

KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
KUTAHYA DUMLUPINAR UNIVERSITY



**EĞİTİM
BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
DERGİSİ**

ISSN-2645-9035

Cilt 7 / Sayı 1
Vol 7 / Number 1

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ DERGİSİ
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES JOURNAL

CİLT/VOLUME 7
SAYI/ISSUE 1
E-ISSN: 2645-9035

Sahibi/Owner

Prof. Dr. Kazım UYSAL
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Adına

Doç. Dr. Arif KOLAY

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Adına

Editör/Editor

Prof. Dr. Baykal BİÇER

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Baykal BİÇER (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Prof. Dr. İrfan TERZİ (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Prof. Dr. Kürşad YILMAZ (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi)
Prof. Dr. Şahmurat ARIK (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Doç. Dr. Ranetta GAFAROVA (Ardahan Üniversitesi)
Doç. Dr. Rayhan TAŞTEMİROVA (Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi)
Dr. Öğretim Üyesi Recep Serkan ARIK (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi)
Dr. Rüstembeyli ZAMİNA (Bakü Avrasya Üniversitesi)

Dergi Sekreteryası

Arş. Gör. Beyza İNCEÇAM

Dumlupınar Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi tarafından yayımlanan uluslararası bir dergidir. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Eğitim Bilimleri alanındaki özgün ve nitelikli bilimsel çalışmaları araştırmacılara ulaştırarak, bilginin yayılmasına öncülük etmeyi amaçlamaktadır.

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Eğitim Bilimleri alanının tüm dallarında kuram ve uygulamaya katkı sağlayan, Türk eğitim sisteminin sorunlarını bilimsel bir bakış açısıyla ele alan ve bu sorunlara çözüm önerileri getiren özgün makaleleri ve derleme çalışmalarını kapsamaktadır.

Yazışma Adresi/Correspondence Address

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kütahya/Türkiye
Tel: 0274 265 20 31
E-mail: debder@dpu.edu.tr
Web sayfası: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/debder>

İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi/Research Article

1-22

Okul Öncesi Öğretmenleri Robotik Kodlama Hakkında Ne Düşünüyor

What Pre-School Teachers Think About Robotic Coding

Tuğba Kanmaz

Araştırma Makalesi/Research Article

Uzaktan Eğitim Sürecinde (Covid-19) Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Kök Değerlerin Öğretimiyle İlgili Öğretmen Görüşleri

23-76

Teachers' Opinions Related to Teaching Root Values in the Programme of Life Studies Curriculum in the Distance Education Process (COVID-19)

Oğuzhan Toker, Ramazan Sever & Betül Bayar

Araştırma Makalesi/Research Article

77-106

Öğretmenlerin Proaktif Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu ile İlişkisi

The Relationship of Proactive Personality Traits of Teachers With Organizational Commitment and Job Satisfaction

Neslin İhtiyaroğlu, Müge Bahar Kılıç, Yasemin Ünsal & Mutlu Sadık Fidan

Araştırma Makalesi/Research Article

107-133

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP)

İşleyiş Sürecine İlişkin Görüşleri

Primary School Teachers' Training Program Opinions on the Operational Process

Orhan Güder, Metin Demir, Muhammet Özden & Zehra Aras

Okul Öncesi Öğretmenleri Robotik Kodlama Hakkında Ne Düşünüyor*

Tuğba Kanmaz¹

Özet

Araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin robotik kodlama eğitimine yönelik görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmada amaçlı örneklem belirleme yöntemi kullanılarak Ankara ili sınırları içerisinde robotik kodlama eğitimi verilen okullar belirlenmiş ve gönüllü olan 52 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu iki uzman görüşüne sunulmuş ve uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Verilerin analizinde, görüşme formunda yer alan maddelerin frekans ve yüzde dağılımları gibi betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Sonuçlar okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında en çok bilgisayarsız kodlama çalışmalarına yer verdiklerini göstermektedir. Aynı zamanda çocukların okuma-yazma bilmemelerinin uygulamalarda herhangi bir zorluk oluşturmadığına dair görüşlere ulaşılmıştır. Öğretmenlerin robotik kodlama eğitimlerinin başta bilişsel gelişim, sosyal gelişim ve yaratıcılık olmak üzere diğer gelişim alanları üzerinde de olumlu yansımaları olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Robotik kodlama uygulamalarının dezavantajları olarak ise kullanılan materyal ve malzemelerinin pahalı oluşu, eğitim programının bulunmayışı ve eğitmen eğitimlerinin yetersizliği gösterilmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle uzmanlar tarafından okul öncesi döneme yönelik eğitim programlarının geliştirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayarsız kodlama, okul öncesi öğretmeni, robotik kodlama.

What Pre-School Teachers Think About Robotic Coding

Abstract

The aim of the research is to get the opinions of preschool teachers about robotic coding education. In line with this purpose, the study was conducted in survey research. In this study, by using the purposeful sampling method, schools providing robotic coding training within the borders of Ankara were determined and interviews were conducted with 52 volunteer preschool teachers. The interview questions that were prepared by the researchers to be used in the interviews were presented to the opinions of two experts and made prepared for implementation. In the analysis of the data, descriptive statistical methods such as frequency and percentage distributions of the items in the opinion form were used. The results show that preschool teachers mostly use unplugged coding studies in their classrooms. In addition, the study shows that children's illiteracy does not cause any difficulties in practice. It has been reached that robotic coding trainings have positive

* Bu çalışma 25-27 Nisan 2019 tarihlerinde İstanbul'da düzenlenen 14. Ulusal Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrenci Kongresi: Çocuğun Ekolojik Dünyası'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Öğr. Gör., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Emek Meslek Yüksek Okulu, Çocuk Gelişimi Bölümü. tugba.kanmaz@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0810-6304>

reflections on other development areas, especially cognitive development, social development and creativity. The disadvantages of robotic coding applications are the expensiveness of the materials and materials used, the absence of a training program, and the inadequacy of instructor training. Based on the results of the research, it can be recommended to develop curriculums for the preschool period by experts.

Keywords: Unplugged coding, preschool teacher, robotic coding.

Giriş

Günümüzde çocukların sürekli değişen ve gelişen dünyaya uyum sağlayabilmeleri için eğitim sisteminin problem çözme, yaratıcılık, işbirliği vb. becerilerini kapsayan 21. yy becerileri ile harmanlanmış, teknoloji ile iç içe geçmiş olmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Bers vd., 2002; Pretz, 2014). Çocukların 21.yy becerilerini kazanmalarını kolaylaştırmada ve edindikleri becerileri kalıcı hale getirmede ise kodlama eğitimine başvurulmaktadır (Williams, 2013).

Kodlama, bir görevi tamamlamak veya belirli bir sorunu çözmek için kullanılan bir dizi talimat olan algoritma tasarımını içermektedir (Ricketts, 2018). Kodlama, erken çocukluk eğitiminde nispeten yeni bir terim olsa da çocukların algoritmik beceriler kazanmasında bir araç olarak görülmektedir (Fessakis vd., 2013). Nitekim çocuklar günlük yaşamlarında ve rutinlerinde kodlanmamış birtakım uygulamalarla (örneğin; dişini fırçalamak) aslında kodlamayı deneyimlemektedirler. Çocukların günlük yaşamdaki algoritmik deneyimlerinin ileriki yaşlarında bireylerin işlemleri daha çabuk yapabilmelerinde ve olaylara daha farklı bakabilmelerinde yardımcı olacağı düşünülmektedir (Atabay ve Albayrak, 2020).

Alan yazında gerçekleştirilen araştırmalar da bu görüşleri desteklemekte ve robotik kodlama eğitimlerinin çocuklar üzerindeki yararlarını ortaya koymaktadır (Berson ve Berson, 2010; Bers ve Horn, 2010; Bers vd., 2002). Bers vd., (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada erken çocukluk döneminde robotik eğitim programının hesaplamalı düşünme ve düzeltmeye (hata ayıklamaya) olan etkisini ölçmek için yaklaşık 20 saatlik bir program uygulanmıştır. Elde edilen veriler çocukların 4 yaşından önce robotik faaliyetlere katıldıklarında çeşitli kavramları öğrenilebildiklerini göstermektedir. Ayrıca eğitim boyunca çocukların diğer çocukların çalışmalarını araştırdıkları, iş birliği içerisinde çalıştıkları ve arkadaşları ile malzemelerini paylaştıkları da gözlemlenmiştir. Buradan hareketle robotik ve kodlama faaliyetlerinin erken çocukluk döneminde çocuklar arasında sosyal iletişimi ve etkileşimi teşvik ettiğine ulaşılmıştır (Bers, 2012).

Sullivan ve Bers (2018) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise Singapur erken çocukluk merkezlerinde KIBO robot kitinin sanat ve müzik ile bütünleştirilmesinin çocuklar

üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Buna göre çocuklar 7 hafta boyunca STEAM (Bilim, Teknoloji, Mühendislik, Sanat ve Matematik) eğitimi ve KIBO “Dünyanın Her Yerinden Danslar” isimli robotik dersi almışlardır. Sonuçlar çocukların temel programlama kavramlarına sahip olmada oldukça başarılı olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları robotik kodlamanın, çocukların erken çocukluk yıllarında temel teknoloji ve mühendislik konseptleriyle ilgilenmeleri için onlara eğlenceli ve iş birlikçi bir yol olarak sunulabileceğini söylemektedir (Sullivan ve Bers, 2018)

Kabadayı (2019) tarafından yapılan araştırmada ise okul öncesi dönemde robotik uygulamalarının çocukların yaratıcı düşünme becerilerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Buna göre 4 kız 4 erkek toplamda 8 çocuğa 10 hafta boyunca robotik eğitim programı uygulanmıştır. Program sonrasında çocukların bloklarla kodlama yaparken yaratıcı düşünme genel puanlarının ve Torrance Yaratıcı Düşünme Testi akıcılık alt boyut puanlarının arttığı, algoritmik düşünme becerilerinin geliştiği ve kavramlar arasında ilişki kurmada başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada bilişsel becerilerin yanı sıra çocukların dil becerilerinin de geliştiğine, sosyal ve duygusal gelişimlerinin de olumlu yönde etkilendiğine dair sonuçlar mevcuttur.

Canbeldek (2020)’in araştırmasında da 5-6 yaş grubu çocuklara uygulanan 9 haftalık “Üreten Çocuklar Kodlama ve Robotik Eğitim Programı”nın sonunda deney grubunda yer alan çocukların dil, yaratıcılık, problem çözme ve davranışsal öz düzenleme becerilerini ölçen test puanlarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Araştırmanın nitel sonuçları da çocukların kodlama etkinliklerine diğer etkinliklerden daha fazla ilgi duyduklarını göstermektedir.

Özetle yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, çocukların kodlama eğitimi ile tıpkı oyun alanlarında olduğu gibi iletişim kurma, tartışma, problem çözme, hareket etme, seçimler yapma ve kurallara uyma gibi davranışları kazanabildiklerini (Bers 2012, Bers 2018) göstermektedir. Ayrıca robotik kodlamanın çocuklarda eleştirel düşünme, soyut olanı somutlaştırma, işlem basamaklarını izleme gibi konularda çok yönlü gelişimlerine destek olduğu (Akpınar ve Altun, 2014), teknoloji okuryazarlığı, analitik düşünme, yaratıcılık, iş birliğini de (Karabak ve Güneş, 2013) geliştirdiği görülmektedir.

Türkiye’de robotik kodlama destekli eğitimlerin verildiği ya da robotik kodlama eğitimi hakkında görüşlerin alındığı çalışmaların örneklem gruplarında Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretmenleri ile ortaokul öğrencilerine (Göksoy ve Yılmaz, 2018; Göncü vd., 2018; Sırakaya, 2018; Gültepe, 2018; Mıhçı Türker ve Pala 2018; Özer, 2019; Güteryüz, 2019; Korkmaz vd., 2019;

Kök, 2019; Figen ve Arıkan, 2020; Göncü vd., 2020; Sade, 2020; Adsay vd., 2020; Ramazanoğlu, 2021; Totan, 2021) sıklıkla rastlanmaktadır. Bunun dışında ilkokul (Tağci, 2019; Akçay vd., 2019; Özkandemir, 2019; Haymana ve Özalp, 2020) ve lise öğrencileriyle yapılan araştırmalar da (Korkmaz vd., 2019; Okuyucu, 2019; Baysal vd., 2020) bulunmaktadır. Okul öncesi dönem çocukları ile yapılan çalışmalarda ise (Patan, 2016; Öztürk ve Düdükçü, 2019; Kabadayı, 2019; Canbeldek, 2020; Atabay ve Alayrak, 2020; Küçükçkara ve Aksüt, 2021) daha çok robotik kodlama programı geliştirme ve eğitim programının etkililiğinin ölçülmesi üzerine yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında okul öncesi döneme yönelik yapılan robotik kodlama çalışmalarının yeterli sayıda olmadığı söylenebilir (Kanmaz ve Tezel Şahin, 2019; Yıldız Durak vd., 2017).

Günümüzde toplumun ihtiyaçlarına yanıt verebilmek için, öğretmenlerin kodlama okuryazarlığını çocuklara nasıl tanıtacaklarını bilmeleri gerektiği (Campbell ve Walsh, 2017) savunulurken Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin robotik kodlama eğitimine ilişkin görüşlerinin alındığı çalışmalara neredeyse hiç rastlanmamıştır. Bu doğrultuda yapılacak araştırma ile okul öncesi öğretmenlerinin robotik kodlama eğitimleri hakkında görüşlerinin ortaya konulmasının hem öğretmenlere hem de araştırmacılara kaynaklık edebileceği ön görülmektedir. Bu doğrultuda alan yazındaki araştırma sonuçlarında robotik kodlama eğitiminin erken yaşlarda verilmesinin yararları göz önünde bulundurularak, Türkiye’de konu ile ilgili durumu derinlemesine incelemek amacıyla, okul öncesi öğretmenlerinin robotik kodlama eğitimine ilişkin görüşlerine başvurmak bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Bu nedenle çalışmada elde edilecek sonuçların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin robotik kodlamaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve mevcut durumun ortaya konulması için tarama modeline başvurulmuştur. Tarama modeli, hali hazırda var olan veya geçmişte olan bir durumu (olayı, kişiyi, nesneyi) olduğu haliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2012).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında görüşleri alınacak olan okul öncesi öğretmenlerinin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluna başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme derinlemesine bilgiye ulaşmak için zengin olduğu düşünülen durumların çalışılarak durumla ilgili olay ve olguların anlamlandırılmasıdır. Ölçüt örnekleme ise örneklemin seçilen ölçüt

doğrultusunda araştırma ile ilgili nitelikleri taşıyan kimselerden meydana getirilmesi durumudur (Büyüköztürk vd., 2009).

Bu araştırmada çalışma grubunu, Ankara ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulu ve anasınıflarında okul öncesi öğretmenleri veya alanında uzman kişiler tarafından robotik kodlama eğitimi verilen okullarda çalışan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Bu kapsamda okul öncesi dönemde robotik kodlama eğitimi verilen okullarda okul öncesi öğretmeni olarak çalışıyor olmak ölçüt olarak belirlenmiş ve gönüllü olan 52 okul öncesi öğretmeninden veriler toplanmıştır. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine yönelik demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Demografik Özellikler		Kadın	Erkek	Toplam	
				Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenim durumları	Lisans	45	2	47	90,4
	Yüksek lisans	5	-	5	9,6
Mesleki Deneyimleri	0-5 yıl	18	2	20	38,4
	6-11 yıl	13	-	13	25
	12-16 yıl	11	-	11	21,2
	16 yıl ve üzeri	8	-	8	15,4
Çalıştıkları çocukların yaş/ay grupları	36-47 ay	5	-	5	9,6
	48-59 ay	27	2	29	55,8
	60-72 ay	18	-	18	34,6
Kodlama eğitimi alma durumları	Evet	18	2	20	38,4
	Hayır	32	-	32	61,6
Kodlama eğitimi alma ihtiyaç durumları	Evet	47	2	49	94,2
	Hayır	3	-	3	5,8

Tablo 1 (Devamı)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

	Haftanın her günü	3	-	3	5,8
Sınıflarında robotik kodlama eğitimine yer verme sıklıkları	Haftada 2 kere/ ders saati	12	1	13	25
	Haftada 2 kere/ ders saati	28	2	30	57,7
	2 haftada 1 kere/ ders saati	6	-	6	11,5

Tablo 1 'de yer alan bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan 50 kadın, 2 erkek okul öncesi öğretmenin olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %90,4'ünün lisans mezunu, %9,6'sının ise yüksek lisans mezunu olduğu bilgisine erişilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinden %38,4'ünün 0-5 yıllık, %25'inin 6-11 yıllık, %21,2'sinin 12-16 yıllık, %15,4'ünün de 16 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip oldukları görülmüştür. Tabloya göre okul öncesi öğretmenlerinden %9,6'sının 36-47 ay arasında çocuklarla, %55,8'inin 48-59 ay arasında yer alan çocuklarla ve %34,6'sının da 60-72 ay grubundaki çocuklarla çalıştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin %38,4'ünün çeşitli kuruluşlar tarafından düzenlenen organizasyonlarda 10 saatten az robotik kodlama eğitimleri aldıklarına, %61,6'sının robotik kodlama ile ilgili herhangi bir eğitimlerinin bulunmadığına ulaşılmıştır. Robotik kodlama eğitimi almayan okul öncesi öğretmenleri sınıflarında robotik kodlama uygulamalarında alanında uzman kimselerden, internet ve kitap gibi kaynaklardan yardım aldıklarını dile getirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinden %94,2'sinin robotik kodlama eğitimi almak ve kendini geliştirmek istediklerine, %5,8'inin ise robotik kodlama eğitimlerinin Bilişim ve Yazılım dersi öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiğine dair görüşlerinin bulunduğu erişilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinden %5,8'inin sınıfında haftanın her günü robotik kodlama etkinliklerine yer verdiğine, %25'inin sınıfında haftada 2 kere/ders saati robotik kodlama uygulamaları gerçekleştirildiğine ve %57,7'sinin sınıfında ise haftada 1 kere/ders saati robotik kodlama etkinliklerinin yapıldığına rastlanmıştır. Öğretmenlerden %11,5'inin sınıfında ise iki haftada bir kere/ders saati robotik kodlama çalışmalarının uygulandığına ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

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, altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin robotik kodlama ile ilgili görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacılar tarafından görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formunda yer alan sorular okul öncesi eğitimi alanında uzman iki kişinin görüşleri doğrultusunda uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, eğitim durumu, mesleki deneyimi, robotik kodlama eğitimi alma durumları, eğitim ihtiyaçları ve sınıflarındaki öğrencilerin yaş/ay durumlarını öğrenmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölümde ise okul öncesi öğretmenlerinin robotik kodlama kavramına ilişkin bilgileri, robotik kodlama eğitimlerinin çocuklar üzerindeki etkileri, robotik kodlama eğitime ilişkin yapılan/yaptıkları uygulamalar ve robotik kodlama uygulamalarının dezavantajları gibi açık uçlu sorular bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında görüşme formunda yer alan sorular öğretmenlere yüz yüze ya veya telefon aracılığı ile yöneltilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine sorular yöneltilmeden önce çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş ve sözlü onamları alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

Görüşme formlarından elde edilen verilerin analizinde, frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları gibi betimsel istatistik yöntemleri kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, okul öncesi öğretmenleriyle sınıflarında gerçekleştirilen robotik kodlama eğitimine ilişkin görüşmelerde alınan yanıtlar ışığında elde edilen bulgular sınıflandırılarak tablolar halinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin “Robotik kodlama denildiğinde aklınıza ne geliyor?” sorusuna yönelik olarak vermiş oldukları yanıtlar tabloleştirilerek aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Robotik Kodlama Kavramına İlişkin Bilgileri

Robotik kodlamaya ilişkin bilgiler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilgisayar, teknoloji, yazılım, sistem vb.	12	14,8
Robot, robot tasarımı ve robotun hareket ettirilmesi	11	13,5
Algoritma (işlem basamakları), neden ve sonuç ilişkisi	10	12,3
Örüntü, sıralama, sağ-sol, yer-yön kavramları	7	8,6
Analitik düşünme	6	7,4
Farklı düşünme yolları keşfetme, akıl yürütme, deneme-yanılma	6	7,4
Hedefe ulaşma, komutlar yardımı ile algoritmayı uygulama	6	7,4
Problem çözme	6	7,4
Yaratıcı düşünme	4	4,9
Bilimsel süreç becerileri	3	3,7
STEM	2	2,4
Diğer (satranç, etamin, oyun, merak, zihin haritası, eğlence, döngü, 21. yy. becerileri vb.)	8	9,8
Toplam (n)	81	100

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin robotik kodlama kavramına ilişkin %14,8'inin bilgisayar, teknoloji, yazılım, sistem vb. yanıtlar verdiği, %13,5'inin robot, robot tasarımı ve robotun hareket ettirilmesi gibi ifadelerde bulunduğu, %12,3'ünün algoritma (işlem basamakları), neden ve sonuç ilişkisiyle robotik kodlamayı ilişkilendirdiği görülmüştür. Öğretmenlerden %8,6'sının örüntü, sıralama, sağ-sol, yer-yön kavramlarına yönelik, %7,4'ünün analitik düşünme, %7,4'ünün farklı düşünme yolları keşfetme, akıl yürütme, deneme-yanılma yoluna başvurma vb. cevaplar verdiği ulaşılmıştır. Öğretmenlerden %7,4'ünün hedefe ulaşma, komutlar yardımı ile algoritmayı uygulamaya çalışma ile ilgili ifadelerinin bulunduğu, %7,4'ünün problem çözme, %4,9'unun yaratıcı düşünme, %3,7'sinin bilimsel süreç becerileri,

%2,4'ünün STEM ile ilişkilendirdiklerine rastlanmıştır. Öğretmenlerden %9,8'i ise diğer (satranç, etamin, oyun, merak, zihin haritası, eğlence, döngü, 21. yy. becerileri vb.) yanıtını vermişlerdir.

