okuma uygulamalarının kelime hazinesini geliştirdiği ve okunan materyalin daha doğru anlaşılmasını sağladığından kaynaklandığı düşünülmektedir (Karatay, 2007; Merga, 2017; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Sever, 2011). Özellikle Zevenbergen ve Whitehurst (2003) tarafından gerçekleştirilen araştırma dikkat çekicidir. Bu araştırmada öğrencilerle kısa süreliğine bile etkileşimli okuma çalışmaları yapıldığında dil gelişimleri için uzun vadede elde edilebilecek bazı kazanımların sağlanabileceği ifade edilmiştir. Bu noktada uzan vadede sürdürülebilecek ve kullanılacak olan donanımlardan bir tanesi olarak kelime hazinesi gösterilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmalar sesli okuma ile sürdürülen, etkileşimli okuma uygulamalarını içinde barındıran müdahale programlarının bireylerin, dil becerileri ve bunun yanında anlama ve kelime hazinelerini geliştirmeleri üzerinde anlamlı ve pozitif yönde etkisinin olduğunu belirtmişlerdir (Swanson vd., 2011). Bu araştırma sonuçları kelime hazinesinin artırılması, dil becerilerinin geliştirilmesi, okuma ve yazma becerilerine katkı sağlaması bakımından farklı beceri alanları ile yapılan bu çalışmalar araştırmayı destekler niteliktedir.

Alanyazında gerçekleştirilen araştırma sonuçları incelendiğinde etkileşimli okuma uygulamalarının çocukların okuduğunu anlama başarısı dışında sorgulama becerilerini desteklediği ve geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Akoğlu, Ergül ve Duman, 2014; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım,

2019; Ergül, Akoğlu, Karaman ve Sarıca 2017; Karadoğan, 2020; Merga, 2017; Whitehurst, 1988). Sorgulama becerisi bir şeyi olduğu gibi kabul etmeme, ona daha derin ve planlı, sistematik bakma ve değerlendirme süreçlerini içermektedir. Bu becerilere bir bütün olarak bakıldığında öğrencilerin düşünme süreçlerine katkıda bulunduğu yadsınamaz bir gerçektir. Mevcut araştırmada da öğrenciler öğretmen rolüyle etkileşimli uygulama çalışmalarında bol bol sorgulama yapmış, metni olduğu gibi kabul edilecek bir nesne olarak değil, sorgulanarak daha iyi anlaşılabilir bir araç olarak görme algısını yerleştirmiştir. Bu sebeple araştırmada öğrencilerin sorgulama becerilerinin de artmış olabileceği ve bu durumun da onların okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu düşünülmüştür.

Alanyazında, etkileşimli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi ile öğrencilerin sosyalleşme becerilerine de etkilerinin olduğu çalışmalar mevcuttur (Kerigan, 2018; Lysaker ve Tonge, 2013; McGee ve Schickedanz, 2007). Mevcut araştırmada deney grubunda gerçekleştirilen öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamaları araştırmanın birinci yazarı tarafından uygulanmıştır. Dolayısıyla araştırmada her ne kadar doğrudan öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine ilişkin bir veri alınmamış olsa da uygulayıcı ve çalışmanın birinci yazarının gözlemleri öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştiği yönündedir.

Mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar alanyazında özellikle etkileşimli okuma uygulamalarının okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini gösteren diğer çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (Beyreli ve Amanvermez-İncirkuş, 2018; Er, 2016; Ergül vd., 2017; Karadoğan, 2020). Bu doğrultuda hem mevcut araştırma hem de diğer araştırmalar etkileşimli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırdığını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu etkileri diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile uyuşur niteliktedir.

Sonuç

Mevcut araştırmada temelde etkileşimli okuma stratejisinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bununla birlikte standart olarak yürütülen öğretmenin rehberliğinde yürütülen bir yaklaşımdan ziyade öğrencinin öğretmen rolü olarak uygulamaları yürütmesi esasına dayanmaktadır. Gerçekleştirilen bu araştırma öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamasının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. İlgili alanyazındaki çalışmalar da etkileşimli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama başarı performanslarını arttırdığını vurgulamaktadır. Bu araştırmanın sonuçları her ne kadar ilgili alanyazındaki çalışmaları destekler nitelikte olsa bile hem mevcut araştırmada hem de diğer araştırmalara yönelik etki büyüklüğü derecesi hesaplanmamıştır. Daha açık bir ifade ile bu

çalışmada öğretmen rolüyle okuduğunu anlama çalışmalarının okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkileri tespit edilmiş olsa bile bu çalışmanın diğer çalışmalardan daha etkili olup olmadığına yönelik bir sonuç tespit edilememiştir. Bu sebeple sonraki araştırmalarda etki büyüklüğü derecesinin de sürece dâhil edilip öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının standart etkileşimli okuma uygulamalarından farklı bir etki gösterip göstermediğinin ortaya çıkartılması yararlı olabilir. Bu tespitin yapılmamış olmasına rağmen yöntemin mevcut araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını arttırdığı belirlenmiştir. Bu tespitten hareketle öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının daha sık kullanılması önerilebilir. Ayrıca araştırmacılar öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarını farklı sınıf düzeyleriyle de uygulayabilirler. Bu yaygınlaşma, ilgili stratejinin hangi sınıf düzeyinde daha iyi çalıştığını göstermesi bakımından önemlidir. Son olarak öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının duyuşsal becerilere katkılarının olup olmayacağını belirleyen araştırmalar yapılarak etkileşimli okuma uygulamalarının çok yönlü incelenmesinin ilgili alanyazına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Akbayır, S. (2013). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akoğlu, G., Ergül, C. & Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Aktaş, E. & Çankal, A. O. (2019). Akıcı okuma stratejilerinin 4. sınıf Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerisine ve okuma motivasyonuna etkisi. *ZfWT*, 11(1), 85-114.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Altunkaya, H. & Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Baş, Ö. & Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 230-243.
- Batmaz, O. & Erdoğan, Ö. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki ve bu konuya yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 140-210. <https://doi.org/10.17755/esosder.529255>
- Beers, K. (2003). *When kids can't read: what teacher's can do*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(185), 8-21.
- Beyreli, L. & Amanvermez-İncirkuş, F. (2018). Etkileşimli sesli okuma ve sq4r okuma stratejisinin anlamaya etkisi: karma yöntem araştırması. *International Journal of Languages Education*, 6(1), 271-291.

- Bıçakçı, M. Y., Er, S. & Aral, N. (2017). Annelerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 53-68. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.7164>
- Bıçakçı, M. Y., Er, S. & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 260-273. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.375865>
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (8. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cartwright, K. B., Marshall, T. R. & Wray, E. (2016). A longitudinal study of the role of reading motivation in primary students' reading comprehension: implications for a less simple view of reading. *Reading Psychology*, 37(1), 55-91. <https://doi.org/10.1080/02702711.2014.991481>
- Cetinkaya, F. C., Ates, S. & Yildirim, K. (2019). Effects of interactive book reading activities on improvement of elementary school students' reading skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 180-193.
- Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C. & Snowling, M. J. (2013). *Developing reading comprehension*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (7. b.). Prentice Hall Upper Saddle River, NJ Pearson Education.
- Çiftçi, Ö. & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 110-129.
- Deruaz, A., Whatham, A. R., Mermoud, C. & Safran, A. B. (2002). Reading with multiple preferred retinal loci: implications for training a more efficient reading strategy. *Vision Research*, 42(27), 2947-2957.
- Dickinson, D. K. & Neuman, S. B. (Ed.). (2007). *Handbook of early literacy research* (2. b.). New York: Guilford Press.
- Dolean, D., Melby-Lervag, M., Tincas, I., Damsa, C. & Lervag, A. (2019). Achievement gap: socioeconomic status affects reading development beyond language and cognition in children facing poverty. *Learning and Instruction*, 63, e0101218. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101218>
- Elbro, C. & Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: effects on reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 435-452. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.774005>
- Er, S. (2016). Okul öncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 2(3), 156-160.

- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G. & Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: izleme çalışması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(2), 191-219.
- Gao, Q., Wang, H., Rozelle, S., Shi, Y. Li, J., Zhang, I. & Nie, W. (2019). School-based reading interventions for improving reading skills and educational outcomes on primary school students in lowand middle-income countries: a systematic review. The Campbell Collaboration. https://www.campbellcollaboration.org/media/k2/attachments/ECG_Gao_Title.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Heras, A. & Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19(1), 70-88.
- Jack, B. M., Lin, H. S. & Yore, L. D. (2014). The synergistic effect of affective factors on student learning outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(8), 1084-1101.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutumuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler* (35. b.). Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kerigan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kim, B. (2010). Social constructivism. M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology* içinde (s. 55-61). https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kim, Y. S. G. (2020). Interactive dynamic literacy model: an integrative theoretical framework for reading-writing relations. *Reading-writing connections* içinde (s. 11-34). Springer, Cham.
- Kocaarslan, M. (2022). The relationships between oral reading fluency, sustained attention, working memory, and text comprehension in the third-grade students. *Psychology in the Schools*, 59(4), 744-764.
- Kuşdemir, Y. & Güneş, F. (2014). Doğrudan Öğretim Modeli'nin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 86-113.
- Ledger, S. & Merga, M. K. (2018). Reading aloud: children's attitudes toward being read to at home and at school. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 124-139.