Öğretmenlerin "Robotik kodlama eğitimlerinin çocuklar üzerindeki etkileri nelerdir?" sorusuna yönelik olarak vermiş oldukları yanıtlar tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Robotik Kodlama Eğitimlerinin Çocuklar Üzerinde Etkisi

Çocuklar üzerinde etkisi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Akıl yürütme becerilerini, farklı düşünme yollarını geliştirme	17	19,1
Bilişsel gelişim (harita okuma, görsel hafıza vb.)	11	12,3
Problem çözme	10	11,2
Matematik kavramları (sayı sayma, işlem basamakları, parça-bütün ilişkisi, sayısal düşünme)	9	10,1
Özgüven, etkinlikleri tamamlamada istek, motivasyon	9	10,1
Yer yön, sağ sol kavramları	8	8,9
Akranlarla ilişki (iletişim, iş birliği, nezaket, sırasını bekleme vb.)	5	5,6
Yaratıcılık, hayal gücü	5	5,6
Tahmin yürütme, planlama becerisi	4	4,4
Dikkatini yoğunlaştırma	4	4,4
Psikomotor beceriler (manipülatif beceriler, el göz koordinasyonu vb.)	4	4,4
Dil gelişimi	3	3,3
Toplam (n)	89	100

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin robotik kodlama eğitimlerinin çocuklar üzerindeki etkilerine dair %19,1'inin akıl yürütme becerilerini ve farklı düşünme yollarını geliştirdiğine, %12,3'ünün bilişsel gelişime (harita okuma, görsel hafıza vb.) katkı sağladığına

ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenlerden %11,2'si robotik kodlamanın problem çözme becerilerine yardımcı olduğuna, %10,1'i matematik kavramlarını (sayı sayma, işlem basamakları, parça-bütün ilişkisi, sayısal düşünme) edinmeye faydası olduğuna ilişkin yanıtlar vermişlerdir. Öğretmenlerden %10,1'i robotik kodlama eğitimlerinin çocuklarda özgüven gelişimine katkı sağladığına, etkinlikleri tamamlamaya istek duymasına yol açtığına, %8,9'u ise yer yön, sağ sol gibi kavramların öğrenilmesine yardımcı olduğuna değinmiştir. Öğretmenlerden %5,6'sının robotik kodlama eğitimlerinin çocuklar üzerindeki etkisine dair akranlarla ilişkilerini (iletişim, iş birliği, nezaket, sırasını bekleme vb.) pekiştirdiğine, %5,6'sının yaratıcılık ve hayal gücünü desteklediğine, %4,4'ünün tahmin yürütme ve planlama becerisini geliştirdiğine ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Son olarak öğretmenlerden %4,4'ü robotik kodlama eğitimlerinin çocukların dikkatlerini yoğunlaştırmalarına yardımcı olduğunu, %4,4'ü psikomotor becerilerin (manipülatif beceriler, el göz koordinasyonu vb.) gelişimine katkı sunduğunu ve %3,3'ü de dil gelişimlerine yardımcı olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenlerin "Robotik kodlama etkinliklerine başlamak için uygun gördüğünüz yaş/ay durumları nedir?" sorusuna yönelik olarak vermiş oldukları yanıtlar tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Robotik Kodlamaya Başlamak İçin Uygun Gördükleri Yaş/Ay Durumları

Yaş /ay durumları	Frekans (f)	Yüzde (%)
36 ay ve sonrası	15	29,4
48 ay ve sonrası	11	21,5
48-60 ay arası	7	13,7
60 ay ve üzeri	15	29,4
7 yaş ve üzeri	2	3,9
10 yaş ve üzeri	1	1,9
Toplam (n)	51	100

Tablo 4’de robotik kodlama eğitimlerine başlamak için okul öncesi öğretmenlerinden %29,4’ünün 36 ay ve sonrasında, %21,5’inin 48 ay ve sonrasında, %13,7’sinin 48-60 ay arasına, %29,4’ünün 60 ay ve üzerine, %3,9’unun 7 yaş ve sonrasında, %1,9’unun ise 10 yaş ve sonrasında uygun olduğuna ilişkin görüşleri bulunmaktadır.

Öğretmenlerin ‘‘Okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazma bilmemesi robotik kodlama eğitimlerinde zorluk oluşturur mu?’’ sorusuna yönelik olarak vermiş oldukları yanıtlar tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Çocukların Okuma Yazma Bilmemelerinin Robotik Kodlama Eğitimlerinde Zorluk Oluşturma Durumları

Okuma Yazma Bilmemelerinin Zorluk oluşturma durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	7	13,5
Hayır	45	86,5
Toplam (n)	52	100

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinden %13,5’inin öğrencilerin okuma yazma bilmemesinin robotik kodlama etkinliklerinde zorluk oluşturduğuna ve çeşitli etkinlikleri yapamadıkları yönünde ifadelerine rastlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinden %86,5’inin ise çocukların okuma yazma bilmemelerinin herhangi bir zorluk oluşturmadığı yönünde görüşlerinin bulunduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin ‘‘Sınıflarınızda uyguladığınız/uygulanan robotik kodlama çalışmalarına ilişkin örnek verebilir misiniz?’’ sorusuna yönelik olarak vermiş oldukları yanıtlar tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Uyguladıkları/Uygulanan Robotik Kodlama Çalışmalarına İlişkin Örnekler

Uygulanan etkinlikler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kağıt ya da kartlar üzerinde bilgisayarsız (unplugged) kodlama ve boyama etkinlikleri	18	25,3
Yer yön kavramlarını kullanarak saklananı bulma, labirent oluşturma etkinlikleri	9	12,6
Halılar, kareler, parkurlar ya da bantlar yardımı ile oluşturulan alanda etkinlikler	8	11,2
Oyunlar, legolar, mangala, satranç, su doku vb.	6	8,4
Robot ve robot kitleri, elektronik devreler	5	7,0
Hikayelerle kodlama	5	7,0
Problem çözme durumları yaratma	5	7,0
STEM çalışmaları	4	5,6
Kes yapıştır etkinlikleri ile grafik, balık kılıcı, harita vb. oluşturma	3	4,2
Drama yöntemi kullanarak robot canlandırmalarında bulunma	3	4,2
Akıllı tahta üzerinde EBA, Code.org vb. uygulamalar	3	4,2
Kitap seti kullanma	2	2,8
Toplam (n)	71	100

Tablo 6 incelendiğinde robotik kodlama çalışmalarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin %25,3'ünün sınıfında kağıt ya da kartlar üzerinde bilgisayarsız (unplugged) kodlama ve boyama etkinlikleri yaptırdığına, %12,6'sının sınıfında yer yön kavramlarını kullanarak saklananı bulma, labirent oluşturma vb. etkinliklere yer verdiğiğine, %11,2'sinin sınıfında halılar, kareler, parkurlar ya da bantlar yardımı ile oluşturulan alanda etkinlikler uyguladığına ulaşılmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinden %8,4'ünün sınıfında çeşitli oyunlar, legolar, mangala, satranç, su doku vb. etkinlikler ile robotik kodlama çalışmaları gerçekleştirdiğine, %7'sinin sınıfında robot ve robot kitleri bulunduğu, elektronik devreler kullandığına ve sınıfında hikayelerle kodlama

etkinliklerine yer verdiğine rastlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinden %7'sinin sınıfında problem çözme durumları yaratarak robotik kodlama çalışmaları yaptırdığına, %5,6'sının sınıfında STEM çalışmalarından yararlandığına, %4,2'sinin sınıfında ise kes yapıştır etkinlikleri ile grafik, balık kılçığı, harita vb. oluşturulduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerden %4,2'sinin sınıfında drama yöntemi kullanılarak robotların canlandırıldığına, %4,2'sinin sınıfında da akıllı tahta üzerinde EBA, Code.org vb. uygulamalara yer verildiğine ve %2,8'inin sınıfında da kodlama kitap seti kullanıldığına erişilmiştir.

Öğretmenlerin “Okul öncesi dönemde robotik kodlama uygulamalarının dezavantajları nelerdir?” sorusuna yönelik olarak vermiş oldukları yanıtlar tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmenlerine Göre Robotik Kodlama Uygulamalarının Dezavantajları

Dezavantajlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Materyaller ve malzemelerin pahalı oluşu	10	31,2
Eğitmen eğitimlerinin yetersizliği	5	15,6
Velilerin yeterli bilgiye ve farkındalığa sahip olmayışı	5	15,6
Alan uzmanı olmayan kimseler tarafından iyi hazırlanmamış içeriklerle robotik kodlama eğitiminin sunulması	3	9,3
Çocuğun yeterli alt yapıya sahip olmadığından etkinlikten sıkılması	3	9,3
Her çocuğun bu eğitime ulaşamayışı	3	9,3
Çocuklarda teknoloji bağımlılığı oluşturması	2	6,2
Robotik kodlama eğitimlerin bütün kademelerde düzenli ve istikrarlı olmayışı	1	3,1
Toplam (n)	32	100

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin robotik kodlama uygulamalarının dezavantajlarına ilişkin; %31,2'si materyaller ve malzemelerin pahalı oluşunu, %15,6'sı eğitmen eğitimlerinin yetersizliğini ve velilerin yeterli bilgiye ve farkındalığa sahip olmayışını, %9,3'ü alan uzmanı olmayan kimseler tarafından iyi hazırlanmamış içeriklerle robotik kodlama

eğitiminin sunulmasını örnek olarak göstermiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin %9,3'ü çocukların yeterli alt yapıya sahip olmadıklarından etkinlik sürecinde sıkıldıklarını, %6,2'si robotik kodlama eğitimlerinin çocuklarda teknoloji bağımlılığı oluşturabileceğine ilişkin endişesini paylaşmıştır. Öğretmenlerden %3,1'i de robotik kodlama eğitimlerinin bütün kademelerde düzenli ve istikrarlı olmayışına dikkat çekmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin robotik kodlama eğitimine yönelik görüşlerini incelemektir. Bu bağlamda sınıflarında robotik kodlama eğitimi verilen 52 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında önemli sonuçlar elde edilmiştir. Bunlardan ilki okul öncesi öğretmenlerinin robotik kodlamaya ilişkin bilgilerinin en çok bilgisayar, robot ve algoritma kavramları üzerine yoğunlaştığı yönündedir. Halbuki robotik kodlamanın içinde problem çözme, algoritmik düşünme, genelleme, soyutlama ve ayırıştırma boyutları da bulunmaktadır (Çetin ve Uçar, 2018; Kalelioğlu vd., 2016; Selby ve Woollard, 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin ise bunlardan sadece problem çözmeye değindikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerden satranç, etamin, oyun, merak, zihin haritası, eğlence, döngü, 21.yy. becerileri gibi yanıtların alınması da robotik kodlamaya ilişkin tam olarak bir kavram bütünlüğünün oluşmadığının göstergesidir. Ergin (2020)'in okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında da kodlama kavramına ilişkin öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun tam olarak yanıt veremediği, geri kalanların yanıtlarının ise kavramsal yakınlık göstermemekle beraber tam ve doğru yanıtlar olmadığı görülmüştür. Araştırma sonucuyla benzer olarak okul öncesi öğretmenlerinin de robotik kodlama ile ilgili birbirinden farklı deneyim ve bilgilere sahip olduklarına erişilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında verilen robotik kodlama eğitimlerinin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler robotik kodlama eğitimlerinin çocuklarda sırasıyla en çok bilişsel gelişime, sosyal gelişime, yaratıcılığa, psikomotor becerilere ve dil gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Resnick (2013)'e göre de kodlamayı öğrenmek çocukların problem çözme becerilerine, proje üretmelerine ve iletişim stratejilerini öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Alan yazında yer alan araştırmaların sonuçları da kodlama eğitiminin çocuklarda akıl yürütme becerilerine (Siegle, 2009; Taylor vd., 2010; Calder, 2010; Fessakis vd., 2013), düşünme stillerine (Calder, 2010; Kaucic ve Asic, 2011), yaratıcı düşünme becerilerine (Taylor vd., 2010; Kobsiripat, 2015), problem çözme becerilerine (Çetin, 2012; Özdiñç ve Altun, 2014), akademik başarılarına

(Klassen, 2006), motivasyonlarına (Jenkins, 2002; Akçay, 2009), ince motor becerilerine, el göz koordinasyonlarına (Flannery vd., 2013), görsel uzamsal becerilerine (Di Lieto vd., 2017), iş birliği ve iletişim becerilerine (Lee vd., 2013; Bers vd., 2019) olumlu yönde katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenler çocukların robotik kodlama etkinliklerini yarım bırakmayarak tamamlamaya ilişkin çaba gösterdiklerini de belirtmişlerdir. Robotik kodlama etkinliklerinin çocukların öğrenme yaşantıları ve motivasyonları üzerinde olumlu etkilere sahip olmasının, çocuklarda yaratıcı ürünler ortaya koyma ve başarıma duygusunu yaşamasına yardımcı olacağı söylenebilir (Kafai, vd., 1997).

Yapılan araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenlerinin robotik kodlama eğitimlerine başlamak için uygun gördükleri yaş diliminin 36 ay ve sonrası olduğuna işaret etmektedir. Bers vd., (2019) tarafından gerçekleştirilen, oyun alanlarında kodlama eğitiminin okul öncesinde pozitif öğrenme deneyimlerine olan etkisini ortaya koymayı amaçlayan çalışmanın bulgularında da 3 yaşında kodlama öğrenimine başlamanın mümkün olduğunu görülmektedir. Ayrıca Sullivan ve Bers (2016) tarafından 60 okul öncesi çocuğuna 8 hafta boyunca somut programlama dili olan KIWI robotik setleriyle kodlama eğitimi verilerek gerçekleştirilen çalışma da okul öncesi dönemden itibaren çocukların temel robotik ve programlama becerilerine hakim olabildiklerini, daha büyük çocukların ise gittikçe karmaşıklaşan kavramlarda uzmanlaşabildiklerini söylemektedir. Uzmanlar da çocuklara robotik kodlama becerilerinin verilmeye başlanmasında ne kadar erken davranılırsa o kadar başarılı olunacağını ön görmektedir (Duncan vd., 2014).

Araştırma kapsamında öğretmenlerin sınıflarında uygulanan/uyguladıkları etkinlikler incelendiğinde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun bilgisayarsız (unplugged) kodlama etkinliklerinden oluştuğu görülmektedir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin sınıflarında oluşturulan kodlama halıları ya da parkurlar yardımıyla yer-yön, sağ-sol gibi kavramları içeren oyunlar oynattıklarını, hikayelerle kodlama çalışmaları yaptıklarını göstermektedir. Sayın (2020)'ın, aralarında 377 okul öncesi öğretmenin de bulunduğu toplamda 2705 öğretmenle gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Öğretmenlerin en çok bilgisayarsız kodlama etkinliklerine yer vermelerinin sınıflarda bilgisayar, tablet, akıllı tahta, robotik kit vb. bulunmayışından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin bilgisayarsız kodlama etkinlikleri dışında sınıflarında robot kitleri, elektronik devreler kullandıklarına ve çevrimiçi platformlarda yer alan uygulamalardan (EBA, Code.org, Scratch vb.) yararlandıklarına da erişilmiştir. Numanoglu ve Keser (2017)'e göre de okul öncesi

dönemde kullanılabilecek ortamlara Alice, Blockly, App Inventor, Code Org. ve Code Studio, Scratch vb. örnek olarak gösterilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin robotik kodlama uygulamalarının dezavantajlarına ilişkin vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen sonuçlar; robotik kodlama eğitimlerinde kullanılan materyal ve malzemelerin pahalı olduğu, eğitimci eğitimlerinin yetersiz olduğu, velilerin yeterli bilinç ve farkındalığa sahip olmadığı ve çocuklarda teknoloji bağımlılığı oluşturabileceği yönündedir. Erten (2019)'in okul öncesi öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmasında da araştırma sonuçlarına benzer olarak robotik kodlama eğitimlerinin dezavantajlarına ilişkin öğretmenler robotik setlerin pahalı oluşu ve çocuklarda teknoloji bağımlılığına yol açabileceğine ilişkin endişelerini dile getirmişlerdir.

Araştırma sonuçlarında uzman olmayan kişiler tarafından bu eğitimlerin verilmesinin sorunlar yaratabileceği ve bütün eğitim kademelerinde robotik kodlama eğitimlerinin düzenli olmaması nedeniyle istikrar sağlanamayacağına ilişkin görüşlere de rastlanmıştır. Bu konu ile ilgili olarak Wong vd., (2015) tarafından Hong Kong'ta 42 öğretmen ile gerçekleştirilen çalışma da araştırma sonuçları ile örtüşür niteliktedir. Öğretmenler robotik kodlama programı ile ilgili eksikliklerden dolayı sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Buradan hareketle kodlama eğitimlerinde sadece ülkemizde değil gelişmiş ülkelerde de çeşitli alt yapı ve müfredat sorunlarının olduğu ve iyileştirilmeye ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle uzmanlar tarafından okul öncesi döneme yönelik öğretim programlarının geliştirilmesi önerilebilir. Okul öncesi dönemde robotik kodlama eğitimine ilişkin yürütülen çalışmaların sayısı artırılabilir. Okul öncesi dönemde uygulanan robotik kodlama eğitimlerindeki farklılıkları gidermek adına hazırlanacak kaynaklar, çalışma ya da kılavuz kitapları okullara dağıtılabilir. Velilere yönelik robotik kodlama eğitimi hakkında bilgilendirici aile katılım çalışmaları ve seminerler düzenlenebilir. Okul öncesi öğretmenleri için robotik kodlama eğitimci eğitimleri, hizmet içi eğitimler, kurslar vb. düzenlenebilir. Robotik kodlama çalışmalarında sürekliliğin sağlanabilmesi için bütün eğitim kademelerinde uygulanabilmesi ve yaygınlaştırılabilmesi adına gerekli alt yapı çalışmalarının yürütülmesi önerilebilir. Bu araştırma robotik kodlama eğitim programlarına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi ile sınırlıdır. İlerde yapılması planlanan araştırmalar için araştırmacılara robotik kodlama eğitim programlarının ebeveynler ve çocukların görüşlerinin alınarak incelenmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Akçay, A. O., Karahan, E., ve Sibel, Türk. (2019). Bilgi işlemsel düşünme becerileri odaklı okul sonrası kodlama sürecinde ilkökul öğrencilerinin deneyimlerinin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 4(2), 38-50.
- Akçay, T. (2009). *Perceptions of students and teachers about the use of a kid's programming language in computer courses* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Akpınar, Y., ve Altun, A. (2014). Bilgi toplumu okullarında programlama eğitimi gereksinimi. *Elementary Education Online*, 13(1), 1-4.
- Atabay, E. ve Albayrak, M., (2020). Okul öncesi dönem çocuklarına oyunlaştırma ile algoritma eğitimi verilmesi. *Mühendislik Bilimleri ve Tasarım Dergisi*, 8(3), 856-868.
- Baysal, E. A., Ocak G., ve Ocak İ. (2020). Kodlama ve Arduino eğitimleri ile ilgili lise öğrencilerinin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 777-796.
- Bers, M. U. (2012). *Designing digital experiences for positive youth development: From playpen to playground*. Oxford University Press.
- Bers, M. U. (2018). "Coding, playgrounds and literacy in early childhood education: The development of KIBO robotics and ScratchJr. In *2018 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 2094-2102). Spaindoi. 10.1109/EDUCON.2018.8363498.
- Bers, M. U., & Horn, M. S. (2010). Tangible programming in early childhood. *High-tech tots: Childhood in a digital world*, 49, 49-70.
- Bers, M. U., Flannery, L., Kazakoff, E. R., & Sullivan, A. (2014). Computational thinking and tinkering: Exploration of an early childhood robotics curriculum. *Computers & Education*, 72, 145-157.
- Bers, M. U., González-González, C., & Armas-Torres, M. B. (2019). Coding as a playground: Promoting positive learning experiences in childhood classrooms. *Computers & Education*, 138, 130-145.
-
-

- Bers, M. U., Ponte, I., Juelich, C., Viera, A., & Schenker, J. (2002). Teachers as designers: Integrating robotics in early childhood education. *Information technology in childhood education annual*, 2002(1), 123-145.
- Berson, I. R., & Berson, M. J. (2010). Introduction. In I. R. Berson & M. J. Berson (Eds.), *High-tech tots: Childhood in a digital world*. Information Age Publishing.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Calder, N. (2010). Using scratch: an integrated problem-solving approach to mathematical thinking. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 15(4), 9-14.
- Campbell, C., & Walsh, C. (2017). Introducing the 'new' digital literacy of coding in the early years. *Practical Literacy: The Early and Primary Years*, 22(3), 10.
- Canbeldek, M. (2020). *Erken çocukluk eğitiminde üreten çocuklar kodlama ve robotik eğitim programının etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi.
- Çetin, E. (2012). *Bilgisayar programlama eğitiminin çocukların problem çözme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Çetin, İ., Uçar, Z. (2018). Bilgi işlemsel düşünme tanımı ve kapsamı. Y. Gülbahar (Ed.), *Bilgi işlemsel düşünmeden programlamaya* (s. 41–74) içinde. Pegem Akademi.
- Di Lieto, M.C., Inguaggiato, E., Castro, E., Cecchi, F., Cioni, G., Dell’Omo, M., ... Dorio, P. (2017). Educational robotics intervention on executive functions in preschool children: a pilot study. *Computer Human Behavior* 71, 16–23. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.018>
- Duncan, C., Bell, T. ve Tanimoto, S. (2014, November). Should your 8-year-old learn coding?. In Proceedings of the 9th Workshop in Primary and Secondary Computing Education (ss. 60-69), 5-7 November 2014. ACM. <https://doi.org/10.1145/2670757.2670774>
- EğİN F., ve Arıkan, Y. D. (2020). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kodlama öğretimine ilişkin görüşleri: Manisa örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 21(2), 57-75.
- Ergin, A. Z. (2020). *Okul öncesi öğretmen adaylarının kodlama becerileri ve kodlama ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi.
-
-

- Erten, E. (2019). *Kodlama ve robotik öğretimi üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Fessakis, G., Gouli, E., & Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. *Computers & Education*, 63, 87-97.
- Flannery, L. P., Kazakoff, E. R., Bontá, P., Silverman, B., Bers, M. U., & Resnick, M. (2013). Designing ScratchJr: Support for early childhood learning through computer programming. In *12th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 1-10). ACM. https://ase.tufts.edu/DevTech/publications/scratchjr_idc_2013.pdf
- Göksoy, S., ve Yılmaz, İ. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmenleri ve öğrencilerinin robotik ve kodlama dersine ilişkin görüşleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 178-196
- Göncü, A., Çetin, İ., ve Şendurur, P. (2020). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmenlerinin kodlama eğitime yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 301-321.
- Göncü, A., Çetin, İ., ve Top, E. (2018). Öğretmen adaylarının kodlama eğitime yönelik görüşleri: Bir durum çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 85-110.
- Güleryüz, B. G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin ders içi robotik kodlama etkinliklerinin blok tabanlı programlamaya ilişkin öz yeterlilik algısına etkisi ve robotik kodlama hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Gültepe, A. A. (2018). Kodlama öğretimi yapan bilişim teknolojileri öğretmenleri gözüyle öğrenciler kodluyor. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi-International Journal of Leadership Training*, 2(2), 50-60.
- Haymana, İ., ve Özalp, D. (2020). Robotik ve kodlama eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 247-274.
- Jenkins, T. (2002). On the difficulty of learning to program. *Proceedings of the 3rd Annual Conference of the LTSN Centre for Information and Computer Sciences*, 4, 53-58.
- Kafai, Y., & Ching, C. Marshall, S. (1997). Children as designers of educational multimedia software. *Computers and Education*, 29, 117-126.
-
-

- Kalelioglu, F., Gülbahar, Y., ve Kukul, V. (2016). A framework for computational thinking based on a systematic research review. *Baltic Journal of Modern Computing*, 4(3), 583.
- Kanmaz, T. ve Tezel Şahin, F. (2019). Türkiye’de Kodlama Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmalara Genel Bir Bakış. 2. *Uluslararası Temel Eğitim Kongresi*, 207-214.
- Karabak, D., ve Güneş, A. (2013). Ortaokul birinci sınıf öğrencileri için yazılım geliştirme alanında müfredat önerisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 21(2-3), 163-169.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kaučič, B., & Asič, T. (2011). Improving introductory programming with Scratch?. In *MIPRO, 2011 Proceedings of the 34th International Convention* (pp. 1095-1100). IEEE
- Klassen, M. (2006, July). Visual approach for teaching programming concepts. Proceedings of 9th International Conference on Engineering Education (ICEE 2006) (pp. 23-28), San Juan, Puerto Rico.
- Kobsiripat, W. (2015). Effects of the media to promote the scratch programming capabilities creativity of elementary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 227-232.
- Korkmaz, Ö., Kılıç, F. N., Çakır, R., ve Erdoğan, F. U. (2019). Meslek lisesi bilişim teknolojileri öğrencilerinin programlama öz-yeterlilikleri, STEM ve bilgisayarca düşünme becerilerine yönelik algıları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 196-218.
- Korkmaz, Ö., Şahin, H., Çakır, R., ve Erdoğan, F. U. (2019). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin kodlamaya dönük tutumları, öz-yeterlilikleri ve kodlama öğretimi için kullandıkları yöntemler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 1-16.
- Kök, B. A. (2019). *Beşinci sınıf öğrencilerinin grup çalışması ile robotik kodlama deneyimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Küçükbara, M. F., ve Aksüt, P. (2021). Okul öncesi dönemde bilgisayarsız kodlama eğitimine bir örnek: Problem çözme becerileri için etkinlik temelli algoritma. *Journal of Inquiry Based Activities*, 11(2), 81-91.
- Lee, K., Sullivan, A., & Bers, M. U. (2013). Collaboration by design: Using robotics to foster social interaction in kindergarten. *Computers in the Schools*, 30(3), 271–281.
-
-

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, Sage.
- Numanoğlu, M., ve Keser, H. (2017). Robot usage in programming teaching - Mbot example. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 497-515. DOI: 10.14686/buefad.306198.
- Okuyucu, M. O. (2019). *Robotik kodlama eğitiminin lise öğrencilerinin üstbiliş ve yansıtıcı düşünme düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Özdiç, F., ve Altun, A. (2014). Bilişim teknolojileri öğretmeni adaylarının programlama sürecini etkileyen faktörler. *Elementary Education Online*, 13(4).
- Patan, B. (2016). *Okul öncesi kodlama öğretim programının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Ramazanoğlu, M. (2021). Robotik kodlama uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin bilgisayara yönelik tutumlarına ve bilgi işlemsel düşünme becerisine yönelik öz yeterlilik algılarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 163-174.
- Resnick, M. (2013). *Learn to code, code to learn*. <https://www.edsurge.com/news/2013-05-08-learn-to-code-code-to-learn>
- Ricketts, R. (2018). *Computational thinking for kindergartners*. <https://www.edutopia.org/article/computational-thinking-kindergartners>
- Sade, A. (2020). *Kodlama öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin bilgisayarca düşünme becerilerine, matematik kaygı algılarına ve problem çözme algılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi.
- Sayın, Z. (2020). Öğretmenlerin kodlama eğitiminde eğilimlerinin belirlenmesi. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 9(1), 52-64.
- Selby, C. & Woollard, J. (2013). *Computational thinking: the developing definition*. University of Southampton (E-prints) 6pp. https://eprints.soton.ac.uk/356481/1/Selby_Woollard_bg_soton_eprints.pdf
- Sırakaya, M. (2018). Kodlama eğitimine yönelik öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 37(2).
-
-

- Siegle, D. (2009). Developing student programming and problem-solving skills with visual basic. *Gifted Child Today*, 32(4), 24-29.
- Siper Kabadayı, G. (2019) *Robotik uygulamalarının okul öncesi çocukların yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Sullivan, A., & Bers, M. U. (2016). Robotics in the early childhood classroom: Learning outcomes from an 8-week robotics curriculum in pre-kindergarten through second grade. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(1), 3-20.
- Sullivan, A., & Bers, M. U. (2018). Dancing robots: Integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers. *International Journal of Technology and Design Education*, 28(2), 325-346.
- Tağci, Ç. (2019). *Kodlama eğitiminin ilkökul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Taylor, M., Harlow, A., & Forret, M. (2010). Using a computer programming environment and an interactive whiteboard to investigate some mathematical thinking. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 8, 561-570.
- Totan, H. N. (2021). *Blok tabanlı kodlama eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri ve kodlama öğrenimine yönelik tutumlarına etkisi: Blocky örneği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Türker, P. M., ve Pala, F. K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin, öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin kodlamaya yönelik görüşleri. *Elementary Education Online*, 17(4).
- Weinberg, A. E. (2013). *Computational thinking: An investigation of the existing scholarship and research* (Doktoral dissertation). Colorado State University.
- Yıldız Durak, H., Karaoğlan Yılmaz, F. G., Yılmaz, R. ve Seferoğlu, S. (2017). Erken yaşta programlama eğitimi: Araştırmalardaki güncel eğilimlerle ilgili bir inceleme. A. İşman, F.Odabaşı, ve B. Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları* içinde (s. 205-236). Pegem Akademi.
- Wong, G. K., Cheung, H. Y., Ching, E. C., & Huen, J. M. (2015). School perceptions of coding education in K-12: A large scale quantitative study to inform innovative practices. In *Teaching, Assessment, and Learning for Engineering Conference*, India
-
-

Uzaktan Eğitim Sürecinde (Covid-19) Hayat Bilgisi Öğretim Programındaki Kök Değerlerin Öğretimiyle İlgili Öğretmen Görüşleri*

Oğuzhan TOKER¹

Ramazan SEVER²

Betül BAYAR³

Özet

Araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'ndaki kök değerlerin öğretimiyle ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla ilkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ve öğrencilere kazandırılması amaçlanan; adalet, dostluk, dürüstlük, sorumluluk, sabır, öz denetim, vatanseverlik, saygı, sevgi ve yardımseverlik kök değerlerinin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere ne derece öğretildiğinin belirlenmesine yönelik ilkokul öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Nicel araştırma yaklaşımında tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formuyla elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 17.0 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplara göre, uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler; adalet, dostluk, dürüstlük gibi değerleri geliştirememişler, söz konusu değerlerle ilgili bilinçlenememişler ve bu değerleri içselleştirmede bazı zorluklar yaşamışlardır. Ayrıca anket sorularına verilen cevaplardan, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerde değer öğrenimiyle ilgili bazı yetersizliklerin meydana geldiği, öğrencilerin özdenetimlerini sağlamada sorunlar yaşadığı; öğretmenlerin değerleri öğrencilere aktarma konusunda bazı problemler yaşadığı ve eğitimin diğer paydaşlarında olduğu gibi değer eğitimi konusunda da eğitimin yüz yüze eğitim ile daha etkili olacağı belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, uzaktan eğitim sürecinde değer eğitiminin daha etkili ve verimli bir şekilde devam ettirilebilmesi için öğretmenlere uzaktan eğitim sürecinde kılavuzluk edecek bir değer eğitim programının hazırlanması, öğretmenlerin değer eğitimiyle ilgili materyallere ulaşımı konusunda desteklenmesi, afetlerin eğitimde yol açtığı dezavantajlı durumun avantaja çevrilmesi konusunda çevrimiçi çalışmaların yapılacağı çeşitli seminerlerin düzenlenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, kök değerler, sınıf eğitimi, uzaktan eğitim.

*Bu çalışma 2021 yılında Şanlıurfa ilinde düzenlenen 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda (USOS) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Sınıf Öğretmeni, Öğretmen Abdullah Lütfü İlkokulu MEB, Elazığ, Türkiye. oguz_tkr_23@hotmail.com ORCID: 0000-0002-9538-2472

² Prof. Dr. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Anabilim Dalı, Malatya, Türkiye. ramsey4401@gmail.com ORCID: 0000-0001-6792-6041

³ Okul Yöneticisi, İçme İlkokulu MEB, Elazığ, Türkiye. b.bayar23@hotmail.com ORCID: 0000-0002-8602-4059

Teachers' Opinions Related to Teaching Root Values in the Programme of Life Studies Curriculum in the Distance Education Process (COVID-19)

Abstract

The aim of the study is to reveal teachers' opinions about teaching the root values in the Life Science Course Curriculum in the distance education process. For this purpose, the opinions of primary school teachers were taken to determine to what extent the root values such as justice, friendship, honesty, responsibility, patience, self-control, patriotism, respect, love and benevolence, which are included in the primary school Life Science Course Curriculum and aimed to be gained by students, are taught to students in the distance education process. In the study in which survey method was used in quantitative research approach, the data were obtained with the questionnaire form developed by the researchers. SPSS 17.0 programme was used to analyse the data obtained. According to the answers given by the teachers to the questionnaire questions, students could not develop values such as justice, friendship and honesty in the distance education process; could not raise awareness about the mentioned values and had some difficulties in internalising these values. In addition, in the answers given to the questionnaire questions, it was determined that some inadequacies related to value learning occurred in students in the distance education process, students had problems in ensuring self-control, teachers had some problems in transferring values to students, and that education would be more effective with face-to-face education in value education as in other stakeholders of education. According to the results of the study, in order to continue value education more effectively and efficiently in the distance education process, it can be suggested to prepare a value education programme to guide teachers in the distance education process, to support teachers in accessing materials related to value education, and to organise various seminars in which online studies will be conducted on turning the disadvantageous situation caused by disasters in education into an advantage.

Key Words: Covid-19, basic values, primary education, distance education.

Giriş

İnsanların diğer canlılara karşı davranışlarını, dünyaya bakış açılarını belirlemede yararlanılan önemli ipuçlarından birini değer kavramı oluşturmaktadır. Bu kavram üzerinde son yıllarda ülkemizde sayısız çalışma yapılmıştır ve yapılmaya devam edilmektedir. Değer kavramı, insanı insan yapan temel özelliklerin en önemlilerinden biri olduğu düşünüldüğünden gerek sosyal alanda gerekse akademik alanda son yılların en popüler konularından biri olmuştur. Değer kavramı; Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu [UNESCO]'na göre, “tutumlarımızın ve kabullerimizin arkasındaki gerçek etkenler (URL-1)” olarak tanımlanan değer kavramı; Türk Dil Kurumu [TDK]'na göre ise “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymettir”(URL-2). Değer, bireylerin belli bir davranış tarzı ya da varoluşun temel amacı hakkında uzun süreli bir kişisel inanış bütünü (Rokeach, 1973), “bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç” (Güngör, 2010,s.16), “bir sosyal grup ya da toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce” (Kızılçelik ve Erjem,

1994, s.24) olarak tanımlanmaktadır. Değer kavramı, ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programında ise “bir sosyal grup ya da toplumun; kendi varlık, birlik, işleyişini, devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğu tarafından doğru ve gerekli kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar” olarak belirtilmektedir (Baysal, 2006, s.3). Güngör (1993) ise değeri bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki temel inançlar olarak açıklamaktadır. Değerlerin insanların tutum ve davranışlarını etkilediğini, tutum ve davranışların belirlenmesinde ve biçimlendirilmesinde önemli rol oynadığını belirten Dilmaç ve Ulusoy (2020, s.16) ise değer kavramını “insanı insan yapan özelliklere sahip olan ve insanı diğer canlılardan ayıran temel özellikleri içinde barındıran ve insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünü” olarak tanımlamışlardır. Alanyazında ise değer kavramı genel olarak, “davranışlara rehberlik eden genel ilkeler ve temel inançlar” (Balci ve Yelken, 2013, s.196), “ahlaki değerleri, vatandaşlık eğitimini ve toplum içinde sık görülen örf-adetleri kapsayan toplumsal normlar şeklinde tanımlanmaktadır” (Öztürk, 2012, s.428).

“Değer eğitimi, insani, ahlaki, kültürel, ruhsal, toplumsal ve evrensel boyutlarda oluşabilen duyarlıkların özümsemesi ve benimsenmesi sürecidir” (Yaman, 2016, s.17). Değerler eğitimi, karakterli, ahlaklı ve kişilik sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Değerlerin çocuğa aktarılması süreci olan değerler eğitiminde, başta aile olmak üzere okul, çevre, medya ve sosyal medya gibi faktörler etkin rol oynamaktadır (Deniz ve Karagöz, 2018). Değer eğitimi çok boyutlu bir süreç olup, bu eğitimin çocuğun ailesi ve çevresi ile etkileşiminden bağımsız olarak sürdürülmesi düşünülemezdir. “Bireyin değer sisteminin gelişimi aile yaşantısı içinde başlar ancak sosyal yaşantısının büyük bir bölümünü oluşturan formal eğitim, bu gelişimde çok büyük bir öneme sahiptir” (Ulusoy ve Dilmaç, 2020, s. 83). Bu nedenle değer eğitimi tek boyutlu olarak değil, aile-okul-çevre boyutları kapsamında bireye kazandırılması önemlidir.