- Lee, S. H. & Tsai, S. F. (2017). Experimental intervention research on students with specific poor comprehension: a systematic review of treatment outcomes. *Reading and Writing*, 30(4), 917-943. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9697-x>
- Lesgold, A. M. & Perfetti, C. A. (Ed.). (2017). *Interactive processes in reading* (6. b.). Routledge.
- Lysaker, J. & Tonge, C. (2013). Learning to understand others through relationally oriented reading. *The Reading Teacher*, 66(8), 632-641. <https://doi.org/10.1002/trtr.1171>
- McClure, E. L. & King-Fullerton, S. (2017). Instructional interactions: supporting students' reading development through interactive read-alouds of informational texts. *The Reading Teacher*, 71(1), 51-59. <https://doi.org/10.1002/trtr.1576>
- McGee, L. M. & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751.
- MEB. (2019a). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi (No:10) http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2019b). Türkçe-Matematik-Fen Bilimleri Öğrenci Başarı İzleme Araştırması (TMF-ÖBA)- 1:2019 4. sınıf düzeyi (Rapor no:9). Ankara: MEB Yayınları.
- Merga, M. K. (2017). Interactive reading opportunities beyond the early years: what educators need to consider. *Australian Journal of Education*, 61(3), 328-343. <https://doi.org/10.1177/0004944117727749>
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- Newman, S. (2018). Vygotsky, Wittgenstein, and sociocultural theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 48(3), 350-368.
- Norwich, B. & Rovoli, I. (1993). Affective factors and learning behaviour in secondary school mathematics and English lessons for average and low attainers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 308-321.
- Oktar-Ergür, D. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. International Conference on New Trends in Education and Their Implications' da sunulmuş bildiri, Antalya, Türkiye.
- Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Perfetti, C. & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>

- PIRLS. (2021). Progress in International Reading Literacy Study 2021. Iea's Timss & Pirls International Study Center At Boston College. <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls/2021> sayfasından erişilmiştir.
- Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. & Goldstein, Z. (1997). Interactive reading aloud to Israeli first graders: its contribution to literacy development. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 168-183.
- Saracho, O. N. (2017). Parents' shared storybook reading–learning to read. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 554-567. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1261514>
- Serravallo, J. (2021). *The reading strategies book*. Portsmouth: Heinemann Educational Books.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., ... & Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 258-275.
- Tavşanlı, Ö. (2014). *Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Thomas, N., Colin, C. & Leybaert, J. (2019). Impact of interactive reading intervention on narratives skills on children with low socio-economic background. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(6), 837-859.
- Towson, J. & Gallagher, P. (2016). Shared interactive reading for young children with disabilities: a review of literature with implications for future research. *Başkent University Journal of Education*, 3(1), 72-85.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: the development of higher psychological process*. Cambridge: Harvard University Press.
- Watson, A., Kehler, M. & Martino, W. (2010). The problem of boys' literacy underachievement: raising some questions. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(5), 356.
- Wagner, D. A. (2017). Children's reading in low-income countries. *The Reading Teacher*, 71(2), 127-133. <https://doi.org/10.1002/trtr.1621>
- Whitehurst, G. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(2), 552-559.
- Yildirim, K. & Rasinski, T. (2014). Reading fluency beyond english: investigations into reading fluency in turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 97-106.

- Yildirim, K., Rasinski, T., Ates, S., Fitzgerald, S., Zimmerman, B. & Yildiz, M. (2014). The relationship between reading fluency and vocabulary in fifth grade Turkish students. *Literacy Research and Instruction, 53*(1), 72-89.
- Yildirim, K., Rasinski, T. & Kaya, D. (2019). Fluency and comprehension of narrative texts in Turkish students in grades 4 through 8. *Education 3-13, 47*(3), 348-357.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *International Periodical for the Languages, 8*(4), 1461-1478.
- Yildiz, M., Yildirim, K., Ates, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S. & Zimmerman, B. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology, 2*(1), 35-44.
- Yılmaz, M. & Top, B. M. (2015). İşbirlikli tartışma sorgulama (its) stratejisinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(30), 78-97.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(1), 135-156.
- Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. (2003). Dialogic reading: shared picture book reading intervention for preschoolers. A. Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Ed.), *On reading books to children: parents and teachers* içinde (s. 177-200), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Extended Summary

One of the most important skills that students should acquire in school systems is reading comprehension. Students with high reading comprehension skills are more successful in terms of academic, social and communication. For this reason, the education systems of all countries aim to increase the success of students' reading comprehension. One of the most important ways to achieve these goals is to use reading strategies effectively. Reading strategies mean the way to be followed while reading a text. In other words, it shows what should be done while reading a text. Using reading strategies is considered essential to improve reading skills. One of the reading strategies that can be used in this context is interactive reading. Interactive reading is a strategy that deals with dialogue, inference, discussion, and interpretation of the text throughout the text. In this study, traditional interactive reading was applied in a different way. Accordingly, the actions that the teacher should do in interactive reading were done by the students. In other words, the process was carried out by the student. The study aims to investigate the effect of interactive reading practices with the role of the teacher on 4th-grade students' reading comprehension success.

In this study, a quasi-experimental design was preferred, and the instructional process were fulfilled with two groups that were equivalent to each other related to reading success. The study was conducted with 50 4th grade students attending a public school in the Esenyurt district of Istanbul in the 2020-2021 academic years. In current research, one class was determined as the experimental group and the other class as the control group. There are 25 students in both classes. Within the scope of the interactive reading practices carried out with the students in the experimental group, reading was oriented to improve the reading comprehension skills of the students by taking the role of the teacher, by analysing the book in detail. Students were asked to lead their peers by learning to use pre-reading, reading, and post-reading strategies during interactive book reading practices. While an 8-week interactive book reading practice was carried out with the students in the experimental group, the Turkish teaching program was continued with the students in the control group. Interactive book reading practice activities were organized for the students in the experimental group in the role of teacher. The interactive reading activity by reading a book every week was planned in a way that allows each student in the group to take the role of a teacher. The books to be read during the activity were selected by field experts from among the books written by national and international authors and were determined according to the level of 4th-grade students. Before applying interactive book reading activities with students, a pre-test was given to the students in the experimental and control groups; After the activities were applied, the post-test was applied. "Reading Comprehension Achievement Test" developed by Tavşanlı (2014) was used as a data collection tool in this study. The reading comprehension achievement test consists of 13 open-ended questions. Questions about the text consist of questions such as finding the subject of the text, the main idea, determining the relationship between what is said in the text in general and what is said in each paragraph, guessing the meaning in the text and briefly summarizing the text. A 5-point rating scale will be used in the evaluation of the reading comprehension achievement test. The answers obtained from the study group were evaluated as a 0-No response, 1-poor understanding of the text, 2-not understanding the text at a basic level and completely, 3-understanding the text, 4-understanding the text well/deeply. SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) package program was used in the analysis of the data obtained from the Reading Comprehension Achievement pre-test and post-test. Kolmogorov-Smirnov (due to 50 and above the Total Number of Participants) normality test was used on the pre-test and post-test scores according to whether the assumptions of the analyses to be made provided or not. In this direction, dependent samples t-test for in-group comparisons; Independent samples t-test was used for comparisons between groups.

In the current study, the effect of the interactive reading strategy on the students' reading comprehension success was examined. However, it is based on the principle that the student takes the

role of the teacher and carries out the practices, rather than an approach carried out under the guidance of the teacher as a standard. This research shows that the interactive reading practice as a teacher has positive effects on the reading comprehension achievement of primary school fourth grade students. Studies in the relevant literature also emphasize that interactive reading increases students' reading comprehension success performance. Although the results of this study support the studies in the related literature, the degree of effect size for both the current study and other studies was not calculated. To put it more clearly, although the effects of interactive reading studies as role of a teacher on reading comprehension achievement were determined in this study, no result could be determined whether this study was more effective than other studies. For this reason, it may be useful to include the degree of effect size in the process in future studies and to reveal whether interactive reading practices with the role of the teacher have a different effect than standard interactive reading practices. Although this determination was not made, it was determined that the method increased the students' reading comprehension success in the current study. Based on this determination, it can be recommended to use interactive reading applications more frequently with the role of teacher. In addition, researchers can apply interactive reading practices as role of a teacher, in different grade levels. This prevalence is important in terms of showing at which grade level the relevant strategy works best. Finally, it is thought that multi-dimensional examination of interactive reading practices will contribute to the relevant literature by conducting research to determine whether interactive reading practices will contribute to affective skills as a teacher.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın hazırlanmasında, birinci yazar %60 oranda, ikinci yazar %30 oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı


Bu araştırma, İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonundan 09.02.2021 tarih ve E-88083623-020-3534 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Güç Kaynakları Üzerine Gerçekleştirilen Çalışmaların İncelenmesi: Bir Betimsel İçerik Analizi

Analysis of Studies on Power Resources of School Administrators in Türkiye: A Descriptive Content Analysis

Emre Sönmez, Emine Doğan

Yazar Bilgileri

Emre Sönmez 
Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri,
emresonmez@gazi.edu.tr

Emine Doğan 
Dr., Çiğli İlkokulu,
dgnemn@gmail.com

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2003-2021 yılları arasında okul yöneticilerinin kullandıklarını güç kaynakları konusunda yapılan tez ve makale çalışmalarını kapsamlı ve bütüncül bir şekilde analiz etmektir. Araştırmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanıldı. Araştırmada, dâhil etme kriterlerine uyan 48’i tez ve 30’u makale olmak üzere 78 çalışma incelendi. İlgili çalışmaları çeşitli değişkenlere göre değerlendirmek amacıyla kodlama formu oluşturuldu, toplanan veriler Excel programına aktarıldı ve elde edilen kategorilerin frekans ve yüzde değerleri verildi. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları konulu çalışmaların, çoğunlukla 2015-2018 yılları arasında, Ege ve İstanbul bölgelerinde, farklı okul türlerinde ve tek yazarlı olarak gerçekleştirildiği görüldü. Çalışmalarda metodolojik olarak genellikle nicel araştırma yöntemi, ilişkisel tarama deseni, anket tipi veri toplama aracı, basit seçkisiz örneklem belirleme yöntemi ve kestirimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin güç kaynaklarıyla birlikte en çok örgütsel sessizlik, sinizm ve bağlılık gibi örgütsel davranış çalışma alanları araştırılmıştır. Araştırmacılara metodolojik olarak çeşitlemeye gidilmesi ve kapsamlı çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Güç Kaynakları
Okul Yöneticileri
Betimsel İçerik Analizi

Keywords
Power Resources
School Administrators
Descriptive Content Analysis

Makale Geçmişi
Geliş: 02.03.2022
Düzeltilme: 27.04.2022
Kabul: 31.05.2022

ABSTRACT

This research aims to analyze comprehensively and holistically the thesis and article studies on power sources used by school administrators in Türkiye between 2003-2021. The descriptive content analysis method was used in the research. A total of 78 studies, including 48 dissertations and 30 articles, met the inclusion criteria. In order to evaluate the related studies according to various variables, a coding form was created, the collected data were transferred to the Excel program, and the frequency and percentage values of the obtained categories were given. Studies on power supplies used by school administrators mainly were carried out between 2015-2018, in the Aegean and Istanbul regions, in different school types and with a single author. Methodologically, quantitative research method, relational screening design, questionnaire type data collection tool, simple random sampling method, and predictive analysis technique were used in the studies. Along with the power sources of school administrators, organizational behavior study areas such as organizational silence, cynicism, and commitment were mostly investigated. It has been suggested that researchers triangulate methodologically and conduct comprehensive studies.