Değer, toplumu oluşturan bireylerin kültürel birikimlerinden gelen yargıların içselleştirilmesiyle önem kazanan bir kavramdır. Ak Tefek ve Tay (2017), değerlerin bireyden bireye ve toplumdaki topluma değişiklik göstermesi gibi sahip oldukları özelliklerle, bireyleri ve toplumları birbirinden ayırt etmemizi sağladığını belirtmişlerdir. “Değerler, bireylerin neyi önemli gördüklerini tanımlar ve isteklerini, tercihlerini gösterir” (Çalışkan ve Öntaş, 2020, s. 3). Bireylerin dünya görüşleri, kültür birikimleri vb. değişkenlik gösteren durumları, kişilerin değer yargılarının değişkenlik göstermesine neden olacaktır. Ayrıca “değerler göreceli önem sırasına göre sıralanırlar” (Tahiroğlu ve Tay, 2020, s. 1). Değerlerin önem sırası bireyden bireye değişen göreceli bir kavramdır. Değerlerin önem sırası göz önüne alındığında, bir bireye göre ilk sırada

gelen bir değer bir başka bireye göre ilk sıralarda yer almayabilir. Bu nedenle her bireyin bir değere aynı derece önem vermesi beklenmemelidir.

Değerler, öğretim programlarına bakış açımızı oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri gelenekler içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]'na göre hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkmada eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır (MEB, 2018). “Değerlerin bir yandan bireysel tutum, davranış ve bilişsel süreçleri etkilerken diğer yandan toplumun kültürel kalıplarıyla etkileşimde bulunarak onları yansıttığı kabul edilir” (Özgüven, 1994, s.367). “Bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmeler toplumların yaşayışlarını, iletişim becerilerini, dünyayı algılama biçimlerini, bireyler arası ve birey-toplum ilişkilerini derinden etkilemektedir” (Öztürk, 2012, s. 427). Bu etkinin doğal sonucu olarak toplumların dolayısıyla da bireylerin değer yargıları değişmektedir.

Günümüz dünya devletleri bilim ve teknolojiye yaşanan devrimler nedeniyle güçlerinin ve zamanlarının çoğunu bu alanlara yönlendirmekte ve bu nedenle de temel insani değerlerden yoksun bir toplum yetiştirmektedirler. Toplumların dünya siyasetinde söz sahibi olmak için var güçleriyle bilim ve teknolojiye önem vermeleri ve bu alandaki gelişmelere odaklanmaları, barış, sosyal adalet, eşitlik, sevgi gibi insani değerler yerine yoksulluk, adaletsizlik, hoşgörüsüzlük, açlık, şiddet gibi insani olmayan değerlerin meydana gelmesine neden olmaktadır (Öztürk, 2012,). Bu durumun temel insani değerlerden yoksun bireylerin yetişmesine neden olacak ve ileriki zamanlarda insanlık açısından kötü sonuçlar doğuracaktır. Sadece bilim ve teknolojiye dayalı bir sistemle yetişen bireyler merhamet, sevgi, saygı, paylaşma, yardımlaşma ve daha nice değerden yoksun yetişecek ve adeta bir robot gibi duygularından arındırılmış bir şekilde yaşamını sürdürecektir.

Değer eğitimi yaklaşımları temel olarak iki tema üzerinde yoğunlaşmakta olup bu temalar çocukların bilişsel gelişimleri ve sosyal çevreleridir. Değer eğitimi yaklaşımları Loyd (2006) tarafından beş model etrafında şekillendirilmiştir. Bu modeller genel olarak; değerlerin açıklama modeli, değer analiz modeli, Kohlberg'in ahlaki gelişim modeli, karakter eğitimi modeli, Bruner'in dünyaya bakış modeli olarak kabul edilmiştir.

Değer eğitimi eğitimin diğer konu alanlarında da olduğu gibi ailede başlamaktadır. Değerlerin, doğuştan kalıtsal olarak bireyle birlikte gelmeyip yaşamın içinde kazanılması önemli

bir özelliğidir (Özdemir, Boydak ve Akgün, 2017). Bu nedenle, çocuğun temel insani değerlerle ilk karşılaştığı yerin ailesi ve çevresi olacağı söylenebilir. Ancak çocuk değer kavramıyla planlı ve sistematik bir şekilde ilk kez okulda karşılaşmaktadır. Bu nedenle değer eğitimi konusunda okullara ve dolayısıyla öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir. Değer eğitiminde okulun rolünü Halstead ve Taylor (1996), çocukların yaşadıkları toplumun çeşitli değerleriyle etkileşim içinde olmalarını sağlamak ve sürekli olarak bu düşüncüyü içselleştirmelerine fırsat vermek olarak açıklamaktadırlar.

Toplumların dağılmasını önleyen, toplumu oluşturan bireylerin bir arada huzur ve güven içinde yaşamalarını sağlayan etmenlerin başında şüphesiz ki toplumların değerleri gelmektedir. Toplumun bir bütün olarak gelişmesi, bireyleri bir arada tutan değerlerin toplumsal yaşama katkı getirici nitelikte olmasına bağlıdır (Sağlam, 2020). “Değerler sahip oldukları özelliklerle bireyleri ve toplumları birbirinden ayırabilmemizi de sağlar” (Tahiroğlu ve Tay, 2020, s. 6). Değerlerin kişiden kişiye ve toplumdaki topluma değişiklik gösteren bu özelliğinden dolayı toplumların değer öncelikleri de değişikliğe uğrayabilmektedir. Değerler insan yaşamının olmazsa olmaz olgularından biridir. Değerler insanın yaşama gayesi, hayatını oluşturan bir rotadır ve insan bu amaçla yaşar. “İnsanın yaşam çizgisini inandığı değerler belirler” (Özden, 2020, s. 37). Bu nedenlerden dolayıdır ki insan var olduğu günden beri belirli bir amaç için hayatını şekillendirmeye ve bu amacını gerçekleştirmek için büyük uğraşların içerisine girmiştir. Değerlerin insanın hayatına yön veren bir rota olarak düşünülmesi bu konuya ayrı bir önemin verilmesi gerektiğinin de bir göstergesidir. Bu nedenle değerlerden yoksun bir insan yaşamının ne o insana ne de o insanın içinde yaşadığı topluma pek bir faydasının olmayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de son yıllarda değer eğitiminin önemiyle ilgili pek çok çalışma yapılmış ve değer eğitiminin öğrencilere nasıl daha etkili bir şekilde aktarılması gerektiğinin üzerinde tartışılmıştır (Yalar ve Yanpar-Yelken, 2011; Balcı ve Yelken, 2013; Elbir ve Bağcı, 2013; Uzunkol ve Yel, 2016). Değer ve değer eğitimiyle ilgili yapılan pek çok araştırmadan çıkan ortak sonuç değerlerin insanın hayatının en önemli parçalarından biri olduğu ve değer eğitiminin bir plan- program dâhilinde bireye kazandırılması gerektiğidir. Bu planlı ve programlı eğitimin yapılacağı en mükemmel kurum ise okullar olarak görülmüştür. Okullar öğrencileri bilgiyle donatmanın yanı sıra onları erdemli bir insan olarak yetiştirme ve kişilik gelişimlerini sağlama görevi olan örgütlerdir (Kasapoğlu, 2013). Ekşi (2003) okulların, bireylerin sadece akademik yönden başarılı olmasının sağlamanın yanında öğrencilere temel değerleri de benimsetmesini amaçlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Ülken (2001, s. 23)’de, okulun “bütün öğretmenleri ve yönetimi ile

gençlerin değerleri anlama derecesine yaklaşabilmesi için gereken egzersizleri sistemli olarak verdiğini” belirtmiştir. “Öğretmenler sınıfa değerlerin aktarımında hem katılımcı hem de rehber rol oynarlar” (Veugelers, 2000, s. 41). Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş (2014) da değer eğitimi sürecinde öğretmenin öneminin göz ardı edilemeyeceğini, öğretmenin varlığı ile öğrenciye model olan bir rehber olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenin öğrencileri üzerinde önemli bir rol model olduğu düşünüldüğünde değer eğitiminin okullarda özellikle de yüz yüze eğitim ile verilmesi gerekliliği büyük bir önem kazanmıştır.

Tüm eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi değer eğitiminin de okullarda öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri sonucu gerçekleştirilen bir eğitim faaliyeti olduğu pek çok araştırmacı ve eğitimci tarafından belirtilmiştir. Sağlam (2020, s. 139), “öğretmenlerin sergilemiş oldukları değer algıları ve karakter yaklaşımlarının sınıf içinde öğrencilerin davranış değişikliği boyutunda önemli etkiye sahip olduğunu” belirtmiştir. Dilmaç ve Ulusoy (2020, s. 90) ise, “sınıfta değerlerin öğretime yönelik bir yaklaşım olarak değerlerin anlaşılır kılınmasının çocuğa değer verme sürecinin temelini oluşturduğunu” ifade etmişlerdir. Değer eğitiminin okul ortamında öğretilmesi ile ilgili olarak Dally (2010) ise, okulların yalnızca akademik başarı üzerinde değil, aynı zamanda toplumun yetişkin üyesi olarak bireyin eylemlerinin etkileyecek karakter gelişimi ve değer kazanımı üzerinde büyük bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu açıklamalardan yola çıkarak, çocuklara değer eğitiminin etkili ve verimli bir şekilde öğretilmesinin okul ve sınıf ortamında yaparak-yaşayarak öğretilmesi gerektiğinin daha iyi olacağı görüşü meydana gelmiştir. Ancak 2019 yılının son çeyreğinde tüm dünyayı etkisi altına COVID-19 salgını her alanda olduğu gibi eğitim alanında da çok büyük etki alanına ulaşmıştır. Bu etkinin bir sonucu olarak okullarda yüz yüze eğitim faaliyetlerine ara verilmiş, pek çok ülke uzaktan eğitim faaliyetleri ile eğitim-öğretim faaliyetini sürdürmüştür. Türkiye’de de covid-19 salgınının etkisiyle uzaktan eğitim faaliyetleri, özellikle eğitim alanında 2020 ve 2021 yıllarının en popüler konularından bir durumuna gelmiştir. Covid-19 salgınının etkisinin azalmamasından dolayı uzaktan eğitim faaliyetleri 2021-2022 eğitim-öğretim yılında da bazı kurumlar tarafından sürdürülmektedir. Salgın hastalığa yakalanan insan sayısındaki ciddi artış, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullardaki bazı sınıfların bir süreliğine de olsa uzaktan eğitime geçmesine neden olmaya devam etmektedir.

Uzaktan eğitim zaman ve mekâna bağlı kalınmadan internet ve bilgisayar ortamında yürütülen eğitim faaliyetlerinden oluşmakla birlikte, geleneksel nitelikteki eğitim-öğretim sorunlarına bir seçenek olarak ortaya çıkan, eğitim etkinliklerini planlayarak ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar

yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı öğretim yöntemidir (İçten, 2006). Uzaktan eğitim yönteminin öğrenciler ve öğretmenler için avantajlarının ve dezavantajlarının olduğu bilinmektedir. Belcheir ve Cucek (2002) araştırmalarında uzaktan eğitim faaliyetlerinin avantajlı yönünün zamandan ve mekândan bağımsız olmak sonucuna ulaşırlarken, dezavantajlı yönünün ise geleneksel eğitime göre çok daha fazla zaman alması ve öğrenme hatalarının artması olarak belirlemişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde değer eğitiminin nasıl olacağı, uzaktan eğitimde değer eğitiminin etkililiği ya da uzaktan eğitimde değer eğitime yönelik daha önce alanyazında yapılmış bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinin öğretmen ile öğrenci arasına mesafe koyduğu görülmektedir. Değer eğitiminin yaparak- yaşayarak özellikle de okul ve sınıf içinde öğretmenin öğrencilere rol model olarak öğretiminin daha etkili ve verimli olacağı bilindiğinden dolayı uzaktan eğitim sürecinde değer eğitiminin öğrenciler üzerinde ne derece etkili olduğu merak konusu olmuştur. Bu çalışmanın uzaktan eğitim sürecinde değer eğitiminin etkililiği ile ilgili bazı önemli noktalara değineceği düşünülmektedir. Daha önce alanyazında uzaktan eğitim sürecinde değer eğitimiyle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmamasının da çalışmanın önemini arttıracaklarını öngörmekteyiz.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yöntemi nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli şeklindedir. Tarama araştırmaları, “büyük kitlelerin araştırmaya konu olan özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel araştırmalardır” (Can, 2019, s. 8). Tarama araştırmalarının amacı, 2‘genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2019, s.184). Bu çalışmada da sınıf öğretmenleri gibi büyük bir evrenin uzaktan eğitimde değer eğitimiyle ilgili görüşleri alınmak istendiğinden dolayı tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın amacı, covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinde ilkökul hayat bilgisi dersinde yer alan kök değerlerin öğretiminin etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla MEB tarafından ilkokullarda hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlerden adalet, dostluk, dürüstlük, saygı, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik, özdenetim, sabır ve sevgi kök değerlerinin öğretimine yönelik ilkökul öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Uzaktan eğitim sürecinde hayat bilgisi dersinde yer alan kök değerlerin öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Uzaktan eğitim sürecinde hayat bilgisi dersinde yer alan kök değerlerin öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Uzaktan eğitim sürecinde hayat bilgisi dersinde yer alan kök değerlerin öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri mezun olunan programa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Çalışma Grubu

Araştırmanın veri toplama grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Elazığ Merkez ilçesinde görev yapan, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş 246 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmasının temel nedeni; araştırmanın yapılacağı evreni oluşturan yığın sayısının fazla olmasıdır. Yığının birim sayısı çok fazla ise yığındaki birimlerden bilgi toplamak çok zor olabilmektedir. Bu durumda yığının bazı birimlerinden bilgi toplama yoluna gidilebilmektedir (Gamgam ve Altunkaynak, 2017). Basit seçkisiz örneklemede; evreni oluşturan tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Yani tüm bireylerin seçilme olasılıkları aynıdır. Temsil edici bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2019, s. 88).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından bu araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış 46 maddeden oluşan anket formuyla toplanmıştır. Anket formu oluşturulurken Milli Eğitimi Bakanlığı'nın ilköğretim Hayat Bilgisi Programı'nda belirlediği 10 kök değer temel alınarak ve kapsamlı bir alanyazın taraması yapılarak 46 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Anketin kapsam geçerliği için alanında uzman 2 öğretim görevlisinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından gerekli düzenlemeler yapılmış ve 98 sınıf öğretmeniyle anketin ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS 17.0 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Anket formunun güvenilirlik katsayısı (cronbach alpha= α) .92 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca anket maddelerinin faktör yük değerlerini belirlemek amacıyla 46 maddeye faktör analizi uygulanmış ve faktör analizi sonucunda faktör yük değeri 0.30 un altında madde tespit edilmemiş olup anket formu 46 madde ile son şeklini almıştır. Anket maddelerinden 1-5 aralığındaki ifadeler adalet değeriyle, 6-10 aralığındaki ifadeler dostluk değeriyle, 11-14 aralığındaki ifadeler dürüstlük değeriyle, 15-19 aralığındaki ifadeler saygı

değeriyle, 20-24 aralığındaki ifadeler sorumluluk değeriyle, 25-29 aralığındaki ifadeler vatanseverlik değeriyle, 30-33 aralığındaki ifadeler yardımseverlik değeriyle, 34-37 aralığındaki ifadeler öz denetim değeriyle, 38-41 aralığındaki ifadeler sabır değeriyle, 42-44 aralığındaki ifadeler sevgi değeriyle ve 44-46 aralığındaki ifadeler genel olarak uzaktan eğitim sürecinde değer eğitiminde yaşanan zorluklarla ilgili ifadelerden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri analiz edilirken yüzde, frekans, bağımsız örneklem t –testi (independent samples t test), ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (one way anova) ve faktör analizi testleri uygulanmıştır. Araştırma verileri analiz edilirken katılımcıların anket maddelerine verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloya göre puanlanmıştır.

Tablo 1

Öğretmen Anketi Puanlandırması

Verilen Ağırlık	Seçenekler	Sınırlar
1	Tamamen katılıyorum	1,00-1.79
2	Katılıyorum	1,80-2,59
3	Kararsızım	2,60-3,39
4	Katılmıyorum	3,40-4,20
5	Tamamen katılmıyorum	4,21-5,00

Bulgular

Bu bölümde ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde ilköğretim hayat bilgisi öğretim programında yer alan kök değerlerin öğretilmesiyle ilgili görüşlerinden elde edilen frekans bulgularına, öğretmenlerin kök değerlere ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesine yönelik uygulanan t-testi bulgularına ve öğretmenlerin kök değerlere yönelik görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesine yönelik uygulanan ANOVA ve Scheffe testi bulgularına yer verilmiştir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Hayat Bilgisi Dersinde Yer Alan Kök Değerlerin Öğretilmesine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri cevaplara yönelik frekans yüzdeleri tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Uzaktan Eğitim Yoluyla Kök Değerlerin Öğretimi İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Anket Maddeleri	Katılma Derecesi (%)						\bar{X}
	n	TK	K	KR	KM	HK	
1	246	14,6	60,12	7,3	17,9	,0	2,28
2	246	12,6	61,8	8,1	17,5	,0	2,30
3	246	17,1	48,0	11,8	22,4	0,8	2,41
4	246	24,4	52,0	6,9	15,4	1,2	2,17
5	246	5,7	32,9	31,7	27,6	2,0	2,87
6	246	19,3	60,2	4,9	16,7	,0	2,20
7	246	24,8	56,9	5,3	13,0	,0	2,06
8	246	16,7	59,8	6,9	15,9	,8	2,24
9	246	11,4	45,1	23,2	18,3	2,0	2,54
10	246	15,9	56,5	9,8	17,1	,8	2,30
11	246	17,1	56,5	5,7	20,3	,4	2,30
12	246	21,1	69,1	3,3	6,5	,0	1,95
13	246	22,4	66,7	4,5	6,5	,0	1,95
14	246	1,2	14,6	8,1	68,3	7,7	3,66
15	246	7,3	48,0	7,7	35,0	2,0	2,76
16	246	8,1	52,0	8,9	30,5	,4	2,63
17	246	10,2	52,4	5,7	30,1	1,6	2,60
18	246	12,2	54,9	7,7	23,6	1,6	2,47
19	246	12,2	58,9	9,3	19,1	,4	2,36
20	246	15,9	63,0	4,9	15,9	,4	2,21
21	246	12,6	48,4	12,6	25,6	,8	2,53
22	246	15,4	56,5	8,5	18,7	,8	2,32
23	246	7,7	45,9	13,4	29,7	3,3	2,74
24	246	10,6	56,5	18,3	14,2	,4	2,37
25	246	8,9	54,1	11,0	23,2	2,8	2,56
26	246	1,6	16,3	9,8	60,2	12,2	3,65
27	246	15,9	58,1	11,8	12,6	1,6	2,26
28	246	2,8	40,2	25,2	27,6	4,1	2,89
29	246	,4	4,1	5,3	47,2	43,1	4,28

Tablo 2 (Devamı)*Uzaktan Eğitim Yoluyla Kök Değerlerin Öğretimi İle İlgili Öğretmen Görüşleri*

30	246	6,9	63,0	8,1	19,9	2,0	2,47
31	246	10,6	58,9	8,1	20,7	1,6	2,43
32	246	13,8	56,9	6,5	21,5	1,2	2,39
33	246	16,7	60,6	4,9	17,5	,4	2,24
34	246	15,9	59,3	7,3	17,1	,4	2,26
35	246	14,6	60,2	8,1	14,6	2,4	2,30
36	246	8,5	55,3	16,7	17,9	1,6	2,48
37	246	11,8	51,6	13,8	19,9	2,8	2,50
38	246	10,6	52,8	12,2	22,0	2,4	2,52
39	246	9,3	48,8	12,6	24,8	4,5	2,66
40	246	10,2	52,8	10,6	23,6	2,8	2,56
41	246	10,2	54,1	8,9	22,4	4,5	2,56
42	246	13,4	61,4	8,1	15,0	2,0	2,30
43	246	14,6	65,0	8,5	10,6	1,2	2,18
44	246	14,2	58,9	9,8	15,0	2,0	2,31
45	246	11,4	64,6	6,5	15,4	2,0	2,32
46	246	18,3	60,6	4,9	14,2	2,0	2,21