Makale Türü

Derleme

Önerilen Atıf

Sönmez, E. & Doğan, E. (2022). Türkiye’de okul yöneticilerinin güç kaynakları üzerine gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi: Bir betimsel içerik analizi. *TEBD*, 20(2), 679-700.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1081902>

Giriş

Yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının örgüt yönetimi üzerinde sahip olduğu önem, çok sayıda araştırmaya konu olmuştur (Aydın ve Coşkun, 2007; Erchul ve Raven, 1997; French ve Raven, 1959; Nartgün, 2016; Podsakoff ve Schriesheim, 1985; Rahim, 1986; Raven, 1992, 2008; Schriesheim, Hinkin ve Podsakoff, 1991). Örgüt yöneticileri, örgütün amaçları çerçevesinde bir araya gelen insanlar arasında iş birliği ve koordinasyon sağlayarak işlerin zamanında ve eksiksiz yapılmasını sağlayan kişilerdir. Yöneticilerin bu süreci yönetmek için güç sahibi olmaları ve bu gücü etkin kullanmaları gerekmektedir (Aslanargun, 2009). Bu açıdan yönetimin güç kullanma sanatı olduğu vurgulanır (Yukl, 1989). Güç kavramına ilişkin ilk tanımlardan birini yapan Max Weber gücü “bir toplumsal etkileşimde bireyin neye dayalı olursa olsun kendi istencini, dirençleri bile aşır gerçekleştirme kapasitesi” olarak tanımlarken, Fayol “emir verme ve itaat bekleme hakkı” olarak tanımlamıştır (Hoy ve Miskel, 2012). Bennis ve Nanus (1985) ise gücü eyleme başlamayı, devam ettirmeyi ve düşünceleri gerçekleştirmeyi olanaklı kılan temel enerji olarak ifade etmiştir. Bu bilgiler ışığında güç, genel anlamda bireyin başka insanlarda istediği yönde davranış sergilemelerini sağlayan, onlara istemedikleri şeyleri dahi yaptıran etkileme yeteneğidir (Johnson ve Lammers, 2012; Northouse, 2016). Bu tanımlardan yola çıkarak gücün bir yöneticinin sahip olduğu önemli özelliklerden biri olduğu söylenebilir.

Her örgüt gibi okullar da belli amaçlara ulaşmaya, üyelerinin ihtiyaçlarını karşılamaya ve etkili bir şekilde yönetilmeye ihtiyaç duymaktadır. Okul yöneticisi, okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesinden ve etkili yönetiminden sorumludur. Okullar sundukları hizmet bakımından hem ortak hem de farklı alanlarda uzmanlaşmış kişileri barındırmaktadır. Okul yöneticisinin üyeleriyle olan ilişkileri de güç kaynaklarını kullanımı çerçevesinde şekillenmektedir (Aslanargun, 2009). Okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı sahip olduğu gücü satranç oyunundaki şahın gücüyle eş değer gören Üstün (2013), bu gücün eğitim amaçları, okulun vizyonu, öğretmenlerin motivasyonunu göz önünde bulundurarak en doğru şekilde kullanılmasını vurgulamaktadır. Araştırmalar okullarda meydana gelen bazı sorunların temelinde, gücün etkili olarak kullanılmaması ve okulun bir eğitim örgütü olduğunun göz ardı edilmesi olduğunu göstermektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2012; Diş, 2015; Koşar ve Sezgin, 2010).

Genel olarak okul müdürleri, öğretmenleri etkilemek için çeşitli güç kaynaklarını bir arada kullanabilirler. Okullarda yöneticisiyle ve diğer meslektaşlarıyla etkileşim içerisinde olan öğretmenlerin duygularının, düşüncelerinin, beklentilerinin ve ihtiyaçlarının anlaşılması ve uygun şekilde yönlendirilmesi gerekmektedir. Demirtaş ve Güneş'e (2002) göre güç kaynaklarını etkili kullanamayan yönetici verimliliği düşürmekte ve informal yöneticilerin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin davranışları, eylemleri ve tutumlarını etkilemek için

kullandıkları güç kaynakları, okul yaşamındaki temel belirleyicilerden biri olarak öğretmenlerin örgütsel çıktısını olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Omisore ve Nweke, 2014). Çünkü okullar topluma sundukları çıktıyı çoğunlukla öğretmenler eliyle üretmektedir (Köse ve Uzun, 2018).

Çeşitli güç kaynaklarının avantajları ve dezavantajları olmasına rağmen kişisel güçler (uzmanlık ve karizma) okuldaki en etkili güç kaynağı olarak ifade edilebilir. Çünkü bu güç kaynakları, okul yöneticisinin bilgisine, uzmanlığına, yeterliliğine, karizmasına veya kişisel niteliklerine bağlıdır. Genel olarak bir okul yöneticisi güç kaynaklarını ne zaman, neden, nasıl ve hangi koşullarda kullanacağını bilmesi gerekir. Buna ek olarak okul durumlarına göre hem kişisel hem de pozisyon yetkilerini kullanabilirler (Amare, 2020). Okul müdürleri öğretmenlerin işlevlerini kontrol etme ve öğretmenlere çeşitli görev ve sorumluluklar verme konusunda yasal güç sahibidir. Merkeziyetçi bir eğitim sistemine sahip Türk Eğitim Sisteminde okul yöneticilerinin yetkileri mevzuatta belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Bu yetkiler öğretmenler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Okul içindeki güç ilişkilerinin belirlenebilmesi ve uygun stratejilerin geliştirilmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır.

Güç kaynağı araştırmaları, siyaset bilimi ve sosyolojinin yanı sıra davranış bilimi (psikoloji) ve yönetim gibi sosyal bilimlerin birçok disiplininde uzun bir zamandır çalışma konusu olmuştur (Lines, 2007). Literatür incelendiğinde okullarda örgütsel güç ve okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin çalışmaların büyük çoğunluğunun Türkiye’de yapıldığı söylenebilir. Türkiye’de ilgili alanyazının zengin bir veritabanına sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu bilgi yığınının sentezlenmesi, yorumlanması ve karşılaştırılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada Türkiye’de okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile ilgili yapılmış birbirinden bağımsız çalışmalardan elde edilen sonuçların birleştirilmesi, benzerlik ve farklılıklarının ortaya konması, bütüncül ve kapsamlı bir değerlendirmeye ilgili araştırma alanının ne tür bir eğilim gösterdiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma Türkiye’de okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları hakkında araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara birçok açıdan ışık tutabilir. Alan yazında okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına yönelik herhangi bir betimsel içerik analizi araştırmasına rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu araştırmada okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile ilgili bilgi tabanını derlemek, konuya yönelik eğilimleri tespit etmek ve bütüncül bir bakış açısı sunmak amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırma kapsamında, Türkiye’de okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının eğitim araştırmacıları tarafından nasıl anlamlandırıldığına dair bir bakış açısı geliştirilecektir. Bu amaç doğrultusunda okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin yapılan araştırmaların; (I) yayım yıllarına, (II) yazar sayılarına, (III) örneklem bölgelerine, (IV) yayım türlerine, (V) yöntem bilgisine, (VI) veri toplama araçlarına, (VII) örneklem belirleme yöntemlerine ve örneklem türlerine, (VIII) birlikte incelendiği çalışma konu

alanlarına, (IX) uygulandığı okul türüne, (X) uygulandığı eğitim kademesine, (XI) araştırma desenlerine ve (XII) veri analizi yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?" şeklinde alt amaçlar belirlenmiştir.

Güç Kaynakları

Örgüt yönetiminde güç konusunu inceleyen çalışmalar genelde üstlerin astlara uyguladıkları gücü oluşturan kaynaklara dikkat çekmektedir. Alanyazın gücün bir dayanak noktası olduğunu, disiplinler ve güç teorileri bağlamında farklı kaynaklara dayandırılarak sınıflandırıldığını göstermektedir. Bunların içinde en yaygın kabul gören French ve Raven'in (1959) deneysel ve kuramsal araştırmalar sonucunda beş farklı boyutta oluşturduğu sınıflandırmasıdır. French ve Raven güce dayanak oluşturan kaynakları *yasal güç*, *ödül gücü*, *zorlayıcı güç*, *uzmanlık gücü* ve *karizmatik güç* olarak sınıflandırmıştır. Bu güç kaynakları da kendi içinde *makam* ve *kişilik* güçleri olmak üzere iki şekilde sınıflandırılmaktadır. Yasal güç, ödül gücü ve zorlayıcı gücü örgütsel yapıda örgüt içindeki pozisyonuna dayalı olduğundan makam; uzmanlık gücü ve karizmatik güç ise kişilik, bilgi, beceri gibi bireysel özelliklere dayalı olduğundan kişilik gücü olarak tanımlanmaktadır (Hitt, Black ve Porter, 2005). Yöneticilerin örgüt içi işleyişte ve alınan kararların uygulanmasında kullandıkları bu güç türleri aşağıda açıklanmıştır.

Ödül gücü; yöneticinin ödül aracılığıyla duygu, düşünce ve davranışları etkileyebilme yeteneğidir (Hoy ve Miskel, 2012). Ödül gücü etkisini ödüllerin çalışanlar için öneminden ve adaletli dağıtımından alır. Örgütte çalışanların performansını artırma ve olumlu iklimi sürdürme gibi olumlu etkileri (Altınkurt ve Yılmaz, 2012) görülse de sürekli ve uzun vadede kullanılması duygusal bağları ve tatmin duygusunu olumsuz etkileyebilmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Okullarda öğretmenin okul yöneticisinin kendisini ödüllendirebilecek durumda olduğunu anladığında ortaya çıkar. Aynı zamanda bir müdürün sadece ödüller ve kaynaklar üzerindeki gerçek kontrolüne değil, öğretmenlerin okul müdürlerinin vaatlerini yerine getirme yeteneklerine ve ilgilerine yönelik algılarına da bağlıdır. Öğretmenlerin okul müdürünün ödül gücüne ilişkin algısı, müdürün ödüller üzerindeki gerçek kontrolünden çok önemlidir (Yukl, 2013).

Zorlayıcı güç; personelin emirlere uymama, hata yapma veya istenmeyen davranışları için bıkırma, zorlama, korkutma, ceza verme veya tehdit etme yetkisine dayalı algılardan oluşan güç türüdür (Perry, Schmidtke ve Kulk, 1998). Bunlar onaylamama, reddetme, hareketleri kısıtlama, endişe yaratma, kişiyi afişe etme, yapılan işi görmezden gelme gibi kişisel olabildiği gibi, işten çıkarma, uyarı cezaları, maaştan kesme, disiplin cezaları, rütbe tenzili gibi kişisel olmayan güç kullanımı biçiminde de olabilmektedir (Raven, 2008). Diş (2015) böyle bir gücün kontrolsüz kullanımının, ürün ya da hizmet oluşumunda zorluk yaratacağını belirtmektedir. Zorlayıcı güç, öğretmenin görev ve sorumluluklarını gerektiği gibi yerine getirmediğinde müdürün kendisini

cezalandırabileceğini algılaması ile ortaya çıkar. Gale (2009) zorlayıcı gücün uygulandığında okullarda performansta düşüş yaşandığını ve yaratıcılığın kaybolduğunu tespit etmiştir. Bu nedenle okul müdürlerinin zorlayıcı güç kullanırken dikkatli olmaları gerekmektedir.

Yasal güç; yöneticinin bir seçim veya atamayla geldiği konumdan/pozisyondan kaynaklı meşru gücüdür (Perry vd., 1998). Yasal güç yetkiyi açıklar. Yani ast, statüsü daha yüksek olan üst otoritenin varlığını kabul ediyorsa ondan gelen emirlere uymaya da kendisini zorunlu hissetmelidir. Yasal güç, ödüllendirme ve cezalandırma güç türlerini de kapsamakla birlikte daha geniş bir alana etki edebilmektedir (Aşan ve Aydın, 2006). Yılmaz ve Altinkurt (2012) geleneksel toplumlarda bu gücün tahakküm aracı olarak kullanılabilmesini, yöneticide otoriterleşmeye, personelde tatminsizlik, direnme ve çatışmalara yol açabileceğini ifade etmektedir. Öğretmenin atamayla gelen ve resmi bir yetkiye sahip olan okul müdürünün emrine uymakla yükümlü olduğunu algılamasıyla oluşur.

Karizmatik güç; yöneticinin örnek alınması ve takip edilmesi gereken üstün kişisel özellikleri ve davranışları olduğu algısına dayalıdır. İletişim becerileri iyi olan karizmatik liderler, kendilerine duyulan saygı ve hayranlık hisleriyle astlarını tesir altına alabilmektedirler (Buchanan ve Huczynski, 2017). Yasal-rasyonel otorite tarafından desteklenmeyen ve sınırlandırılmayan karizmatik güç, örgütün amaçlarından sapmasına yol açabilir. Keskin (2021), bu durumun düşük güç mesafesine sahip olan modern toplumlarda destekleyici bir özellik gösterdiğini, yüksek güç mesafesine sahip geleneksel toplumlarda ise tahakküm aracına dönüşebileceğini belirtmiştir. Öğretmenin okul yöneticisinin karizmasına veya kişiliğine hayran olduğu ve onunla özdeşleştiği için ona itaat etmesi, onu model alması olarak ifade edilebilir. Tosi, Misangyi ve Fanelli'ye (2004) göre karizmatik bir müdür tüm okulu değiştirebilir.

Uzmanlık gücü; yöneticinin bilgi, kabiliyet ve deneyimlerinin ona kattığı güç çeşididir (Kreitner ve Kinicki, 1998). Koşar ve Çalık'a (2011) göre çalışanlar kendilerinin sahip olmadıkları ve ihtiyaç duydukları bu bilgi ve deneyimle, ödül ve cezaya göre daha az kontrolle yöneticileri tarafından kontrol edilebilmektedir. Bu nedenle en demokratik, nitelikli kabul edilen bu güç kaynağı örgütte sağladığı motivasyon ve uyumla diğer güç kaynaklarının ruhu konumunda kabul edilir (Peker ve Aytürk, 2000). Yöneticiler, uzmanlık bilgisini örgütte yer alan bireylerin ve grupların sorunlarını analiz etme ve çözme konusunda yardımcı olmak ve örgütün hedeflerine ulaşması için kullanırlar (Boonstra ve Bennbroek-Gravenhorts, 1998). Okul müdürlerinin bilgi, beceri ve yetkinliğinin öğretmenler tarafından uzmanlık olarak algılanmasıyla ortaya çıkar ve kararları öğretmenler tarafından büyük saygı görür (Luthans, 2011). Amare'ye (2020) göre uzmanlık gücüne sahip okul müdürleri, problem çözme becerileri ve kritik görevlerdeki performansları nedeniyle öğretmenler tarafından büyük saygı görür ancak öğretmenlerin tavsiye ve yardıma ihtiyacı olduğu sürece bir güç kaynağı olarak devam eder.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma içerik analizi yöntemi ile yürütülmüştür. İçerik analizleri betimsel içerik analizi, meta-analiz ve meta sentez (tematik içerik analizi) olmak üzere üçe ayrılır (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu araştırmada, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin birbirinden bağımsız olarak yapılan kuramsal, nicel veya nitel çalışmaların incelenmesi ve genel eğilimlerin belirlenmesi amaçlandığından betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İzlediği süreç bakımından nitel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan betimsel içerik analizi, belli bir konu üzerinde yapılan araştırma sonuçlarını okuyucunun anlayabileceği bir forma göre düzenleyerek yorumlanmasını içeren sistematik bir yaklaşımdır (Selçuk, Palancı, Kandemir ve DüNDAR, 2014). Tavşancıl ve Aslan (2001) da betimsel içerik analizini yazılı, sözel ve diğer materyallerin içermiş olduğu mesajı, anlam ve/veya dil bilgisi bakımından sistematik ve nesnel olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçekliği araştıran bilimsel bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Betimsel içerik analizi, araştırmacı ve uygulayıcıları tekli çalışmalara ilişkin sınırlılığının ötesine geçirecek benzer çalışmalardaki çeşitlilik ve uyumu keşfetmelerini sağlamaktadır (Davies, 2000). Dolayısıyla bu çalışmada, betimsel içerik analizi yöntemiyle okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların genel eğilimlerinin belirlenmesi mümkün olabilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM, Web of Science, ERIC, EBSCOHost, Google Scholar gibi birçok akademik veri tabanı, dâhil edilecek araştırmaları belirlemek için taranmıştır. Türkiye’de okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin ilk yayına 2003 yılında rastlandığı için bu araştırmanın verileri 2003-2021 yılları arasına aittir. Veri toplamak amacıyla “güç kaynakları”, “güç türleri”, “güç tarzları”, “güç stilleri”, “gücün kullanımı” “gücü kullanma stilleri” gibi anahtar sözcükleri “yönetici”, “lider” ve “müdür” kavramlarıyla farklı şekillerde Türkçe ve İngilizce olarak taranmıştır. Söz konusu amaca yönelik son tarama Mayıs 2021 tarihinde yapılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda anahtar kelimeler, başlık ve özet bilgileri incelenmiş ve bu kapsamdaki çalışmalar araştırma havuzuna alınmıştır. Araştırma kapsamında analize dâhil edilecek çalışmaların belirlenmesi sürecinde, yeterli veriye ulaşabilmek ve güncel yayınlarla çalışabilmek amacıyla dâhil etme kriterleri belirlenmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu doğrultuda okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmaları için belirlenen kriterler aşağıda sunulmuştur:

1. Makalelerin hakemli bilimsel dergilerde yayımlanması,
2. Çalışmaların Türkiye örnekleminde yapılması,
3. Çalışmaların 2003-2021 yılları arasında gerçekleştirilmiş olması,

4. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erişime açık yüksek lisans ve doktora tezleri.