TK: Tamamen Katılıyorum K: Katılıyorum KR: Kararsızım KM: Katılmıyorum HK: Hiç Katılmıyorum

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin *adalet* kök değeri ile ilgili görüşleri incelendiğinde, anketin 1. maddesi olan ‘*adalet değerinin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmeye çalışılması oldukça güçtür.*’ ifadesine ($\bar{X}= 2,2846$) ortalama ile katıldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, anketin 2. maddesi olan ‘*uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin, adalet kavramını içselleştirmeleri konusunda sorunlar yaşadım.*’ ifadesine ise ($\bar{X}= 2,3049$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, anketin 3. maddesi olan ‘*uzaktan eğitim süreci öğrencilerde adil olma duygusunun gelişmemesine neden olmuştur.*’ görüşüne de ($\bar{X}= 2,4187$) ortalama ile katılmışlardır. Anketin 4. maddesi olan ‘*adalet değeri, öğrencilerle öğretmenin sınıf içinde etkileşimleri sonucu öğretilmesi gereken bir değerdir.*’ ifadesine ise öğretmenler ($\bar{X}= 2,1707$) ortalama ile katılım göstermişlerdir. Ancak öğretmenler anketin 5. maddesi ‘*adalet değeri öğretmenlerin farklı öğretim stratejilerini kullanarak uzaktan eğitim yoluyla da öğretilbilir.*’ ifadesinde ($\bar{X}= 2,8740$) ortalama ile kararsız kalmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin **dostluk** kök değeri ile ilgili görüşleri incelendiğinde, anketin 6. maddesi olan ‘uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dostluk değerini kavramaları zor olmaktadır.’ ifadesine ($\bar{X}= 2,1992$) ortalama ile katıldıkları görülmüştür. Öğretmenler, anketin 7. maddesi ‘dostluk değeri öğrencilerin sınıf ve okul içinde birbirleriyle etkileşimleri sonucunda içselleştirilen bir değerdir.’ ifadesine ise ($\bar{X}= 2,0650$) ortalama ile katılmışlardır. Ayrıca öğretmenler, anketin 8. maddesi ‘uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte oyun, müzik, grup çalışması gibi etkinliklere katılmamaları öğrencilerde dostluk bilincinin oluşmasını engellemiştir.’ ifadesine ($\bar{X}= 2,2439$) ortalama ile katılmakta olup, anketin 9. maddesi olan ‘dostluk değeri farklı etkinliklerle uzaktan eğitim yoluyla da öğretilir.’ ifadesine ($\bar{X}= 2,5447$) ortalama ile katılım göstermişlerdir. Tablo 2 incelendiğinde anketin 10. maddesi olan ‘uzaktan eğitim sürecindeki canlı derslerde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin az olması, öğrencilerde dostluk bilincinin oluşmasını engellemiştir.’ ifadesine öğretmenler ($\bar{X}= 2, 3049$) ortalama ile katılım göstermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin **dürüstlük** kök değeri ile ilgili görüşleri incelendiğinde, anketin 11. maddesi olan ‘uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dürüstlük değerini kavramaları zor olmaktadır.’ ifadesine öğretmenlerin ($\bar{X}= 2,3049$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Öğretmenler, anketin 12. maddesi olan ‘uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler bazen teknolojik bahanelere sığınarak yalan söyleyebilmektedirler.’ ifadesine ise ($\bar{X}= 1,9512$) ortalama ile katılmışlardır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, anketin 13. maddesi olan ‘uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere verilen ödevlerin ve etkinliklerin öğrenci tarafından yapıp-yapılmadığı konusunda şüphelerim vardır.’ ifadesine ($\bar{X}= 1,9512$) ortalama ile yüksek oranda katılım sağlandığı görülmüştür. Anketin 14. maddesi olan ‘dürüstlük değeri öğrencilere sadece okulda kavratılacak bir değerdir.’ maddesine ise öğretmenlerin ($\bar{X}= 3,6667$) ortalama ile katılmadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin **saygı** kök değeri ile ilgili görüşleri incelendiğinde, anketin 15. maddesi olan ‘uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin saygı değerini kavramaları oldukça zor olmaktadır.’ ifadesinde ($\bar{X}= 2,7642$) ortalama ile kararsız kaldıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler, anketin 16. maddesi olan ‘öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde büyüklerine saygı konusunda ne demek istendiğini tam olarak kavrayamamaktadır.’ ifadesinde de ($\bar{X}= 2,6301$) ortalama ile kararsız kalmışlardır. Ayrıca öğretmenler, anketin 17. maddesi ‘öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde birbirlerine saygılı davranmak konusunda sorunlar

yaşamaktadır. ' ifadesinde de ($\bar{X}=2,6057$) ortalama ile kararsız kalmışlardır. Ancak öğretmenlerin, anketin 18. maddesi olan '*öğrenciler saygı değerini öğretmenleriyle ve akranlarıyla yüz yüze etkileşimleri sonucu öğrenirler.*' maddesine ($\bar{X}=2,4756$) ortalamayla, anketin 19. maddesi olan '*uzaktan eğitimde öğrencilerin öğretmenlerin denetiminden uzak olmaları saygı değerinin öneminin tam olarak kavranmamasına neden olmaktadır.*' ifadesine de ($\bar{X}=2,3659$) ortalamayla katıldıkları belirlenmiştir.

Tablo 2 'de yer alan araştırmanın **sorumluluk** kök değeriyle ilgili anket maddelerine görüş bildiren öğretmenlerin ortalamaları incelendiğinde, anketin 20. maddesi olan '*uzaktan eğitim sürecinde, öğrenciler sorumluluk almaya istekli olma kazanımını yerine getirmede sorunlar yaşamaktadır.*' ifadesine öğretmenlerin ($\bar{X}=2,2195$) ortalama ile katıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, anketin 21. maddesi olan '*öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde sorumluluklarının bilincinde değildirler.*' ifadesine de ($\bar{X}=2,5366$) ortalama ile katıldıkları belirlenmiştir. Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin anketin 22. maddesi '*uzaktan eğitim, öğrencilerin eskiden var olan sorumluluk bilincinin azalmasına neden olmuştur.*' ifadesine ise ($\bar{X}=2,3293$) ortalama ile katıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, anketin 23. maddesi olan '*uzaktan eğitimde öğrencilere sorumluluk değerinin nasıl öğretileceği konusunda eksiklerimin olduğunu düşünüyorum.*' ifadesinde ise, ($\bar{X}=2,7480$) ortalama ile kararsız kaldıkları belirlenmiştir. Anketin 24. maddesi olan '*yapılan farklı etkinliklerle öğrencilere sorumluluk değeri uzaktan eğitim yoluyla da öğretilebilmektedir.*' ifadesine ise öğretmenlerin ($\bar{X}=2,3740$) ortalama ile katıldıkları belirlenmiştir.

Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenlerin **vatanseverlik** kök değeri ile ilgili anketin 25. maddesi olan '*uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin vatanseverlik değerini içselleştirmeleri zor olmaktadır.*' ifadesinde ($\bar{X}=2,5691$) ortalama ile kararsıza yakın bir katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, anketin 26. maddesi '*vatanseverlik değeri öğrencilere sadece okul ortamında öğretilmesi gereken bir değerdir.*' ifadesine ($\bar{X}=3,6504$) ortalama ile katılmamışlardır. Ancak öğretmenlerin anketin 27. maddesi olan '*uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin İstiklal Marşı, milli bayramlar, anma törenleri gibi etkinliklere katılamamaları, öğrencilere vatanseverlik değerinin öğretilmesi konusunda eksiklikler meydana getirmiştir.*' ifadesine ($\bar{X}=2,2602$) ortalama ile katıldıkları tespit edilmiştir. Ancak tablo 2' ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenler anketin 28. maddesi '*vatanseverlik değeri öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla da içselleştirebilecekleri bir değerdir.*' ifadesinde ($\bar{X}=2,8984$) ortalama ile kararsız kalmışlardır. Öğretmenler anketin 29. maddesi '*öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde vatanseverlik değerini*

bilmelerine gerek yoktur.' ifadesine ise ($\bar{X}= 4,2846$) ortalama ile hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ilköğretim Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan değerlerden **yardımseverlik** kök değeri ile ilgili anketin 30. maddesi olan '*uzaktan eğitim süreci öğrencilerin yardımseverlik değerini tam olarak kavrayamamalarına neden olmaktadır.*' ifadesine ($\bar{X}= 2,4715$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler anketin 31. maddesi olan '*yardımseverlik değeri, sınıf ortamında yaparak-yaşayarak öğrenilecek bir değerdir.*' ifadesine de ($\bar{X}= 2,4390$) ortalama ile katılmışlardır. Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenler anketin 32. maddesi olan '*uzaktan eğitim sürecindeki canlı derslerde öğrencilerin, arkadaşlarıyla yardımlaşacakları herhangi bir durum olmamaktadır.*' ifadesine de ($\bar{X}= 2,3943$) ortalama ile katılmışlardır. Öğretmenler yardımseverlik değerinin son maddesi ve anketin 33. maddesi olan '*uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler birbirlerinin sorunlarını, eksiklerini bilmediklerinden birbirlerine yardım etme konusunda yetersiz kalmaktadırlar.*' ifadesine de ($\bar{X}= 2,2439$) ortalama ile katılmışlardır.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin **özdenetim** kök değeriyle ilgili anketin 34. maddesi olan '*uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler öz denetimlerini sağlamada sorun yaşamaktadır.*' ifadesine ($\bar{X}= 2,2683$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler anketin 35. maddesi '*uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrencileri tam olarak denetleyememeleri, öğrencilerde öz denetim değerinin gelişmesini engellemiştir.*' ifadesine de ($\bar{X}= 2,3008$) ortalama ile katılım sağlamışlardır. Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenler anketin 36. maddesi olan '*öğrenciler canlı derslerde izlediklerini /dinlediklerini farklı yollarla ifade ederek öz becerilerini geliştirebilir.*' ifadesine ($\bar{X}= 2,4878$) ortalama ile katılırlarken, anketin 37. maddesi olan '*uzaktan eğitim ile yapılan canlı derslerdeki mekân farkı, öğrencilerin öz denetimlerini gerçekleştirememelerine neden olmuştur.*' ifadesine de ($\bar{X}= 2,5041$) ortalama ile katılmışlardır.

Tablo 2'ye göre, öğretmenlerin **sabır** değeriyle ilgili anketin 38. maddesi olan '*uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler sabır değerini içselleştirme konusunda sorunlar yaşamaktadır.*' ifadesine ($\bar{X}= 2,5285$) ortalama ile katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler anketin 39. maddesi '*uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler hedeflerine ulaşmak için sabırlı davranmaktadır.*' ifadesinde ($\bar{X}= 2,6626$) ortalama ile kararsız kalmışlardır. Tablo 2'ye bakıldığında öğretmenler anketin 40. maddesi olan '*uzaktan eğitimdeki canlı derslerde öğrenciler kendilerine verilen etkinliklere sonuna kadar katılmaktadır.*' ifadesine ise ($\bar{X}= 2,5610$) ortalama

ile katılmışlardır. Ayrıca öğretmenler anketin 41. maddesi ‘uzaktan eğitim sürecindeki canlı derslerde öğrenciler görsel/işitsel araçları sonuna kadar dikkatle izlemektedir/dinlemektedir.’ ifadesine de ($\bar{X}= 2,5691$) ortalama ile katılmışlardır.

Tablo 2’ye bakıldığında öğretmenlerin **sevgi** değeriyle ilgili anketin 42. maddesi ‘öğrencilerin sevgi değerini içselleştirmeleri yüz yüze eğitimle olmalıdır.’ ifadesine ($\bar{X}= 2,3089$) ortalama ile katıldıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, anketin 43. maddesi olan ‘uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çevresiyle etkileşimi göz önüne alındığında doğa sevgisi, hayvan sevgisi, ağaç sevgisi gibi kavramların somutlaştırılmasında eksiklikler yaşanmaktadır.’ ifadesine de ($\bar{X}= 2,1870$) ortalama ile katılmışlardır. Tablo 2 incelendiğinde öğretmenler anketin 44. maddesi ‘uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin aralarında mesafe olması birbirlerine karşı sevgi duygusunun gelişmemesine neden olmuştur.’ ifadesine de ($\bar{X}= 2,3171$) ortalama ile katılmışlardır. Ayrıca tablo 2’ye göre değer eğitimiyle ilgili öğretmenlerin anketin 45. maddesi olan ‘genel olarak uzaktan eğitim sürecinde tüm değerlerin öğretimi konusunda sorunlar yaşamaktayım.’ ifadesine ($\bar{X}= 2,3211$) ortalama ile katıldıkları, anketin 46. maddesi ‘değer eğitimi öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle yüz yüze etkileşimleri sonucu içselleştirilecek bir eğitim sürecidir.’ görüşüne de ($\bar{X}= 2,2114$) ortalama ile katıldıkları belirlenmiştir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Hayat Bilgisi Dersinde Yer Alan Kök Değerlerin Öğretime İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulguları

Öğretmenlerin kök değerlerin öğretime yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yönelik t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik t-Testi Sonuçları

Madde No	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	P
1	Kadın	117	2,29	,90	244	,23	,81
	Erkek	129	2,27	,94			
2	Kadın	117	2,36	,91	244	1,03	,30
	Erkek	129	2,24	,89			
3	Kadın	117	2,44	1,06	244	,36	,71
	Erkek	129	2,39	1,02			
4	Kadın	117	2,15	1,03	244	,25	,80
	Erkek	129	2,18	,98			

Tablo 3 (Devamı)

Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik t-Testi Sonuçları

5	Kadın	117	2,84	,97	244	,43	,66
	Erkek	129	2,89	,92			
6	Kadın	117	2,17	,94	244	,45	,65
	Erkek	129	2,22	,92			
7	Kadın	117	2,05	,92	244	,08	,93
	Erkek	129	2,06	,89			
8	Kadın	117	2,26	,97	244	,33	,73
	Erkek	129	2,22	,91			
9	Kadın	117	2,45	,96	244	1,39	,16
	Erkek	129	2,62	1,00			
10	Kadın	117	2,34	,97	244	,57	,56
	Erkek	129	2,27	,94			
11	Kadın	117	2,41	1,02	244	1,71	,08
	Erkek	129	2,20	,95			
12	Kadın	117	1,93	,69	244	,41	,68
	Erkek	129	1,96	,72			
13	Kadın	117	1,93	,72	244	,40	,68
	Erkek	129	1,96	,72			
14	Kadın	117	3,68	,86	244	,29	,76
	Erkek	129	3,65	,86			
15	Kadın	117	2,94	1,08	244	2,59	,01*
	Erkek	129	2,59	1,04			
16	Kadın	117	2,72	,99	244	1,41	,15
	Erkek	129	2,54	1,03			
17	Kadın	117	2,79	1,14	244	2,67	,00*
	Erkek	129	2,43	,97			
18	Kadın	117	2,51	,97	244	,53	,58
	Erkek	129	2,44	1,08			
19	Kadın	117	2,42	,93	244	,97	,33
	Erkek	129	2,31	,95			
20	Kadın	117	2,23	,94	244	,32	,74
	Erkek	129	2,20	,88			
21	Kadın	117	2,42	1,01	244	1,58	,11
	Erkek	129	2,63	1,03			

Tablo 3 (Devamı)*Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik t-Testi Sonuçları*

22	Kadın	117	2,29	1,00	244	,45	,64
	Erkek	129	2,35	,95			
23	Kadın	117	2,77	1,09	244	,41	,67
	Erkek	129	2,72	1,03			
24	Kadın	117	2,37	,83	244	,03	,97
	Erkek	129	2,37	,90			
25	Kadın	117	2,65	1,05	244	1,29	,19
	Erkek	129	2,48	1,00			
26	Kadın	117	3,52	,94	244	1,91	,05
	Erkek	129	3,75	,94			
27	Kadın	117	2,38	,96	244	2,01	,04*
	Erkek	129	2,14	,88			
28	Kadın	117	2,93	,99	244	,50	,61
	Erkek	129	2,86	,95			
29	Kadın	117	4,12	,83	244	3,05	,00*
	Erkek	129	4,42	,69			
30	Kadın	117	2,56	,96	244	1,45	,14
	Erkek	129	2,38	,93			
31	Kadın	117	2,46	,99	244	,34	,73
	Erkek	129	2,41	,98			
32	Kadın	117	2,47	1,03	244	1,11	,26
	Erkek	129	2,32	,98			
33	Kadın	117	2,30	,96	244	1,00	,31
	Erkek	129	2,18	,93			
34	Kadın	117	2,24	,96	244	,32	,74
	Erkek	129	2,28	,92			
35	Kadın	117	2,41	1,01	244	1,82	,07
	Erkek	129	2,19	,92			
36	Kadın	117	2,59	,95	244	1,76	,07
	Erkek	129	2,38	,91			
37	Kadın	117	2,65	1,08	244	2,25	,02*
	Erkek	129	2,36	,95			
38	Kadın	117	2,65	1,09	244	1,90	,06

Tablo 3 (Devamı)

Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Yönelik t-Testi Sonuçları

	Erkek	129	2,41	,94			
39	Kadın	117	2,74	1,10	244	1,11	,26
	Erkek	129	2,58	1,06			
40	Kadın	117	2,59	1,05	244	,53	,59
	Erkek	129	2,52	1,03			
41	Kadın	117	2,62	1,06	244	,75	,44
	Erkek	129	2,51	1,09			
42	Kadın	117	2,40	1,00	244	1,45	,14
	Erkek	129	2,22	,90			
43	Kadın	117	2,23	,87	244	,91	,36
	Erkek	129	2,13	,83			
44	Kadın	117	2,37	,96	244	,91	,36
	Erkek	129	2,26	,96			
45	Kadın	117	2,36	,94	244	,73	,46
	Erkek	129	2,27	,93			
46	Kadın	117	2,23	,92	244	,42	,66
	Erkek	129	2,18	1,01			

*p<0,05

Tablo 3 incelendiğinde anketin 1. maddesi olan *adalet değerinin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmeye çalışılması oldukça güçtür* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (t(244), p>.05). Kadın öğretmenler bu görüşe (\bar{X} :2,29) ortalama ile erkek öğretmenler ise bu görüşe ise (\bar{X} :2,27) ortalama ile katılmışlardır. Ayrıca anketin 2. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin, adalet kavramını içselleştirmeleri konusunda sorunlar yaşadım* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (t(244), p>.05). Kadın öğretmenler bu görüşe (\bar{X} :2,36) ortalama ile erkek öğretmenler bu görüşe (\bar{X} :2,24) ortalama ile katılım sağlamışlardır. Yine tablo 3 incelendiğinde anketin 3. maddesi olan *uzaktan eğitim süreci öğrencilerde adil olma duygusunun gelişmemesine neden olmuştur* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (t(244), p>.05). Ayrıca tablo 3 incelendiğinde anketin 4. maddesi olan *adalet değeri, öğrencilerle öğretmenin sınıf içinde etkileşimleri sonucu öğretilmesi gereken bir değerdir* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (t(244), p>.05). Bu görüşe, kadın öğretmenler (\bar{X} :2,15) ortalama ile erkek öğretmenler (\bar{X} :2,18) ortalama ile katılmışlardır. Yine

anketin 5. maddesi olan *adalet değeri öğretmenlerin farklı öğretim stratejilerini kullanarak uzaktan eğitim yoluyla da öğretilbilir* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşte, kadın öğretmenler ($\bar{X}:2,84$) ortalama ile erkek öğretmenler ($\bar{X}:2,89$) ortalama ile kararsız kalmışlardır.