Araştırma ölçütlerine uyan araştırmalar ayrıntılı olarak incelenmiş ve araştırmacının amacına uygun olmayan 7 çalışma tasnif dışında bırakılmıştır. Bu kapsamda öğretim üyeleri ve öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları güç kaynakları üzerine yapılan çalışmalar, araştırma sentezi çalışmaları ve tezden üretilmiş çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu bağlamda araştırmada dâhil etme kriterlerine uyan 48'i tez, 30'u makale olmak üzere toplam 78 çalışma analiz edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma verilerinin analizinde, betimsel içerik analizi yöntemlerinden biri olan kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Tavşancıl ve Aslan (2001) kategorik çözümleme tekniğini, bir mesajın birimlere bölünerek önceden saptanmış veya inceleme sırasında eklenen ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılması olarak belirtmektedir. Bu yöntemde her bir kategori frekansı oran veya yüzde şeklinde gösterilir. Böylece kategorilerin yoğunlukları ve önemine ilişkin bilgi elde edilebilir (Sezgin ve Sönmez, 2018). Çalışmada tekrarlı yayınlar çıkartılmış, yazar(lar)ın çalışmalarıyla ilgili belirtmiş oldukları beyanlar esas alınmıştır. Tarama sonucunda belirlenen ölçütlere uyan çalışmalar numaralandırılarak yazar isimlerine göre kodlama formuna işlenmiştir. Tüm çalışmalar için kodlamalar tamamlandıktan sonra bilgiler Excel programına aktarılmış ve analizler yapılmıştır. Araştırmanın her bir alt problemi bir kategori olarak değerlendirilerek veriler düzenlenmiştir. Elde edilen her bir kategoriye yönelik frekans ve yüzde hesaplamaları verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalar araştırmacı bulgularının gerçekliği için, benzer ortamlarda sonuçların geçerliğini, süreçlerin birbiri ile tutarlı olmasını ve verilerin nesnel bir şekilde toplanması ile ilgili kanıtlar sunmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada geçerlik ve güvenirlilik adına veri toplama ve analiz süreçleri Okul Yöneticilerinin Kullandıkları Güç Kaynakları Formu adlı kodlama anahtarına ayrıntılı olarak işlenmiştir. Ayrıca araştırmacının birinci ve ikinci yazarı veri toplama ve analizi sürecini bağımsız olarak yürütmüşlerdir. Veri toplama süreci sonrası ulaşılan kaynaklar ve yapılan analiz sonucu (%92) bir tutarlılık olduğu gözlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Bu bölümde okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları konusunda yapılan çalışmaların genel eğilimleri raporlanmıştır. Tablo 1'de güç kaynakları çalışmalarının yıllara göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 1. Güç Kaynakları Çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımı

| | <i>Çalışmaların Yayımlı Yılları</i> | | | | | <i>Toplam</i> |
|----------|-------------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|---------------|
| | <i>2003-2006</i> | <i>2007-2010</i> | <i>2011-2014</i> | <i>2015-2018</i> | <i>2019-2021</i> | |
| <i>n</i> | 1 | 8 | 15 | 28 | 26 | 78 |
| <i>%</i> | 1,3 | 10,3 | 19,2 | 35,9 | 33,3 | 100 |

Tablo 1'e göre okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile ilgili 2003-2006 yılları arasında tek çalışmanın bulunduğu, konunun en çok 2015-2018 yılları arasında çalışıldığı görülmektedir. Konu ile ilgili çalışmaların yıllar geçtikçe arttığı söylenebilir. Bu bulgu eğitim araştırmacılarının okul yöneticilerinin davranışlarına ve örgütsel davranışa olan etkisine dikkatleri çekmeye başladıkları ve konunun önem kazanması şeklinde yorumlanabilir. Tablo 2'de okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının yazar sayılarına göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 2. Güç Kaynakları Çalışmalarının Yazar Sayılarına Göre Dağılımı

| | <i>Yazar Sayısı</i> | | | | | <i>Toplam</i> |
|----------|---------------------|----------|----------|----------|----------|---------------|
| | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> | |
| <i>n</i> | 57 | 13 | 5 | 2 | 1 | 78 |
| <i>%</i> | 73,1 | 16,7 | 6,4 | 2,6 | 1,3 | 100 |

Tablo 2 incelendiğinde okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının büyük çoğunlukla tek yazarlı (%73,1) ve iki yazarlı (%16,7) olarak çalışıldığı görülmektedir. Tek yazarlı çalışmaların bu denli fazla oluşu, yüksek lisans tez çalışmalarının tek yazarlı olarak düzenlenmesinden kaynaklanabilir. Ayrıca dört ve üzeri yazarlı çalışmanın yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Tablo 3'te okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının gerçekleştirildiği örneklem bölgelerine göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 3. Güç Kaynakları Çalışmalarının Gerçekleştirildiği Örneklem Bölgelerine Göre Dağılımı

| <i>Bölgeler</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|-------------------|----------|----------|
| İstanbul | 17 | 21,8 |
| Batı Marmara | 4 | 5,1 |
| Ege | 20 | 25,6 |
| Doğu Marmara | 10 | 12,8 |
| Batı Anadolu | 5 | 6,4 |
| Akdeniz | 5 | 6,4 |
| Orta Anadolu | 1 | 1,3 |
| Batı Karadeniz | 4 | 5,1 |
| Kuzeydoğu Anadolu | 2 | 2,6 |
| Ortadoğu Anadolu | 2 | 2,6 |
| Güneydoğu Anadolu | 6 | 7,7 |
| Doğu Karadeniz | 1 | 1,3 |
| Toplam | 77 | 98,7 |

Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının gerçekleştirildiği örneklem bölgelerinin sınıflandırılmasında, daha işlevsel ve anlamlı olması açısından İstatistiksel Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) dikkate alınmıştır. Tablo 3'te okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları

çalışmalarının bölgelere göre dağılımı incelendiğinde genellikle Ege bölgesi (%25,6) ve İstanbul (%21,8) bölgelerinin sıklıkla örneklem olarak belirlendiği söylenebilir. Doğu Karadeniz ve Orta Anadolu bölgeleri ise, çalışmaların en az uygulandığı bölgelerdir. Tablo 4'te okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının yayım türlerine göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 4. Güç Kaynakları Çalışmalarının Yayım Türlerine Göre Dağılımı

| | <i>Yayım Türü</i> | | | <i>Toplam</i> |
|----------|---------------------------|---------------------|---------------|---------------|
| | <i>Yüksek Lisans Tezi</i> | <i>Doktora Tezi</i> | <i>Makale</i> | |
| <i>n</i> | 51 | 1 | 26 | 78 |
| <i>%</i> | 65,4 | 1,3 | 33,3 | 100 |

Tablo 4 incelendiğinde, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının çoğunluğunun yüksek lisans tezi (%65,4) olduğu, sadece 1 doktora tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Tablo 5'te okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının metodolojik dağılımı sunulmuştur.

Tablo 5. Güç Kaynakları Çalışmalarının Metodolojik Dağılımı

| | <i>Araştırma Yöntemi</i> | | | <i>Toplam</i> |
|----------|--------------------------|--------------|--------------|---------------|
| | <i>Nitel</i> | <i>Nicel</i> | <i>Karma</i> | |
| <i>n</i> | 9 | 68 | 1 | 78 |
| <i>%</i> | 11,5 | 87,2 | 1,3 | 100 |

Tablo 5 incelendiğinde okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının büyük oranda nicel yöntemlerle yapıldığı (%87,2) görülmektedir. Bu durum, araştırmacıların araştırma yöntemi bakımından niceliksel istatistiklere daha fazla yöneldiğini göstermektedir. Bununla birlikte az da olsa nitel (%11,5) ve karma (%1,3) yöntem çalışmaları görülmektedir. Tablo 6'da okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının veri toplama araçlarına göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 6. Güç Kaynakları Çalışmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılım

| | <i>Veri Toplama Araçları</i> | | | <i>Toplam</i> |
|----------|------------------------------|----------------|---------------------|---------------|
| | <i>Anket</i> | <i>Görüşme</i> | <i>Birden fazla</i> | |
| <i>n</i> | 68 | 8 | 2 | 78 |
| <i>%</i> | 87,2 | 10,3 | 2,6 | 100 |

Tablo 6 incelendiğinde, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının büyük çoğunluğunda anket tipi veri toplama aracı (%87,2) kullanılmıştır. Araştırmacılar görüşme tekniğine ve birden fazla veri toplama araçlarına pek ilgi göstermemişlerdir. Tablo 7'de okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının örneklem belirleme yöntemleri ve örneklem türlerine göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 7. Güç Kaynakları Çalışmalarının Örneklem Belirleme Yöntemleri ve Örneklem Türlerine Göre Dağılımı

| Örneklem Belirleme Yöntemi | | Örneklem Türü | | | | Toplam |
|----------------------------|-----------|---------------|-----------------|-------|-------|--------|
| | | Öğretmen | Okul Yöneticisi | Karma | Diğer | |
| Basit seçkisiz | n | 29 | 1 | 0 | 0 | 30 |
| | % (satır) | 42,6 | 25,0 | 0,0 | 0,0 | 38,5 |
| | % (sütun) | 37,2 | 1,3 | 0,0 | 0,0 | 38,5 |
| Tabakalı | n | 12 | 1 | 2 | 0 | 15 |
| | % (satır) | 17,6 | 25,0 | 40,0 | 0,0 | 19,2 |
| | % (sütun) | 15,4 | 1,3 | 2,6 | 0,0 | 19,2 |
| Kazara/Kolay ulaşılabilir | n | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | % (satır) | 1,5 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 1,3 |
| | % (sütun) | 1,3 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 1,3 |
| Amaçlı | n | 2 | 2 | 0 | 1 | 5 |
| | % (satır) | 2,9 | 50,0 | 0,0 | 100,0 | 6,4 |
| | % (sütun) | 2,6 | 2,6 | 0,0 | 1,3 | 6,4 |
| Evrenin tamamı | n | 5 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| | % (satır) | 7,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 6,4 |
| | % (sütun) | 6,4 | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 6,4 |
| Bilgi yok | n | 10 | 0 | 2 | 0 | 12 |
| | % (satır) | 14,7 | 0,0 | 40,0 | 0,0 | 15,4 |
| | % (sütun) | 12,8 | 0,0 | 2,6 | 0,0 | 15,4 |
| Oransız küme örnekleme | n | 9 | 0 | 1 | 0 | 10 |
| | % (satır) | 13,2 | 0,0 | 20,0 | 0,0 | 12,8 |
| | % (sütun) | 11,5 | 0,0 | 1,3 | 0,0 | 12,8 |
| Toplam | n | 68 | 4 | 5 | 1 | 78 |
| | % (satır) | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| | % (sütun) | 87,2 | 5,1 | 6,4 | 1,3 | 100,0 |