Tablo 3'e bakıldığında anketin 6. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dostluk değerini kavramaları zor olmaktadır* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenler ($\bar{X}:2,17$) ortalama ile erkek öğretmenler ($\bar{X}:2,22$) ortalama ile katılmışlardır. Anketin 7. maddesi olan *dostluk değeri öğrencilerin sınıf ve okul içinde birbirleriyle etkileşimleri sonucunda içselleştirilen bir değerdir* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu maddeye kadın öğretmenler ($\bar{X}:2,05$) ortalama ile erkek öğretmenler ($\bar{X}:2,06$) ortalama ile katılmışlardır. Yine tablo 3'e bakıldığında anketin 8. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte oyun, müzik, grup çalışması gibi etkinliklere katılmamaları öğrencilerde dostluk bilincinin oluşmasını engellemiştir* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenler ($\bar{X}:2,26$) ortalama ile erkek öğretmenler ($\bar{X}:2,22$) ortalama ile katılmışlardır. Yine anketin 9. maddesi olan *dostluk değeri farklı etkinliklerle uzaktan eğitim yoluyla da öğretilbilir* maddesinin de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu maddeye, kadın öğretmenler ($\bar{X}:2,45$) ortalama ile katılırlarken, erkek öğretmenler ($\bar{X}:2,62$) ortalama ile kararsız kalmışlardır. Ayrıca tablo 3 incelendiğinde anketin 10. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecindeki canlı derslerde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin az olması, öğrencilerde dostluk bilincinin oluşmasını engellemiştir* maddesinin de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenler ($\bar{X}:2,34$) ortalama ile erkek öğretmenler ($\bar{X}:2,27$) ortalama ile katılmışlardır.

Tablo 3'e göre anketin 11. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dürüstlük değerini kavramaları zor olmaktadır* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu maddeye, kadın öğretmenler ($\bar{X}:2,41$) ortalama ile erkek öğretmenler ($\bar{X}:2,20$) ortalama ile katılmışlardır. Tablo 3'e bakıldığında anketin 12. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler bazen teknolojik bahanelere sığınarak yalan söyleyebilmektedirler* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenler ($\bar{X}:1,93$) ortalama ile erkek öğretmenler ($\bar{X}:1,96$) ortalama ile katılmışlardır. Ayrıca anketin 13. maddesi olan *uzaktan eğitim*

sürecinde öğrencilere verilen ödevlerin ve etkinliklerin öğrenci tarafından yapılmıyapılmadığı konusunda şüphelerim vardır maddesinin de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe kadın öğretmenler ($\bar{X}:1,93$) ortalama ile erkek öğretmenler ($\bar{X}:1,96$) ortalama ile katılmışlardır. Yine tablo 3'e bakıldığında anketin 14. maddesi olan *dürüstlük değeri öğrencilere sadece okulda kavratılacak bir değerdir* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($t(244)$, $p>.05$) tespit edilmiştir. Bu görüşe, kadın öğretmenler ($\bar{X}:3,68$) ortalama ile erkek öğretmenler ($\bar{X}:3,65$) ortalama ile katılmamışlardır.

Tablo 3 incelendiğinde anketin 15. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin saygı değerini kavramaları oldukça zor olmaktadır* maddesinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t(244)$, $p<.05$). Erkek öğretmenlerin bu görüşe yönelik ortalamalarının ($\bar{X}:2,59$) ortalama ile kadın öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X}:2,94$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tablo 3'e bakıldığında anketin 16. maddesi olan *öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde büyüklerine saygı konusunda ne demek istendiğini tam olarak kavrayamamaktadır* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($t(244)$, $p>.05$) belirlenmiştir. Bu görüşte kadın öğretmenler ($\bar{X}:2,72$) ortalama ile kararsız kalırlarken, erkek öğretmenler ($\bar{X}:2,54$) ortalama ile kararsız kalmışlardır. Ancak anketin 17. maddesi olan *öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde birbirlerine saygılı davranmak konusunda sorunlar yaşamaktadır* görüşünün cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p<.05$). Bu görüşte, erkek öğretmenlerin ($\bar{X}:2,43$) ortalama ile kararsızlık yaşadıkları belirlenirken, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,79$) ortalama ile katılmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca tablo 3'e bakıldığında anketin 18. maddesi olan *öğrenciler saygı değerini öğretmenleriyle ve akranlarıyla yüz yüze etkileşimleri sonucu öğrenirler* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,51$) ortalama ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}:2,44$) ortalama ile katıldıkları belirlenmiştir. Anketin 19. maddesi olan *uzaktan eğitimde öğrencilerin öğretmenlerin denetiminden uzak olmaları saygı değerinin öneminin tam olarak kavranmamasına neden olmaktadır* maddesinin de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,42$) ortalama ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}:2,31$) ortalama ile katıldıkları tespit edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde anketin 20. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde, öğrenciler sorumluluk almaya istekli olma kazanımını yerine getirmede sorunlar yaşamaktadır* maddesinin

cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,23$) ortalama ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}:2,20$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Yine tablo 3'e bakıldığında anketin 21. maddesi olan *öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde sorumluluklarının bilincinde değillerdir* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($t(244)$, $p>.05$) tespit edilmiştir. Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,42$) ortalama ile katılırlarken erkek öğretmenlerin ($\bar{X}:2,63$) ortalama ile kararsız kaldıkları görülmektedir. Yine anketin 22. maddesi olan *uzaktan eğitim, öğrencilerin eskiden var olan sorumluluk bilincinin azalmasına neden olmuştur* maddesinin de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,29$) ortalama ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}:2,35$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Ayrıca tablo 3'e bakıldığında anketin 23. maddesi olan *uzaktan eğitimde öğrencilere sorumluluk değerinin nasıl öğretileceği konusunda eksiklerimin olduğunu düşünüyorum* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşte, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,77$) ortalama ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}:2,72$) ortalama ile kararsız kaldıkları görülmektedir. Yine anketin 24. maddesi olan *yapılan farklı etkinliklerle öğrencilere sorumluluk değeri uzaktan eğitim yoluyla da öğretilebilmektedir* maddesinin de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,37$) ortalama ile erkek öğretmenlerin de ($\bar{X}:2,37$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir.

Tablo 3'e bakıldığında anketin 25. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin vatanseverlik değerini içselleştirmeleri zor olmaktadır* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşte, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,65$) ortalama kararsız kaldıkları görülürken, erkek öğretmenlerin ($\bar{X}:2,48$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Yine tablo 3'e bakıldığında anketin 26. maddesi olan *vatanseverlik değeri öğrencilere sadece okul ortamında öğretilmesi gereken bir değerdir* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:3,52$) ortalama ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}:3,75$) ortalama ile katılmadıkları görülmektedir. Ancak anketin 27. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin İstiklal Marşı, milli bayramlar, anma törenleri gibi etkinliklere katılamamaları, öğrencilere vatanseverlik değerinin öğretilmesi konusunda eksiklikler meydana getirmiştir* görüşünün cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($t(244)$, $p<.05$). Erkek öğretmenlerin bu maddeye ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}:2,14$) ortalama ile kadın öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}:2,38$)

daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ancak tablo 3 incelendiğinde anketin 28. maddesi olan *vatanseverlik değeri öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla da içselleştirebilecekleri bir değerdir* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşte, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,93$) ortalama ile erkek öğretmenlerin de ($\bar{X}:2,86$) ortalama ile kararsız kaldıkları görülmektedir. Tablo 3'e göre, anketin 29. maddesi olan *öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde vatanseverlik değerini bilmelerine gerek yoktur* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p<.05$). Erkek öğretmenlerin bu maddeye ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}:4,42$) ortalama ile kadın öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X}:4,12$) ortalama ile daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde anketin 30. maddesi olan *uzaktan eğitim süreci öğrencilerin yardımseverlik değerini tam olarak kavrayamamalarına neden olmaktadır* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,56$) ortalama ile erkek öğretmenlerin de ($\bar{X}:2,38$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Yine anketin 31. maddesi olan *yardımseverlik değeri, sınıf ortamında yaparak-yaşayarak öğrenilecek bir değerdir* maddesinin de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,46$) ortalama ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}:2,41$) ortalama ile katıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca tablo 3'e bakıldığında anketin 32. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecindeki canlı derslerde öğrencilerin, arkadaşlarıyla yardımlaşacakları herhangi bir durum olmamaktadır* maddesinin de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,47$) ortalama ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}:2,32$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Yine tablo 3'e bakıldığında anketin 33. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler birbirlerinin sorunlarını, eksiklerini bilmediklerinden birbirlerine yardım etme konusunda yetersiz kalmaktadırlar* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,30$) ortalama ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}:2,18$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Ayrıca anketin 34. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler öz denetimlerini sağlamada sorun yaşamaktadır* maddesinin de cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,24$) ortalama ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}:2,28$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde anketin 35. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrencileri tam olarak denetleyememeleri, öğrencilerde öz denetim değerinin gelişmesini*

engellemiştir maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,41$) ortalama ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}:2,19$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Yine anketin 36. maddesi olan *öğrenciler canlı derslerde izlediklerini/dinlediklerini farklı yollarla ifade ederek öz becerilerini geliştirebilir* maddesinin de cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,59$) ortalama ile erkek öğretmenlerin de ($\bar{X}:2,38$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Ancak tablo 3 incelendiğinde anketin 37. maddesi olan *uzaktan eğitim ile yapılan canlı derslerdeki mekân farkı, öğrencilerin öz denetimlerini gerçekleştirememelerine neden olmuştur* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($t(244)$, $p<.05$). Bu görüşe, erkek öğretmenler ($\bar{X}:2,36$) ortalama katılırlarken, kadın öğretmenler ($\bar{X}:2,65$) ortalama ile kararsız kalmışlardır.

Tablo 3 incelendiğinde anketin 38. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler sabır değerini içselleştirme konusunda sorunlar yaşamaktadır* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($t(244)$, $p>.05$) belirlenmiştir. Bu görüşte, kadın öğretmenler ($\bar{X}:2,65$) ortalama ile kararsız kalırlarken erkek öğretmenlerin ($\bar{X}:2,41$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Yine anketin 39. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler hedeflerine ulaşmak için sabırlı davranmaktadır* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,74$) ortalama ile kararsız kaldıkları tespit edilirken erkek öğretmenlerin ($\bar{X}:2,58$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Ayrıca tablo 3'e bakıldığında anketin 40. maddesi olan *uzaktan eğitimdeki canlı derslerde öğrenciler kendilerine verilen etkinliklere sonuna kadar katılmaktadır* maddesinin de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,59$) ortalama ile erkek öğretmenlerin ($\bar{X}:2,52$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Yine tablo 3 incelendiğinde anketin 41. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecindeki canlı derslerde öğrenciler görsel/işitsel araçları sonuna kadar dikkatle izlemektedir/dinlemektedir* maddesinin de cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenler ($\bar{X}:2,62$) ortalama ile kararsız kalırlarken, erkek öğretmenler ($\bar{X}:2,51$) ortalama ile katılmışlardır.

Tablo 3'e bakıldığında anket formunun 42. maddesi olan *öğrencilerin sevgi değerini içselleştirmeleri yüz yüze eğitimle olmalıdır* maddesinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,40$) ortalama ile erkek öğretmenlerin de ($\bar{X}:2,22$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Yine anketin 43. maddesi olan

uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çevresiyle etkileşimi göz önüne alındığında doğa sevgisi, hayvan sevgisi, ağaç sevgisi gibi kavramların somutlaştırılmasında eksiklikler yaşanmaktadır maddesinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,23$) ortalama ile erkek öğretmenlerin de ($\bar{X}:2,13$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Ayrıca tablo 3'e bakıldığında anketin 44. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin aralarında mesafe olması birbirlerine karşı sevgi duygusunun gelişmemesine neden olmuştur* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,37$) ortalama ile erkek öğretmenlerin de ($\bar{X}:2,26$) ortalama ile katıldıkları belirlenmiştir. Yine tablo 3 incelendiğinde anketin 45. maddesi olan *genel olarak uzaktan eğitim sürecinde tüm değerlerin öğretimi konusunda sorunlar yaşamaktayım* maddesinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,36$) ortalama ile erkek öğretmenlerin de ($\bar{X}:2,27$) ortalama ile katıldıkları görülmektedir. Ayrıca anketin 46. maddesi olan *değer eğitimi öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle yüz yüze etkileşimleri sonucu içselleştirilecek bir eğitim sürecidir* maddesinin de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, kadın öğretmenlerin ($\bar{X}:2,23$) ortalama ile erkek öğretmenlerin de ($\bar{X}:2,18$) ortalama ile katıldıkları tespit edilmiştir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Hayat Bilgisi Dersinde Yer Alan Kök Değerlerin Öğretimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Bulguları

Öğretmenlerin kök değerlerin öğretimine yönelik görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yönelik ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular tablo 4'te bulguların mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular ise tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Anova Testi Sonuçları

Madde No	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	SS
1	1-5 yıl	73	2,13	,88
	6-10 yıl	85	2,31	,99
	11-15 yıl	68	2,44	,93
	16 yıl ve üzeri	20	2,15	,67
	Toplam		246	2,28
	1-5 yıl	73	2,26	,88

Tablo 4 (Devamı)

Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Anova Testi Sonuçları

2	6-10 yıl	85	2,30	,95
	11-15 yıl	68	2,45	,93
	16 yıl ve üzeri	20	1,95	,60
	Toplam	246	2,30	,90
	1-5 yıl	73	2,38	1,04
3	6-10 yıl	85	2,37	1,04
	11-15 yıl	68	2,57	1,09
	16 yıl ve üzeri	20	2,20	,76
	Toplam	246	2,41	1,04
	1-5 yıl	73	1,89	,89
4	6-10 yıl	85	2,22	1,03
	11-15 yıl	68	2,42	1,08
	16 yıl ve üzeri	20	2,10	,78
	Toplam	246	2,17	1,00
	1-5 yıl	73	2,67	,83
5	6-10 yıl	85	2,85	,91
	11-15 yıl	68	2,94	1,06
	16 yıl ve üzeri	20	3,45	,88
	Toplam	246	2,87	,94
	1-5 yıl	73	2,04	,85
6	6-10 yıl	85	2,27	,96
	11-15 yıl	68	2,32	1,01
	16 yıl ve üzeri	20	2,05	,60
	Toplam	246	2,19	,92
	1-5 yıl	73	1-89	,80
7	6-10 yıl	85	2,12	,96
	11-15 yıl	68	2,20	,97
	16 yıl ve üzeri	20	1,95	,68
	Toplam	246	2,06	,90
	1-5 yıl	73	2,00	,56
8	6-10 yıl	85	2,27	,98
	11-15 yıl	68	2,33	,98
	16 yıl ve üzeri	20	2,00	,56
	Toplam	246	2,24	,94

Tablo 4 (Devamı)

Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Anova Testi Sonuçları

9	1-5 yıl	73	2,72	,97
	6-10 yıl	85	2,43	,91
	11-15 yıl	68	2,48	1,07
	16 yıl ve üzeri	20	2,55	,94
	Toplam	246	2,54	,98
10	1-5 yıl	73	2,35	,91
	6-10 yıl	85	2,18	,93
	11-15 yıl	68	2,48	1,08
	16 yıl ve üzeri	20	2,00	,64
	Toplam	246	2,30	,96
11	1-5 yıl	73	2,15	,93
	6-10 yıl	85	2,34	1,04
	11-15 yıl	68	2,51	1,05
	16 yıl ve üzeri	20	2,00	,56
	Toplam	246	2,30	,99
12	1-5 yıl	73	1,82	,60
	6-10 yıl	85	1,97	,72
	11-15 yıl	68	2,08	,82
	16 yıl ve üzeri	20	1,85	,48
	Toplam	246	1,95	,70
13	1-5 yıl	73	2,08	,75
	6-10 yıl	85	1,75	,63
	11-15 yıl	68	2,01	,78
	16 yıl ve üzeri	20	2,10	,64
	Toplam	246	1,95	,72
14	1-5 yıl	73	3,67	,98
	6-10 yıl	85	3,65	,82
	11-15 yıl	68	3,66	,80
	16 yıl ve üzeri	20	3,70	,80
	Toplam	246	3,66	,86
15	1-5 yıl	73	2,65	1,09
	6-10 yıl	85	2,74	1,07
	11-15 yıl	68	2,89	1,09

Tablo 4 (Devamı)*Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Anova Testi Sonuçları*

	16 yıl ve üzeri	20	2,80	,95
	Toplam	246	2,76	1,07
16	1-5 yıl	73	2,65	1,01
	6-10 yıl	85	2,62	,95
	11-15 yıl	68	2,64	1,11
	16 yıl ve üzeri	20	2,50	1,00
	Toplam	246	2,63	1,01
17	1-5 yıl	73	2,38	,89
	6-10 yıl	85	2,51	1,06
	11-15 yıl	68	3,04	1,16
	16 yıl ve üzeri	20	2,30	,97
	Toplam	246	2,60	1,07
18	1-5 yıl	73	2,49	1,05
	6-10 yıl	85	2,48	1,01
	11-15 yıl	68	2,54	1,08
	16 yıl ve üzeri	20	2,15	,81
	Toplam	246	2,47	1,03
19	1-5 yıl	73	2,34	,91
	6-10 yıl	85	2,30	,93
	11-15 yıl	68	2,52	1,02
	16 yıl ve üzeri	20	2,15	,67
	Toplam	246	2,36	,94
20	1-5 yıl	73	2,09	,81
	6-10 yıl	85	2,21	,95
	11-15 yıl	68	2,41	1,01
	16 yıl ve üzeri	20	2,05	,60
	Toplam	246	2,21	,91
21	1-5 yıl	73	2,46	1,10
	6-10 yıl	85	2,45	,98
	11-15 yıl	68	2,75	1,05
	16 yıl ve üzeri	20	2,40	,82
	Toplam	246	2,53	1,03

Tablo 4 (Devamı)

Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	1-5 yıl	73	2,08	,90
22	6-10 yıl	85	2,29	,93
	11-15 yıl	68	2,67	1,07
	16 yıl ve üzeri	20	2,20	,76
	Toplam	246	2,32	,97
	1-5 yıl	73	2,69	1,11
23	6-10 yıl	85	2,74	1,05
	11-15 yıl	68	2,85	1,09
	16 yıl ve üzeri	20	2,60	,82
	Toplam	246	2,74	1,06
	1-5 yıl	73	2,45	,91
24	6-10 yıl	85	2,29	,78
	11-15 yıl	68	2,33	,90
	16 yıl ve üzeri	20	2,55	,94
	Toplam	246	2,37	,87
	1-5 yıl	73	2,36	1,00
25	6-10 yıl	85	2,57	1,02
	11-15 yıl	68	2,89	1,05
	16 yıl ve üzeri	20	2,15	,74
	Toplam	246	2,56	1,03
	1-5 yıl	73	3,75	,92
26	6-10 yıl	85	3,55	,99
	11-15 yıl	68	3,58	,91
	16 yıl ve üzeri	20	3,90	,91
	Toplam	246	3,65	,94
	1-5 yıl	73	2,08	,81
27	6-10 yıl	85	2,27	,89
	11-15 yıl	68	2,52	1,05
	16 yıl ve üzeri	20	1,95	,82
	Toplam	246	2,26	,92
	1-5 yıl	73	2,69	,84
28	6-10 yıl	85	2,97	,98
	11-15 yıl	68	3,07	1,08

Tablo 4 (Devamı)*Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Anova Testi Sonuçları*

	16 yıl ve üzeri	20	2,70	,86
	Toplam	246	2,89	,97
29	1-5 yıl	73	4,49	,68
	6-10 yıl	85	4,22	,86
	11-15 yıl	68	4,13	,78
	16 yıl ve üzeri	20	4,30	,47
	Toplam	246	4,28	,77
30	1-5 yıl	73	2,38	,89
	6-10 yıl	85	2,43	,95
	11-15 yıl	68	2,66	1,05
	16 yıl ve üzeri	20	2,30	,73
	Toplam	246	2,47	,95
31	1-5 yıl	73	2,47	,95
	6-10 yıl	85	2,32	1,00
	11-15 yıl	68	2,58	1,06
	16 yıl ve üzeri	20	2,25	,63
	Toplam	246	2,43	,98
32	1-5 yıl	73	2,39	,98
	6-10 yıl	85	2,36	1,07
	11-15 yıl	68	2,42	1,04
	16 yıl ve üzeri	20	2,40	,75
	Toplam	246	2,39	1,01
33	1-5 yıl	73	2,24	,95
	6-10 yıl	85	2,17	,88
	11-15 yıl	68	2,36	1,04
	16 yıl ve üzeri	20	2,10	,78
	Toplam	246	2,24	,94
34	1-5 yıl	73	2,26	,83
	6-10 yıl	85	2,22	,94
	11-15 yıl	68	2,36	1,09
	16 yıl ve üzeri	20	2,15	,74
	Toplam	246	2,26	,93
	1-5 yıl	73	2,52	,94

Tablo 4 (Devamı)

Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Anova Testi Sonuçları

35	6-10 yıl	85	2,31	1,01
	11-15 yıl	68	2,13	1,00
	16 yıl ve üzeri	20	2,00	,56
	Toplam	246	2,30	,97
36	1-5 yıl	73	2,43	,86
	6-10 yıl	85	2,37	,89
	11-15 yıl	68	2,54	1,01
	16 yıl ve üzeri	20	2,95	,99
37	Toplam	246	2,48	,93
	1-5 yıl	73	2,45	,91
	6-10 yıl	85	2,44	1,01
	11-15 yıl	68	2,58	1,17
38	16 yıl ve üzeri	20	2,65	,98
	Toplam	246	2,50	1,02
	1-5 yıl	73	2,39	,92
	6-10 yıl	85	2,57	1,00
39	11-15 yıl	68	2,66	1,15
	16 yıl ve üzeri	20	2,35	,98
	Toplam	246	2,52	1,02
	1-5 yıl	73	2,76	1,04
40	6-10 yıl	85	2,64	1,05
	11-15 yıl	68	2,58	1,16
	16 yıl ve üzeri	20	2,60	1,14
	Toplam	246	2,66	1,08
41	1-5 yıl	73	2,68	1,06
	6-10 yıl	85	2,48	1,05
	11-15 yıl	68	2,63	1,06
	16 yıl ve üzeri	20	2,20	,83
42	Toplam	246	2,56	1,04
	1-5 yıl	73	2,72	1,08
	6-10 yıl	85	2,47	1,04
	11-15 yıl	68	2,60	1,17
43	16 yıl ve üzeri	20	2,30	,86

Tablo 4 (Devamı)*Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Anova Testi Sonuçları*

	Toplam	246	2,56	1,08
	1-5 yıl	73	2,06	,78
42	6-10 yıl	85	2,27	,93
	11-15 yıl	68	2,63	1,11
	16 yıl ve üzeri	20	2,25	,71
	Toplam	246	2,30	,95
	1-5 yıl	73	2,00	,68
43	6-10 yıl	85	2,20	,82
	11-15 yıl	68	2,39	1,05
	16 yıl ve üzeri	20	2,10	,64
	Toplam	246	2,18	,85
	1-5 yıl	73	2,17	,85
44	6-10 yıl	85	2,29	,99
	11-15 yıl	68	2,54	1,08
	16 yıl ve üzeri	20	2,15	,58
	Toplam	246	2,31	,96
	1-5 yıl	73	2,30	,92
45	6-10 yıl	85	2,28	,94
	11-15 yıl	68	2,47	,98
	16 yıl ve üzeri	20	2,05	,75
	Toplam	246	2,32	,93
	1-5 yıl	73	2,05	,84
46	6-10 yıl	85	2,18	1,00
	11-15 yıl	68	2,44	1,08
	16 yıl ve üzeri	20	2,10	,71
	Toplam	246	2,21	,97

Tablo 5*Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Scheffe Testi Sonuçları*

Madde No	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
	Gruplar arası	3,713	3	1,238	1,451	,22	
1	Gruplar içi	206,368	242	,853			

Tablo 5 (Devamı)

Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Scheffe Testi Sonuçları

	Toplam	210,081	245				
	Gruplar arası	4,215	3	1,405	1,735	,16	
2	Gruplar içi	195,920	242	,810			
	Toplam	200,134	245				
	Gruplar arası	2,828	3	,943	,86	,45	
3	Gruplar içi	263,046	242	1,087			
	Toplam	265,874	245				
	Gruplar arası	10,521	3	3,507	3,561	,01*	1-5,11-15 yıl
4	Gruplar içi	238,309	242	,985			
	Toplam	248,829	245				
	Gruplar arası	9,963	3	3,321	3,807	,01*	1-5,16 yıl üzeri
5	Gruplar içi	211,130	242	,872			
	Toplam	221,093	245				
	Gruplar arası	3,754	3	1,251	1,460	,22	
6	Gruplar içi	207,486	242	,857			
	Toplam	211,240	245				
	Gruplar arası	4,192	3	1,397	1,719	,16	
7	Gruplar içi	196,767	242	,813			
	Toplam	200,959	245				
	Gruplar arası	2,054	3	,685	,769	,51	
8	Gruplar içi	215,312	242	,890			
	Toplam	217,366	245				
	Gruplar arası	3,658	3	1,219	1,265	,28	
9	Gruplar içi	233,350	242	,964			
	Toplam	237,008	245				
	Gruplar arası	5,421	3	1,807	1,981	,11	
10	Gruplar içi	220,713	242	,912			
	Toplam	226,134	245				
	Gruplar arası	6,701	3	2,234	2,296	,07	
11	Gruplar içi	235,434	242	,973			
	Toplam	242,134	245				
	Gruplar arası	2,756	3	,919	1,843	,14	
12	Gruplar içi	120,658	242	,499			

Tablo 5 (Devamı)

Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Scheffe Testi Sonuçları

	Toplam	123,415	245				
	Gruplar arası	5,311	3	1,770	3,452	,01*	1-5, 6-10 yıl
13	Gruplar içi	124,104	242	,513			
	Toplam	129,415	245				
	Gruplar arası	,031	3	,010	,01	,99	
14	Gruplar içi	182,636	242	,755			
	Toplam	182,667	245				
	Gruplar arası	2,102	3	,701	,605	,61	
15	Gruplar içi	280,224	242	1,158			
	Toplam	282,325	245				
	Gruplar arası	,417	3	,139	,133	,94	
16	Gruplar içi	252,921	242	1,045			
	Toplam	253,337	245				
	Gruplar arası	19,201	3	6,400	5,922	,00*	1-5, 11-15 yıl
17	Gruplar içi	261,551	242	1,081			6-10, 11-15 yıl
	Toplam	280,752	245				
	Gruplar arası	2,466	3	,822	,768	,51	
18	Gruplar içi	258,888	242	1,070			
	Toplam	261,354	245				
	Gruplar arası	3,097	3	1,032	1,167	,32	
19	Gruplar içi	213,977	242	,884			
	Toplam	217,073	245				
	Gruplar arası	4,209	3	1,403	1,698	,16	
20	Gruplar içi	199,938	242	,826			
	Toplam	204,146	245				
	Gruplar arası	4,350	3	1,450	1,366	,25	
21	Gruplar içi	256,820	242	1,061			
	Toplam	261,171	245				
	Gruplar arası	13,093	3	4,364	4,774	,00*	1-5, 11-15 yıl
22	Gruplar içi	221,236	242	,914			
	Toplam	234,329	245				
	Gruplar arası	1,369	3	,456	,399	,75	

Tablo 5 (Devamı)

Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Scheffe Testi Sonuçları

23	Gruplar içi	277,005	242	1,145			
	Toplam	278,374	245				
	Gruplar arası	1,694	3	,565	,743	,52	
24	Gruplar içi	183,900	242	,760			
	Toplam	185,593	245				
	Gruplar arası	13,729	3	4,576	4,491	,00*	1-5, 11-15
25	Gruplar içi	246,596	242	1,019			11-15, 16 yıl üzeri
	Toplam	260,325	245				
	Gruplar arası	3,091	3	1,030	1,150	,33	
26	Gruplar içi	216,844	242	,896			
	Toplam	219,935	245				
	Gruplar arası	9,175	3	3,058	3,661	,01*	1-5, 11-15 yıl
27	Gruplar içi	202,174	242	,835			
	Toplam	211,350	245				
	Gruplar arası	6,304	3	2,101	2,249	,08	
28	Gruplar içi	226,155	242	,935			
	Toplam	232,459	245				
	Gruplar arası	5,073	3	1,691	2,862	,05	
29	Gruplar içi	143,08	242	,591			
	Toplam	148,081	245				
	Gruplar arası	3,726	3	1,242	1,369	,25	
30	Gruplar içi	219,575	242	,907			
	Toplam	223,301	245				
	Gruplar arası	3,369	3	1,123	1,155	,32	
31	Gruplar içi	235,216	242	,972			
	Toplam	238,585	245				
	Gruplar arası	,146	3	,049	,047	,98	
32	Gruplar içi	250,606	242	1,036			
	Toplam	250,752	245				
	Gruplar arası	1,842	3	,614	,683	,563	
33	Gruplar içi	217,523	242	,899			
	Toplam	219,366	245				
	Gruplar arası	1,126	3	,375	,422	,73	

Tablo 5 (Devamı)

Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Scheffe Testi Sonuçları

34	Gruplar içi	215,167	242	,889			
	Toplam	216,293	245				
	Gruplar arası	7,288	3	2,429	2,619	,05	
35	Gruplar içi	224,452	242	,927			
	Toplam	231,740	245				
	Gruplar arası	5,720	3	1,907	2,200	,08	
36	Gruplar içi	209,743	242	,867			
	Toplam	215,463	245				
	Gruplar arası	1,381	3	,460	,432	,73	
37	Gruplar içi	258,115	242	1,067			
	Toplam	259,496	245				
	Gruplar arası	3,298	3	1,099	1,047	,37	
38	Gruplar içi	254,003	242	1,050			
	Toplam	257,301	245				
	Gruplar arası	1,272	3	,424	,357	,78	
39	Gruplar içi	287,723	242	1,189			
	Toplam	288,996	245				
	Gruplar arası	4,600	3	1,533	1,406	,24	
40	Gruplar içi	263,986	242	1,091			
	Toplam	268,585	245				
	Gruplar arası	4,149	3	1,383	1,186	,31	
41	Gruplar içi	282,176	242	1,166			
	Toplam	286,325	245				
	Gruplar arası	11,527	3	3,842	4,407	,00*	1-5, 11-15 yıl
42	Gruplar içi	210,993	242	,872			
	Toplam	222,520	245				
	Gruplar arası	5,719	3	1,906	2,656	,05	
43	Gruplar içi	173,679	242	,718			
	Toplam	179,398	245				
	Gruplar arası	5,519	3	1,840	2,008	,11	
44	Gruplar içi	221,750	242	,916			
	Toplam	227,268	245				

Tablo 5 (Devamı)

Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşmasına Yönelik Scheffe Testi Sonuçları

	Gruplar arası	3,146	3	1,049	1,194	,31
45	Gruplar içi	212,485	242	,878		
	Toplam	215,630	245			
	Gruplar arası	5,674	3	1,891	2,031	,11
46	Gruplar içi	225,334	242	,931		
	Toplam	231,008	245			

*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, anket formunun 4. maddesi olan *adalet değeri*, öğrencilerle öğretmenin sınıfı içinde etkileşimleri sonucu öğretilmesi gereken bir değerdir maddesinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür (F(3,56), p<.01). Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin anket maddesine verdiği cevaplar öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bu değişikliğin hangi gruplar arasında meydana geldiğini bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin (\bar{X} :1,89), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine (\bar{X} :2,42) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Yine tablo 5'e bakıldığında, anket formunun 5. maddesi olan *adalet değeri öğretmenlerin farklı öğretim stratejilerini kullanarak uzaktan eğitim yoluyla da öğretilbilir* maddesinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür (F(3,80), p<.01). Bu farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin (\bar{X} :2,67), 16 yıl ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine (\bar{X} :3,45) göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 5'e bakıldığında, anket formunun 13. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere verilen ödevlerin ve etkinliklerin öğrenci tarafından yapılıp-yapılmadığı konusunda şüphelerim vardır* maddesinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür (F(3,45), p<.01). Bu farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin (\bar{X} :1,75), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre (\bar{X} :2,08) daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca anket formunun 17. maddesi olan *öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde birbirlerine saygılı davranmak konusunda sorunlar yaşamaktadır* maddesinin de mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür (F(3,45), p<.00). Bu farklılığın hangi gruplar arasında

meydana geldiğini bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin (\bar{X} :2,38), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine (\bar{X} :3,04) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin de (\bar{X} :2,51), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre (\bar{X} :3,04) farklılaştığı, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5'e bakıldığında, anket formununun 22. maddesi olan *uzaktan eğitim, öğrencilerin eskiden var olan sorumluluk bilincinin azalmasına neden olmuştur* maddesinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür ($F(4,77)$, $p<.01$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin (\bar{X} :2,08), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine (\bar{X} :2,67) göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Yine tablo 5 incelendiğinde, anket formununun 25. maddesi olan *öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde birbirlerine saygılı davranmak konusunda sorunlar yaşamaktadır* maddesinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür ($F(4,49)$, $p<.00$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin (\bar{X} :2,36), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine (\bar{X} :2,89) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin de (\bar{X} :2,89), 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine göre (\bar{X} :2,15) farklılaştığı, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, anket formununun 27. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin İstiklal Marşı, milli bayramlar, anma törenleri gibi etkinliklere katılamamaları, öğrencilere vatanseverlik değerinin öğretilmesi konusunda eksiklikler meydana getirmiştir* maddesinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür ($F(3,66)$, $p<.01$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin (\bar{X} :2,08), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine (\bar{X} :2,52) göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca tablo 5'e bakıldığında, anket formununun 42. maddesi olan *öğrencilerin sevgi değerini içselleştirmeleri yüz yüze eğitimle olmalıdır* maddesinin de mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür ($F(4,40)$, $p<.00$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında meydana geldiğini bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip

öğretmenlerin görüşlerinin (\bar{X} :2,06), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerine (\bar{X} :2,63) göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Hayat Bilgisi Dersinde Yer Alan Değerlerin Öğretimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Mezun Olunan Program Değişkenine Yönelik Bulguları

Öğretmenlerin kök değerlerin öğretimine yönelik görüşlerinin mezun olunan program değişkenine göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yönelik t-testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mezun Olunan Program Değişkenine Yönelik t-Testi Sonuçları

Madde No	Mezun Olunan Program	n	\bar{X}	S	sd	t	p
1	Lisans	216	2,26	,92	244	,72	,48
	Lisansüstü	30	2,40	,96			
2	Lisans	216	2,27	,88	244	1,26	,27
	Lisansüstü	30	2,50	1,04			
3	Lisans	216	2,36	1,02	244	2,34	,03*
	Lisansüstü	30	2,83	1,11			
4	Lisans	216	2,13	,99	244	1,52	,16
	Lisansüstü	30	2,43	1,10			
5	Lisans	216	2,90	,96	244	1,48	,08
	Lisansüstü	30	2,63	,76			
6	Lisans	216	2,18	,91	244	,42	,69
	Lisansüstü	30	2,26	1,01			
7	Lisans	216	2,04	,88	244	,87	,45
	Lisansüstü	30	2,20	1,06			
8	Lisans	216	2,25	,94	244	,68	,48
	Lisansüstü	30	2,13	,89			
9	Lisans	216	2,55	,99	244	,46	,63
	Lisansüstü	30	2,46	,93			
10	Lisans	216	2,31	,97	244	,63	,49
	Lisansüstü	30	2,20	,88			

Tablo 6 (Devamı)

Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mezun Olunan Program Değişkenine Yönelik t-Testi Sonuçları

11	Lisans	216	2,30	,99	244	,16	,86
	Lisansüstü	30	2,33	,99			
12	Lisans	216	1,94	,70	244	,40	,70
	Lisansüstü	30	2,00	,74			
13	Lisans	216	1,93	,72	244	1,19	,25
	Lisansüstü	30	2,10	,75			
14	Lisans	216	3,62	,87	244	1,81	,05
	Lisansüstü	30	3,93	,73			
15	Lisans	216	2,75	1,07	244	,19	,84
	Lisansüstü	30	2,80	1,06			
16	Lisans	216	2,62	1,01	244	,01	,98
	Lisansüstü	30	2,63	1,06			
17	Lisans	216	2,63	1,06	244	1,12	,28
	Lisansüstü	30	2,40	1,10			
18	Lisans	216	2,42	1,02	244	2,23	,03*
	Lisansüstü	30	2,86	1,04			
19	Lisans	216	2,36	,93	244	,21	,83
	Lisansüstü	30	2,40	,96			
20	Lisans	216	2,22	,92	244	,33	,71
	Lisansüstü	30	2,16	,83			
21	Lisans	216	2,51	1,02	244	,73	,47
	Lisansüstü	30	2,66	1,06			
22	Lisans	216	2,34	,98	244	,57	,55
	Lisansüstü	30	2,23	,93			
23	Lisans	216	2,56	1,04	244	3,27	,00*
	Lisansüstü	30	3,33	1,06			
24	Lisans	216	2,35	,87	244	1,07	,28
	Lisansüstü	30	2,53	,86			
25	Lisans	216	2,57	1,03	244	,39	,70
	Lisansüstü	30	2,50	1,04			
26	Lisans	216	3,59	,96	244	2,59	,00*
	Lisansüstü	30	4,00	,63			

Tablo 6 (Devamı)

Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mezun Olunan Program Değişkenine Yönelik t-Testi Sonuçları

27	Lisans	216	2,26	,88	244	,16	,89
	Lisansüstü	30	2,23	1,22			
28	Lisans	216	2,91	,98	244	,59	,54
	Lisansüstü	30	2,80	,92			
29	Lisans	216	4,20	,77	244	3,18	,00*
	Lisansüstü	30	4,70	,65			
30	Lisans	216	2,46	,94	244	,17	,87
	Lisansüstü	30	2,50	1,04			
31	Lisans	216	2,43	,97	244	,16	,88
	Lisansüstü	30	2,46	1,07			
32	Lisans	216	2,41	1,01	244	,73	,45
	Lisansüstü	30	2,26	,98			
33	Lisans	216	2,23	,94	244	,34	,74
	Lisansüstü	30	2,30	,98			
34	Lisans	216	2,28	,95	244	,63	,48
	Lisansüstü	30	2,16	,83			
35	Lisans	216	2,29	,97	244	,39	,69
	Lisansüstü	30	2,36	,96			
36	Lisans	216	2,51	,94	244	1,17	,22
	Lisansüstü	30	2,30	,87			
37	Lisans	216	2,54	1,05	244	1,73	,05
	Lisansüstü	30	2,20	,80			
38	Lisans	216	2,54	1,02	244	,73	,46
	Lisansüstü	30	2,40	1,00			
39	Lisans	216	2,66	1,10	244	,15	,86
	Lisansüstü	30	2,63	,96			
40	Lisans	216	2,56	1,05	244	,03	,97
	Lisansüstü	30	2,56	,97			
41	Lisans	216	2,56	1,10	244	,34	,69
	Lisansüstü	30	2,63	,92			
42	Lisans	216	2,31	,97	244	,46	,58
	Lisansüstü	30	2,23	,77			
43	Lisans	216	2,17	,84	244	,54	,60

Tablo 6 (Devamı)

Öğretmenlerin Puan Ortalamalarının Mezun Olunan Program Değişkenine Yönelik t-Testi Sonuçları

	Lisansüstü	30	2,26	,90			
44	Lisans	216	2,31	,98	244	,10	,90
	Lisansüstü	30	2,30	,79			
45	Lisans	216	2,33	,95	244	,75	,39
	Lisansüstü	30	2,20	,80			
46	Lisans	216	2,22	,98	244	,67	,45
	Lisansüstü	30	2,10	,84			

*p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde anket formunun 1. maddesi olan *adalet değerinin uzaktan eğitim yoluyla öğretilmeye çalışılması oldukça güçtür* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (t(244), p>.05). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,26) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,40) ortalama ile katılmışlardır. Yine tablo 6 incelendiğinde anketin 2. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin, adalet kavramını içselleştirmeleri konusunda sorunlar yaşadım* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (t(244), p>.05). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,27) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,50) ortalama ile katılmışlardır. Ancak tablo 6'ya bakıldığında, anket formunun 3. maddesi olan *uzaktan eğitim süreci öğrencilerde adil olma duygusunun gelişmemesine neden olmuştur* görüşünün mezun olunan program değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir (t(244), p<.05). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,36) ortalama ile katılım gösterirken, lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,83) ortalama ile kararsız kalmışlardır. Tablo 6 incelendiğinde anketin 4. maddesi olan *adalet değeri, öğrencilerle öğretmenin sınıf içinde etkileşimleri sonucu öğretilmesi gereken bir değerdir* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (t(244), p>.05). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,13) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,43) ortalama ile katılmışlardır. Ayrıca anketin 5. maddesi olan *adalet değeri öğretmenlerin farklı öğretim stratejilerini kullanarak uzaktan eğitim yoluyla da öğretilbilir* maddesinin de mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir (t(244), p>.05). Bu görüşe, lisans

öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,90) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,63) ortalama ile katılmamışlardır.