Tablo 7’de okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmaları incelendiğinde çalışmaların büyük çoğunlukla öğretmenler üzerinde gerçekleştirildiği (%87,2) ve basit seçkisiz (%38,5) ile tabakalı örneklem belirleme yönteminin (%19,2) kullanıldığı söylenebilir. Tablo 8’de okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının birlikte incelendiği çalışma konu alanlarına göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 8. Güç Kaynakları Çalışmalarının Birlikte İncelendiği Çalışma Konu Alanlarına Göre Dağılımı

| | Çalışma Konu Alanları | | | | Toplam |
|---|-----------------------|-----------------------------|----------------------------|---------|--------|
| | Örgütsel Davranış* | Güç Kaynakları ve Temelleri | Örgütsel İklimi ve Kültürü | Diğer** | |
| n | 35 | 18 | 6 | 31 | 90 |
| % | 38,9 | 20,0 | 6,7 | 34,4 | 100,0 |

* Örgütsel Davranış: Örgütsel sessizlik, örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık, örgütsel güven, iş doyumunu, örgütsel depresyon, örgütsel adalet (çalışma sayısı sırasıyla)

** Bir veya iki kez çalışılan konu alanları diğer olarak belirtildi.

Tablo 8 incelendiğinde, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının çoğunlukla örgütsel sessizlik, örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık gibi örgütsel davranış konu alanlarıyla birlikte çalışıldığı söylenebilir (%38,9). Ek olarak okul yöneticilerinin “güç kaynakları ve temelleri” üzerine betimsel çalışmalar (%20) ile okul yöneticilerinin güç kaynaklarıyla

birlikte incelenen örgüt iklimi ve kültürü çalışmaları (%6,7) bulunmaktadır. Tablo 9’da okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının uygulandığı okul türüne göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 9. Güç Kaynakları Çalışmalarının Uygulandığı Okul Türüne Göre Dağılımı

| | <i>Okul Türü</i> | | | <i>Toplam</i> |
|----------|------------------|-------------|------------------------------|---------------|
| | <i>Resmî</i> | <i>Özel</i> | <i>Karma (Resmî ve Özel)</i> | |
| <i>n</i> | 67 | 2 | 9 | 78 |
| <i>%</i> | 85,9 | 2,6 | 11,5 | 100 |

Tablo 9’a göre okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının büyük çoğunlukla resmî eğitim kurumlarında (%85,9) uygulandığı görülmektedir. Tablo 10’da okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının uygulandığı eğitim kademesine göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 10. Güç Kaynakları Çalışmalarının Uygulandığı Eğitim Kademesine Göre Dağılımı

| | <i>Eğitim Kademesi</i> | | | | | <i>Toplam</i> |
|----------|------------------------|----------------|--------------------|-------------|--------------|---------------|
| | <i>Temel Eğitim</i> | | <i>Ortaöğretim</i> | | | |
| | <i>Okul Öncesi</i> | <i>İlkokul</i> | <i>Ortaokul</i> | <i>Lise</i> | <i>Karma</i> | |
| <i>n</i> | 2 | 12 | 5 | 10 | 49 | 78 |
| <i>%</i> | 2,6 | 15,4 | 6,4 | 12,8 | 62,8 | 100 |

Tablo 10 incelendiğinde okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının eğitim kademeleri açısından genellikle karma olarak (%62,8) çalışıldığı söylenebilir. Öte yandan ilkokul (%15,4) ve lise kademesinde (%12,8) de sayıca dikkat çekici çalışma bulunmaktadır. Ancak okul öncesi ve ortaokul eğitim kademesinde ise çok az çalışmaya rastlanmaktadır. Tablo 11’de okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının araştırma desenlerine göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 11. Güç Kaynakları Çalışmalarının Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

| | <i>Araştırma Deseni</i> | | | | | <i>Toplam</i> |
|----------|-------------------------|-------------------------|------------------------|------------------|--------------|---------------|
| | <i>Genel Tarama</i> | <i>İlişkisel Tarama</i> | <i>Durum Çalışması</i> | <i>Olgubilim</i> | <i>Karma</i> | |
| <i>n</i> | 12 | 57 | 1 | 6 | 2 | 78 |
| <i>%</i> | 15,4 | 73,1 | 1,3 | 7,7 | 2,6 | 100 |

Alanyazın incelendiğinde okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarında nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama (%73,1) ve genel tarama (%15,4) araştırma desenleri araştırmacılar tarafından daha fazla tercih edilmiştir. Ayrıca nitel araştırmalarda genellikle olgubilim deseninden yararlanılmıştır (%7,7). Tablo 12’de okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının veri analiz yöntemlerine göre dağılımına ait bilgiler yer almaktadır.

Tablo 12. Güç Kaynakları Çalışmalarının Veri Analizi Yöntemlerine Göre Dağılımı

| | <i>Veri Analiz Yöntemi</i> | | | | <i>Toplam</i> |
|----------|----------------------------|---------------------------|---------------------|-----------------------------|---------------|
| | <i>Betimsel Analiz</i> | <i>Kestirimsel Analiz</i> | <i>Nitel Analiz</i> | <i>Karma Yöntem Analizi</i> | |
| <i>n</i> | 12 | 57 | 7 | 2 | 78 |
| <i>%</i> | 15,4 | 73,1 | 9,0 | 2,6 | 100,0 |

Tablo 12 incelendiğinde okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarında çoğunlukla kestirimsel analiz yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bununla beraber az da olsa betimsel, nitel ve karma yöntem analizinin yapıldığı görülmektedir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarını konu alan çalışmalar betimsel içerik analizi yöntemi ile incelenerek alana yönelik kapsamlı bir bakış açısının geliştirilmesi ve çalışma alanlarının genel eğilimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen “kodlama formu” üzerinde düzenlenmiştir. Alan yazın derlemesi sonucunda, çalışmaya dâhil edilen lisansüstü tezler ve makaleler bağlamında toplam 78 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen bu çalışmalar, belirlenen ölçütlere göre incelenmiş ve analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde eğitim yönetimi ve örgütsel davranış alanında önemli bir çalışma alanı olan okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları konusundaki çalışmaların birbirine benzer bilimsel araştırma geleneğiyle gerçekleştirildiği görülmektedir.

İlk olarak işletme alanında çalışılan yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları kavramı 1950’lerin sonlarından itibaren çalışılmaya başlanmasına rağmen eğitim kurumlarında çalışılması uzun yıllar sonra gündeme gelmiştir. 2000’li yılların başlarından itibaren eğitim kurumlarında çalışılan okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarına ilişkin çalışmaların büyük çoğunluğu Türkiye’de yapılmıştır. Ardından günümüze kadar bilimsel çalışma sayısı giderek artmış ve araştırmacıların ilgi odağı haline gelmiştir. Bu kavramların son yıllarda çok sık çalışılması, klasik yönetim anlayışından çağın gereklerine uygun bir yönetim anlayışına doğru dönüşmesinde yöneticinin değişen rollerinin bir sonucu olabilir. Duygu, düşünce, davranış, yaşam tarzı ve eğilim bakımından farklılaşan sosyal bağlamlar yönetsel davranışlarda yönetsel güç eğilimine yönelik çalışmaların da artmasına neden olmuş olabilir. Bu çalışmanın bulgularıyla benzer şekilde Koşar’ın (2018) örgütsel vatandaşlık davranışlarını; Koşar, Er, Kılınç ve Koşar’ın (2017) ise öğretmen liderliğini betimsel içerik analiziyle inceledikleri çalışmalarında söz konusu kavramın son yıllarda sıklıkla çalışıldığı bulunmuştur.

Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları konulu çalışmaların yazar sayıları incelendiğinde büyük oranda tek yazarlı olarak gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu durumun sebebi çalışmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin tek yazarlı olarak yayımlanması olarak

düşünülebilir. Bu bulgu Sezgin ve Sönmez'in (2018) örgüt kültürü ve örgüt iklimi çalışmalarını betimsel içerik analizi yöntemiyle inceledikleri çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Sezgin ve Sönmez (2018) örgütün sosyal bağlamını ve insan ilişkilerini, farklı bakış açıları doğrultusunda bütünleştirerek birden çok araştırmacının çalışmaya dâhil olmasının önemini vurgulamaktadır. Ancak analize dâhil edilen çalışmaların yaklaşık dörtte biri birden çok yazarlı yürütülmüştür.

Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının gerçekleştirildiği örneklem bölgesi İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) kapsamında incelenmiştir. Bu sınıflamaya göre çalışmalar İstanbul, Ege, Doğu Marmara ve Batı Anadolu bölgelerinde yoğunlaşmaktadır. Söz konusu örneklem bölgeleri nüfus olarak Türkiye'nin İstanbul, Ankara ve İzmir gibi üç büyük iline sahiptir. Bu illerde üniversite sayısının fazla olmasının yanı sıra bazı akademisyenlerin güç kaynakları konusunda çalışmalarının bulunmasından ve danışmanlık yaptıkları öğrencilerine söz konusu konuyu çalışmalarını önermelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanı sıra Orta Anadolu ve Doğu Karadeniz bölgelerinde sadece bir çalışmanın yapılmış olması da bir diğer önemli bulgu olarak görülmektedir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Akademik çalışmalara yeni başlayan araştırmacıların bu konuya büyük ilgi gösterdiği söylenebilir. Sadece bir tane doktora düzeyinde çalışmaya rastlanmıştır. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının öğretmenlerin moral ve motivasyonunu dolayısıyla okulun gelişimi ve iklimini etkilediğinden (Alga, 2017; Gövez, 2013; Uğur, 2016) doktora düzeyinde daha derinlemesine, kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi alana önemli katkılar sağlayabilir. Metodolojik açıdan güç kaynakları çalışmalarının büyük çoğunluğunun nicel yöntemlere dayalı olduğu, sınırlı sayıda nitel araştırmanın bulunduğu, bir tane de karma yöntemle çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bunun nedeni pozitivist araştırma geleneğinin yaygın olarak kullanılmasından kaynaklanıyor olabilir. Örgütsel olarak gücün amacı, insan ve madde kaynaklarını eyleme geçirmektir (Aydın ve Coşkun, 2007). Gücün örgütsel davranışlar üzerindeki etkisi sebebiyle nitel araştırmaya dayalı gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarıyla güç konusunun ölçülmesi daha anlamlı ve etkili sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir. Bu nedenle örgütün sosyal bağlamının post-pozitivist yaklaşıma dayalı, derinlemesine ve kapsamlı analizlerin gerçekleştirildiği nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmaların azlığı bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bu bulguyla ilişkili olarak veri toplama aracı olarak anketler sıklıkla kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen araştırmaların büyük çoğunluğunun nicel yöntemlere dayalı olması anket tipi veri toplama araçlarının kullanılma nedenini açıklamaktadır. Bu bulgu Baş ve Özturan-Sağırılı (2017), Koşar (2018) ve Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu'nun (2012) çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte çalışmaların nitel araştırma sayısının sınırlı olması nedeniyle görüşme

yöntemi de az sayıda kullanılmıştır. Sadece bir çalışmanın karma yöntemle yapılmış olması ise önemli bir eksiklik olarak görülebilmektedir.

Çalışmalarda kullanılan örneklem belirleme yöntemleri çoğunlukla basit seçkisiz örnekleme yöntemi, ardından ise tabakalı örnekleme yöntemidir. Bu bulgu Koşar vd. (2017) ile Koşar'ın (2018) çalışma bulgularıyla da paralellik göstermekte, ancak Gökmen vd. (2007) ile Sert vd.'nin (2012) bulgularıyla paralellik göstermemektedir. Ek olarak çalışmalarda genelde öğretmenler örneklem olarak seçilmiştir. Bu bulgu yöneticilerin güç kaynaklarını en çok öğretmenler üzerinde kullanıyor olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bu bulgu, Koşar (2018) ile Sert vd.'nin (2012) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları çalışmalarının çoğunlukla örgütsel sessizlik, örgütsel sinizm, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık gibi örgütsel davranış konu alanlarıyla birlikte çalışıldığı söylenebilir. Güç kaynakları yapılan tüm çalışmalarda bağımsız değişkendir. Araştırma sonuçları genel olarak, okul yöneticilerinin kullandıkları yasal güç, ödül gücü, karizmatik güç ve uzmanlık gücünün öğretmenlerin olumlu örgütsel davranış çıktıları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu, zorlayıcı gücün ise negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir (Demirel, 2012; Karadağ ve Bektaş, 2013; Levent, Özdemir ve Akpolat, 2018; Pars, 2017). Bu durumda güç kaynaklarının örgütsel çıktılarının bir belirleyicisi olduğu söylenebilir.

Bununla beraber kullanılan güç kaynaklarının düzeyini ve mevcut durumu belirlemek amacıyla betimsel istatistikler yapılmıştır. Türk eğitim sisteminin örgüt yapısı, okul yöneticisi seçme ve yetiştirme ile ilgili usuller ve mevzuatların okul yöneticilerinin kullandıkları güç türü ve düzeyine olan etkisini (Altinkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı, 2014) incelemek bakımından eğitim yönetimi alanı için önemli görülmektedir. Okul türü açısından ise çalışmaların büyük çoğunluğunun resmî okullarda gerçekleştiği; ilkökul, lise ve ortaokul eğitim kademelerinde birbirine yakın bir dağılımla; okul öncesi eğitim kademesinde ise sayıca en az çalışmanın gerçekleştiği görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının sayıca az, temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarının sayıca fazla olması araştırmacıların uygulama yapma eğilimlerini etkilemiş olabilir.

Çalışmanın son bulguları ise söz konusu çalışmaların araştırma desenlerine ve veri analiz yöntemlerine ilişkindir. Bu çalışmalarda çoğunlukla ilişkiisel tarama deseni kullanılmıştır. Daha sonra genel tarama ve olgubilim desenleri tercih edilmiştir. Araştırmacıların mevcut durumu betimleme veya bazı değişkenlerle ilişkilendirme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bununla birlikte veri analizinde çoğunlukla kestirimsel analiz kullanılmıştır. Çalışmaların araştırma deseninde karma ve durum çalışması deseni ile veri analizinde karma yöntem analizlerinin sınırlı olarak görülmesi önemli bir metodolojik sınırlılık olarak görülebilir. Bu durumu destekler şekilde Karadağ (2009) çalışmasında,

eğitim bilimleri alanında gerçekleştirilmiş doktora tezlerinin temel metodolojik sınırlılıklara sahip olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada Türkiye’de 2003-2021 yılları arasında okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları konusunda yapılan makale ve tezlerin kapsamlı ve bütüncül bir şekilde incelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları konusunda yapılacak araştırmalarda metodolojik olarak çeşitlemeye gidilmesi önerilebilir. Özellikle nitel ve karma araştırma yöntemlerini kullanarak okul yöneticilerinin güç kaynakları hakkında derinlemesine ve kapsamlı bir anlayış geliştirilebilir.

Kaynaklar

- Alga, E. (2017). Örgütlerde algılanan liderlik tarzlarının çalışanların tükenmişliğine etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(28), 98-124.
- Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(3), 1833-1852.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. & Salahlı, E. T. (2014). Relationship between school principals’ use of power sources and teachers’ organizational cynicism perceptions. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Amare, M. (2020). *School principal power source, leadership style and teacher commitment in government secondary schools of south nations, nationalities and people’s regional state: Nexus and challenges in focus*. (Doktora Tezi). <http://etd.aau.edu.et/handle/123456789/22326> sayfasından erişilmiştir.
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aşan, Ö. & Aydın, E. M. (2006). Güç ve politika. H. Can (Ed.) *Örgütsel davranış içinde* (s. 328-358). İstanbul: Arıkan.
- Aydın, Ş. & Coşkun, R. (2007). Örgütsel güce ilişkin eleştirel bir çözümleme. *Akademik İncelemeler*, 2(2), 97-128.
- Bakan, İ. & Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik türleri ve güç kaynaklarına ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algularına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Baş, F. & Özturan-Sağırılı, M. (2017). Türkiye’de eğitim alanında üstbiliş odaklı yapılan makalelere yönelik bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 1-33.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.

- Boonstra, J. J. & Bennebroek-Gravenhorst, K. M. (2010). Power dynamics and organizational change: A comparison of perspectives. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 7*(2), 97-120.
- Buchanan, D. A. & Huczynski, A. A. (2017). *Organizational behaviour*. London: Pearson.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 33-38.
- Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford Review of Education, 26*(3-4), 365-378. <https://doi.org/10.1080/713688543>
- Demirel, G. Ö. (2012). *Okul müdürlerinin güç kaynaklarını kullanma stilleri ve müdür desteğinin kurumsal vatandaşlık davranışıyla ilişkisi (Ankara ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirtaş, H. & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erchul, W. P. & Raven, B. H. (1997). Social power in school consultation: A contemporary view of French and Raven's bases of power model. *Journal of School Psychology, 35*(2), 137-171. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(97\)00002-2](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(97)00002-2)
- French, J. P. & Raven, B. (1959). The bases of social power. D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* içinde. Michigan-Ann Arbor: Institute for Social Research.
- Gale, B. (2009). *Leadership styles and bases of power*. Encyclopedia of Management. <https://www.encyclopedia.com/management/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/leadership-styles-and-bases-power> sayfasından erişilmiştir.
- Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, G. M. & Horzum, M. B. (2017). Türkiye'de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yöntemsel eğilimler: Bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim, 42*(189), 1-25.
- Gövez, E. (2013). *Örgütsel sinizm ve dönüştürücü/etkileşimci liderlik arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hitt, M. A., Black, J. S. & Porter, L. W. (2005). *Management* (International ed.). USA: Pearson Prentice Hall.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Johnson, C. S. & Lammers, J. (2012). The powerful disregard social comparison information. *Journal Of Experimental Social Psychology*, 48(1), 329-334. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.10.010>
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karadağ, E. & Bektaş, F. (2013). The analysis of relationship between organizational power and organizational trust. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*, 2(4), 597-600.
- Keskin, E. (2021). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç türleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (İzmir ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koşar, D. (2018). Türkiye'deki örgütsel vatandaşlık davranışı konulu tezlerin incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *GEFAD*, 38(2), 779-802.
- Koşar, D., Er, E., Kılınc, A. Ç. & Koşar, S. (2017). Öğretmen liderliğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 29-46. <https://doi.org/10.29129/inujse.317712>
- Koşar, S. & Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 581-603.
- Koşar, S. & Sezgin, F. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin güç stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 273-296.
- Köse, A. & Uzun, M. (2018). Kendini işe verme ile algılanan örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(3), 483-528.
- Kreitner, R. & Kinicki, A. (1998). *Organizational behavior*. USA: McGraw-Hill.
- Levent, F., Özdemir, N. & Akpolat, T. (2018). Why is there a disequilibrium between power and trust in educational settings? *IAFOR Journal of Education* 6(1), 91-102.
- Lines, R. (2007). Using power to install strategy: The relationships between expert power, position power, influence tactics and implementation success. *Journal of Change Management*, 7(2), 143-170. <https://doi.org/10.1080/14697010701531657>
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior* (11. b.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2. b.). USA: SAGE.
- MEB. (2014). *Millî eğitim bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Nartgün, Ş. S. (2016). Teachers' opinions about power sources in schools. *Anthropologist*, 24(1), 325-332. <http://dx.doi.org/10.1080/09720073.2016.11892022>

- Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7. b.). CA: SAGE Publications
- Omisore, B. O. & Nweke, A. N. (2014). The influence of power and politics in organizations (Part 1). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(7), 164-183.
- Pars, M. Ş. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Peker, Ö. & Aytürk N. (2000). *Etkili yönetim becerileri*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Perry, E. L., Schmidtke, J. M. & Kulk, C. T. (1998). Propensity to sexually harass: An exploration of gender differences. *Sex Roles*, 38(516), 443-460.
- Podsakoff, P. M. & Schriesheim, C. A. (1985). Field studies of French and Raven's bases of power: Critique, reanalysis, and suggestions for future research. *Psychological Bulletin*, 97(3), 387-411. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.97.3.387>
- Rahim, M. (1986). Some psychometric properties of two measures of French and Raven bases of power. *The Journal of Psychology*, 120(5), 465-472. <http://dx.doi.org/10.1080/00223980.1986.9915478>
- Raven, B. H. (1992). A power/interaction model of interpersonal influence: French and Raven thirty years later. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(2), 217.
- Raven, B. H. (2008). The bases of power and the power/interaction model of interpersonal influence. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 8(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1530-2415.2008.00159.x>
- Schriesheim, C. A., Hinkin, T. R. & Podsakoff, P. M. (1991). Can ipsative and single-item measures produce erroneous results in field studies of French and Raven's (1959) five bases of power? An empirical investigation. *Journal of Applied Psychology*, 76(1), 106. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.1.106>
- 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.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A. & Seferoğlu, S. S. (2012, Şubat). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, 1-3 Şubat 2012, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Sezgin, F. & Sönmez, E. (2018). Systematic investigation of organizational culture and climate studies: A content analysis. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 257-275. <https://doi.org/10.17679/inuefd.330928>
- Tavşancıl, E. & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.

- Tosi, H. L., Misangyi, V. F. & Fanelli, A. (2004). CEO charisma, compensation, and firm performance. *Leadership Quarterly*, 15(3), 405-420. <http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.02.010>
- Uğur, S. S. (2016). *Kişilik tipolojilerine göre çalışanların örgütsel sessizlik algılamaları: Kamu ve özel kesimde bir araştırma*. (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Üstün, S. (2013). *İlkokul kurum yöneticilerinin güç tipi tercihleri: mersin ili merkez ilçelerinde örnek bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289. <http://dx.doi.org/10.1177/014920638901500207>
- Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations* (8. b.). London: Prentice Hall.

Extended Summary

The importance of organizational power on organizational management has been the subject of numerous studies (Aydın & Coşkun, 2007; Erchul & Raven, 1997; French & Raven, 1959; Nartgün, 2016; Podsakoff & Schriesheim, 1985; Rahim, 1986; Raven, 1992, 2008; Schriesheim, Hinkin, & Podsakoff, 1991). Managers need to have the power to manage this process and use this power effectively (Aslanargun, 2009). In this respect, it is emphasized that management is the art of using force (Yukl, 1989). Power, in general, is an individual's ability to influence other people, making them behave in the way they want, even making them do things they do not want to do (Johnson & Lammers, 2012; Northouse, 2016).

Generally, school principals can use various power sources together to influence teachers. The power sources that school principals use to influence teachers' behaviors, actions and attitudes can positively or negatively affect teachers' organizational output as one of the main determinants in school life (Omisore & Nweke, 2014). Therefore, power supply research has been carried out in various disciplines. Power research has been studied in many disciplines of social sciences, such as behavioral science (psychology) and management besides political science and sociology (Lines, 2007). However, studies in school settings in international literature are surprisingly very limited. When the literature is examined, most of the studies examining the organizational power in schools and the power sources used by school administrators have been done in Türkiye. It is seen that the relevant literature in Türkiye has a rich database. Therefore, the need for synthesizing, interpreting and comparing this stack of information has emerged. This study aims to combine the results obtained from independent studies on the power supplies used by school administrators in Türkiye to reveal

the similarities and differences and determine what kind of trend the research area shows with a holistic and comprehensive evaluation. This research can shed light on the power sources used by school administrators in Türkiye in many ways for researchers, practitioners and policymakers. In the literature, no content analysis research has been found on the power sources used by school administrators. Therefore, this study aims to compile the knowledge base about the power sources used by school administrators, identify the trends in the subject, and present a holistic perspective. In this context, within the scope of the research, a perspective will be developed on how education researchers make sense of the power sources used by school administrators in Türkiye.

This research was carried out with the content analysis method. In this research, the descriptive content analysis method was used since it was aimed to examine the theoretical, quantitative or qualitative studies independently of each other on the power sources used by school administrators and to determine general trends.

In the research, many academic databases such as YÖK National Thesis Center, ULAKBİM, Web of Science, ERIC, EBSCOHost, and Google Scholar were scanned to identify the studies to be included. Since the first publication on the power supplies used by school administrators in Türkiye was found in 2003, the data of this research belong to the years 2003-2021. In order to collect data, keywords such as "power sources", "power types", "power styles", "power styles", "use of power", and "styles of using power" are used in Turkish with the concepts of "manager", "leader" and "administrator" in different forms and scanned in English. The last screening for this purpose was made in May 2021. Then, included studies, the keywords, title, and summary information were examined, and the studies within this scope were included in the research pool. In the process of determining the studies to be included in the analysis within the scope of the research, inclusion criteria were determined in order to reach sufficient data and work with current publications (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2012). In this direction, the criteria determined for the power supply studies used by school administrators are presented below:

1. Being published in peer-reviewed scientific journals for the articles,
2. Having been conducted in/with the sample of Türkiye,
3. Having been carried out between the years 2003 and 2021,
4. Being open to access in the YÖK National Thesis Center database for master and doctoral theses.

Studies that met the research criteria were examined in detail, and studies that were not suitable for the study were excluded from the classification. In this context, studies on power supplies of faculty members and teachers, research synthesis studies, and studies produced from the thesis were not included in the research. In this context, a total of 78 studies, including 48 dissertations and

30 articles, were included in the analysis, which met the research inclusion criteria. In the research data analysis, the categorical analysis technique, which is one of the descriptive content analysis methods, was used.

Although the concept of power resources, which was first used by the managers working in business, started to be studied at the end of the 1950s, working in educational institutions came to the fore after many years. Since the end of the 2000s, most of the studies on power sources used by school administrators working in educational institutions have been carried out in Türkiye. Since then, the number of scientific studies has gradually increased and has become the focus of attention of researchers. The fact that these concepts have been studied frequently in recent years may have resulted from the manager's changing roles in the transformation from a classical management approach to a management approach in line with the requirements of the age. In addition, social contexts that differ in emotions, thoughts, behaviors, lifestyles, and tendencies may have led to an increase in studies on managerial power tendencies in managerial behaviors.

When the number of authors of the studies on power supplies used by school administrators is examined within the scope of the research, it shows that a single author carries out the majority of them. The sample region where the power supplies used by the school administrators were studied was examined within the scope of the Statistical Region Units Classification (NUTS). According to this classification, studies are concentrated in Istanbul, Aegean, East Marmara, and West Anatolia. The mentioned sample regions have the three biggest cities of Türkiye in terms of population, namely Istanbul, Ankara, and Izmir.

It shows that most of the power supplies studies used by school administrators consist of master's theses. When power supply studies are examined from a methodological point of view, it is seen that most of them are done with quantitative methods, a limited number of qualitative researches are done, and one study is done with mixed methods. In addition, questionnaires were frequently used as a data collection tool in relation to this finding. However, due to the limited number of qualitative studies in studies, the interview method was also used in a limited number. That only one study was conducted with a mixed-method can be seen as an essential deficiency.

The sampling methods used in the studies are mainly the simple random sampling method followed by the stratified sampling method. In addition, teachers were generally chosen as samples in studies. This finding can be thought as a result of that administrators use their power resources mostly on teachers. Therefore, it can be said that the power resources studies used by school administrators mostly work together with organizational behavior subject areas such as organizational silence, organizational cynicism, organizational commitment, and organizational citizenship. In terms of

school type, it is seen that the majority of the studies take place in official schools, with a close distribution in primary, high school, and secondary school education levels.

The study's final findings are related to the research designs and data analysis methods of these studies. First, a relational screening design was mostly used in these studies. Then, general survey and phenomenology designs were preferred. However, predictive analysis was mostly used in data analysis. It can be seen as an essential deficiency that the mixed and case study design of the studies in the research design of the studies and the mixed-method analyses in the data analysis are limited.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve raporlanmasında araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul onayı gerektirmemektedir.