Tablo 6 incelendiğinde anket formunun 6. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dostluk değerini kavramaları zor olmaktadır* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,18) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,26) ortalama ile katılmışlardır. Yine tablo 6 incelendiğinde anketin 7. maddesi olan *dostluk değeri öğrencilerin sınıf ve okul içinde birbirleriyle etkileşimleri sonucunda içselleştirilen bir değerdir* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,04) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,20) ortalama ile katılmışlardır.

Tablo 6 incelendiğinde anketin 8. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte oyun, müzik, grup çalışması gibi etkinliklere katılmamaları öğrencilerde dostluk bilincinin oluşmasını engellemiştir* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,25) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,13) ortalama ile katılmışlardır. Ayrıca tablo 6'ya bakıldığında anketin 9. maddesi olan *dostluk değeri farklı etkinliklerle uzaktan eğitim yoluyla da öğretilebilir* maddesinin de mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,55) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,46) ortalama ile katılmışlardır. Yine tablo 6'ya göre, anket formunun 10. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecindeki canlı derslerde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin az olması, öğrencilerde dostluk bilincinin oluşmasını engellemiştir* maddesinin de mezun olunan program değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,31) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,20) ortalama ile katılmışlardır.

Tablo 6 incelendiğinde anket formunun 11. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dürüstlük değerini kavramaları zor olmaktadır* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,30) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,33) ortalama ile katılmışlardır. Yine tablo 6 incelendiğinde anketin 12. maddesi

olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler bazen teknolojik bahanelere sığınarak yalan söyleyebilmektedirler* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:1,94$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,00$) ortalama ile katılmışlardır. Yine tablo 6 incelendiğinde anketin 13. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere verilen ödevlerin ve etkinliklerin öğrenci tarafından yapılıp-yapılmadığı konusunda şüphelerim vardır* maddesinin de mezun olunan program değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:1,93$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,10$) ortalama ile katılmışlardır. Ayrıca tablo 6'ya bakıldığında anketin 14. maddesi olan *dürüstlük değeri öğrencilere sadece okulda kavratılacak bir değerdir* maddesinin de mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenlerin ($\bar{X}:3,62$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenlerin ($\bar{X}:3,93$) ortalama ile katılmadıkları belirlenmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde anket formunun 15. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin saygı değerini kavramaları oldukça zor olmaktadır* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşte, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,75$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,80$) ortalama ile kararsız kalmışlardır. Ayrıca tablo 6 incelendiğinde anketin 16. maddesi olan *öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde büyüklerine saygı konusunda ne demek istendiğini tam olarak kavrayamamaktadır* maddesinin de mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşte, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,62$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,63$) ortalama ile kararsız kalmışlardır. Yine tablo 6 incelendiğinde anketin 17. maddesi olan *öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde birbirlerine saygılı davranmak konusunda sorunlar yaşamaktadır* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,63$) ortalama ile kararsız kalırlarken lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,40$) ortalama ile katılmışlardır. Tablo 6 incelendiğinde, anket formunun 18. maddesi olan *öğrenciler saygı değerini öğretmenleriyle ve akranlarıyla yüz yüze etkileşimleri sonucu öğrenirler* görüşünün mezun olunan program değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($t(244)$, $p<.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip

öğretmenlerin (\bar{X} :2,42) ortalama ile katıldıkları, lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenlerin ise (\bar{X} :2,86) ortalama ile kararsız kaldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca tablo 6 incelendiğinde, anket formunun 19. maddesi olan *uzaktan eğitimde öğrencilerin öğretmenlerin denetiminden uzak olmaları saygı değerinin öneminin tam olarak kavranmamasına neden olmaktadır* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,36) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,40) ortalama ile katılmışlardır.

Tablo 6 incelendiğinde anket formunun 20. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde, öğrenciler sorumluluk almaya istekli olma kazanımını yerine getirmede sorunlar yaşamaktadır* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,16) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,22) ortalama ile katılmışlardır. Ayrıca tablo 6 incelendiğinde anketin 21. maddesi olan *öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde sorumluluklarının bilincinde değillerdir* maddesinin de mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,51) ortalama ile katılırlarken lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,66) ortalama ile kararsız kalmışlardır. Yine tablo 6 incelendiğinde anketin 22. maddesi olan *uzaktan eğitim, öğrencilerin eskiden var olan sorumluluk bilincinin azalmasına neden olmuştur* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,34) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,23) ortalama ile katılmışlardır. Tablo 6'ya bakıldığında, anket formunun 23. maddesi olan *uzaktan eğitimde öğrencilere sorumluluk değerinin nasıl öğretileceği konusunda eksiklerimin olduğunu düşünüyorum* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p<.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,56) ortalama ile katılırlarken, lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :3,33) ortalama ile kararsız kalmışlardır. Tablo 6 incelendiğinde, anket formunun 24. maddesi olan *yapılan farklı etkinliklerle öğrencilere sorumluluk değeri uzaktan eğitim yoluyla da öğretilebilmektedir* görüşünün anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenlerin (\bar{X} :2,35) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,53) ortalama katılmışlardır.

Tablo 6 incelendiğinde anket formunun 25. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin vatanseverlik değerini içselleştirmeleri zor olmaktadır* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,57$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,50$) ortalama ile katılmışlardır. Ancak tablo 6'ya bakıldığında, anket formunun 26. maddesi olan *vatanseverlik değeri öğrencilere sadece okul ortamında öğretilmesi gereken bir değerdir* maddesinin mezun olunan program türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t(244)$, $p<.05$). Bu maddeye, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenlerin ($\bar{X}:3,59$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenlerin ($\bar{X}:4,00$) ortalama ile katılmadıkları tespit edilmiştir. Ancak tablo 6'ya bakıldığında anketin 27. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin İstiklal Marşı, milli bayramlar, anma törenleri gibi etkinliklere katılmamaları, öğrencilere vatanseverlik değerinin öğretilmesi konusunda eksiklikler meydana getirmiştir* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,26$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,23$) ortalama ile katılmışlardır. Ayrıca tablo 6'ya bakıldığında, anket formunun 28. maddesi olan *vatanseverlik değeri öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla da içselleştirebilecekleri bir değerdir* görüşünün de mezun olunan program değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşte, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,91$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,80$) ortalama ile kararsız kalmışlardır. Tablo 6 incelendiğinde, anket formunun 29. maddesi olan *öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde vatanseverlik değerini bilmelerine gerek yoktur* maddesinin mezun olunan program türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t(244)$, $p<.05$). Bu maddeye, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenlerin ($\bar{X}:3,59$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenlerin ($\bar{X}:4,00$) ortalama ile katılmadıkları belirlenmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde anket formunun 30. maddesi olan *uzaktan eğitim süreci öğrencilerin yardımseverlik değerini tam olarak kavrayamamalarına neden olmaktadır* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,46$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,50$) ortalama ile katılmışlardır. Yine tablo 6 incelendiğinde anketin 31. maddesi olan *yardımseverlik değeri, sınıf ortamında yaparak-yaşayarak öğrenilecek bir değerdir* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir

($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,43$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,46$) ortalama ile katılmışlardır. Ayrıca tablo 6'ya bakıldığında, anket formunun 32. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecindeki canlı derslerde öğrencilerin, arkadaşlarıyla yardımlaşacakları herhangi bir durum olmamaktadır* görüşünün de mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans derecesine sahip öğretmenlerin ($\bar{X}:2,41$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,26$) ortalama ile katılmışlardır. Yine tablo 6 incelendiğinde anketin 33. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler birbirlerinin sorunlarını, eksiklerini bilmediklerinden birbirlerine yardım etme konusunda yetersiz kalmaktadırlar* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,23$) ortalama ile lisansüstü derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,30$) ortalama ile katılmışlardır.

Tablo 6 incelendiğinde anketin 34. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler öz denetimlerini sağlamada sorun yaşamaktadır* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,28$) ortalama ile lisansüstü derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,16$) ortalama ile katılmışlardır. Yine tablo 6 incelendiğinde anketin 35. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrencileri tam olarak denetleyememeleri, öğrencilerde öz denetim değerinin gelişmesini engellemiştir* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,29$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,36$) ortalama ile katılmışlardır. Ayrıca tablo 6'ya bakıldığında, anket formunun 36. maddesi olan *öğrenciler canlı derslerde izlediklerini/dinlediklerini farklı yollarla ifade ederek öz becerilerini geliştirebilir* görüşünün de mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenlerin ($\bar{X}:2,51$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenlerin ($\bar{X}:2,30$) ortalama ile katıldıkları tespit edilmiştir. Yine tablo 6 incelendiğinde anketin 37. maddesi olan *uzaktan eğitim ile yapılan canlı derslerdeki mekân farkı, öğrencilerin öz denetimlerini gerçekleştirememelerine neden olmuştur* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,54$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,20$) ortalama ile katılmışlardır.

Tablo 6 incelendiğinde anketin 38. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler sabır değerini içselleştirme konusunda sorunlar yaşamaktadır* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244), p>.05$). Bu görüşe, lisans derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,54$) ortalama ile lisansüstü derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,40$) ortalama ile katılmışlardır. Yine tablo 6 incelendiğinde anketin 39. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler hedeflerine ulaşmak için sabırlı davranmaktadır* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244), p>.05$). Bu görüşte, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,66$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,63$) ortalama ile kararsız kalmışlardır. Ayrıca tablo 6'ya bakıldığında, anket formunun 40. maddesi olan *uzaktan eğitimdeki canlı derslerde öğrenciler kendilerine verilen etkinliklere sonuna kadar katılmaktadır* görüşünün de mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244), p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenlerin ($\bar{X}:2,56$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenlerin de ($\bar{X}:2,56$) ortalama ile katıldıkları belirlenmiştir. Yine tablo 6 incelendiğinde anketin 41. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecindeki canlı derslerde öğrenciler görsel/işitsel araçları sonuna kadar dikkatle izlemektedir/dinlemektedir* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244), p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,56$) ortalama katılırken, lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,63$) ortalama ile kararsız kalmışlardır.

Tablo 6 incelendiğinde anketin 42. maddesi olan *öğrencilerin sevgi değerini içselleştirmeleri yüz yüze eğitimle olmalıdır* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t(244), p>.05$). Bu görüşe, lisans derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,31$) ortalama ile lisansüstü derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,23$) ortalama ile katılmışlardır. Yine tablo 6 incelendiğinde anketin 43. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin çevresiyle etkileşimi göz önüne alındığında doğa sevgisi, hayvan sevgisi, ağaç sevgisi gibi kavramların somutlaştırılmasında eksiklikler yaşanmaktadır* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244), p>.05$). Bu görüşte, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,17$) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler ($\bar{X}:2,26$) ortalama ile katılmışlardır. Ayrıca tablo 6'ya bakıldığında, anket formunun 44. maddesi olan *uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin aralarında mesafe olması birbirlerine karşı sevgi duygusunun gelişmemesine neden olmuştur* görüşünün de mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244), p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim

derecesine sahip öğretmenlerin (\bar{X} :2,31) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenlerin (\bar{X} :2,30) ortalama ile katıldıkları belirlenmiştir. Yine tablo 6 incelendiğinde anketin 45. maddesi olan *genel olarak uzaktan eğitim sürecinde tüm değerlerin öğretimi konusunda sorunlar yaşamaktayım* maddesinin mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,33) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,20) ortalama ile katılmışlardır. Ayrıca tablo 6 incelendiğinde anketin 46. maddesi olan *değer eğitimi öğretmen ve öğrencilerin birbirleriyle yüz yüze etkileşimleri sonucu içselleştirilecek bir eğitim sürecidir* maddesinin de mezun olunan program değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(244)$, $p>.05$). Bu görüşe, lisans öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,22) ortalama ile lisansüstü öğrenim derecesine sahip öğretmenler (\bar{X} :2,10) ortalama ile katılmışlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara göre, adalet değerinin öğretiminin etkili ve verimli bir şekilde öğrenciye kazandırılması yüz yüze eğitimle olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, dostluk değerinin öğrencilerin sınıf ve okul ortamında bir birleriyle etkileşimleri sonucu içselleştirilebilecek bir değer olduğu, uzaktan eğitim sürecindeki canlı derslerde öğrencilerin dostluk bilincini yeteri kadar geliştiremedikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Yine öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak, genel olarak dürüstlük değerinin de öğrenciler tarafından içselleştirilmesinin uzaktan eğitim yoluyla zor olduğu sonucuna ulaşılmış olup, öğrencilerin teknolojik bahanelere sığınarak öğretmenlerine karşı dürüst olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, dürüstlük değerinin sadece okul ortamında kazandırılacak bir değer olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş (2014) 'da yaptıkları araştırmada okul ortamında öğrencilere verilen değerlerin aile ortamında pekiştirilmemesinin değer eğitimi sürecini olumsuz etkileyeceği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan hareketle değer eğitiminin okul-aile-çevre üçgeninde gerçekleşen bir eğitim süreci olduğunu belirtebiliriz. Araştırmadan elde edilen bulgulardan ulaşılan bir diğer sonuca göre, öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde saygı değerinin öğrenci tarafından içselleştirilmesinin başarıya ulaşması konusunda kararsız kaldıkları tespit edilmiştir. Ancak öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öğretmenlerinin denetiminden uzak olmalarının öğrencilerin saygı değerinin öneminin tam olarak kavranmamasına neden olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sorumluluklarını tam olarak yerine getirmediklerini düşünmekte olup, uzaktan eğitimin

öğrencilerin sorumluluk bilinçlerinin azalmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Yine öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin okul ve sınıf ortamından yoksun olmaları öğrencilerin sorumluluk değeri üzerinde olumsuz etki bırakacağını belirtmişlerdir. Nitekim Yıldırım ve Demirel (2020) de “Öğrencileri okul yaşamına teşvik eden, öğrencilere sorumluluk davranışını sergilemeleri için fırsat oluşturan okullar, öğrencilerin değerleri kazanmasında pozitif etkiye sahiptir.” diyerek sorumluluk değerinin kazanılmasında öğrencilerin okul ortamında bulunmasının önemini vurgulamışlardır.

Araştırmanın bulgularından ulaşılan sonuçlara göre, vatanseverlik değeri sadece okul ortamında kazandırılacak bir değer olmayıp, uzaktan eğitim yoluyla da kısmen kazandırılabilir bir değerdir. Ancak, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin İstiklal Marşı, milli bayramlar, anma törenleri gibi etkinliklere katılamamaları öğrencilerin vatanseverlik değerini kazanmada bir eksiklik meydana getireceği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yardımseverlik değerinin kavramasının zor olduğu sonucu da ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, yardımseverlik değerinin yaparak-yaşayarak içselleştirilecek bir değer olduğu sonucu göze çarpmaktadır. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde ekran başında arkadaşlarıyla yardımlaşabilecekleri çok fazla bir durumun olmaması öğrencilerde bu değer kazanımının zorlaşabileceğini düşündürmektedir. Yine araştırmanın sonuçlarından hareketle, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde özdenetimlerini sağlamada sorunlar yaşadığı da görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf ortamından uzak olunması, daha önceden sınıf ortamına adapte olan öğrencilerin özdenetimlerini sağlamalarında sorun yaşadığını düşündürmektedir. Uzaktan eğitimde belirlenmiş bir değer eğitimi programından yoksun olunması da öğrencilerin özdenetimlerini sağlamada yeterince etkili olunmadığını göstermektedir. Meaney (1979) tarafından ilköğretim öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada da öğrencilere sınıf ortamında altı hafta boyunca uygulanan bir değer eğitimi programının öğrenciler üzerindeki öz denetim değeri algısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum değer öğretiminde yüz yüze etkileşimin ve belirlenmiş bir programın değer eğitimi öğretimi üzerinde son derece etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmadan ulaşılan bir diğer sonuca göre uzaktan eğitim sürecinde canlı derslerdeki mekân farkının öğrencilerin özdenetimleri üzerinde olumsuz etkisi olduğuna, erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha fazla katılım göstermişlerdir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bir başka sonuca göre, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sabır değerinin gereklerini yerine getirmede sorunlar

yaşadığı belirlenmiştir. Bu durumun da öğrencilerin uzun bir süre ekran başında kaldıklarından dolayı öğrencilerin sıkıldıkları ve canlı derslerdeki etkinliklere sonuna kadar katılmamalarından dolayı olduğu düşünülebilir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sevgi değerini tam olarak kazanabilmelerinin yüz yüze eğitimle olmalıdır sonucunun göze çarptığı da görülmektedir. Yine uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sadece insan sevgisi değil hayvan sevgisi, doğa sevgisi gibi konularda da bazı kazanımları tam olarak kazanamadıkları yönünde öğretmenlerden görüşler gelmiştir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimlerinin kısıtlı olması sevgi değerinin içselleştirilmesinde sorunlar yaşattığını düşündürmektedir. Yine öğretmenlerin çoğunluğu değer eğitiminin yüz yüze eğitimle daha etkili olacağı yönünde görüş bildirmiş olup, uzaktan eğitim sürecinde değer eğitimiyle ilgili genel olarak sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun değerlerin soyut olmasından dolayı uzaktan eğitim ile öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin sınırlı olmasından kaynakladığı düşünülmektedir. Aydın ve Akyol Gürler (2012) de değerlerin kazanımı için yaşantıya, empatiye, modellemeye yönelik etkinliklerin hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu yaşantının ve empatinin sağlanabilmesi, belirli bir düzen içerisinde yürütülebilmesi için yüz yüze bir sınıf ortamının olması elzem bir durum olarak görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere saygı değerini kavratmada erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha zorluk yaşamışlardır. Bu durum, öğrencilerin canlı derslerde kadın öğretmenlere daha saygılı davranıldığı sonucuna ulaşılmasını sağlamıştır. Ayrıca uzaktan eğitimdeki canlı derslerde öğrencilerin birbirlerine saygılı davranmaları konusunda sorunlar yaşaması durumuna erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla katılım göstermişlerdir. Bu durumun öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde saygı değerini kavramaları zor olmaktadır anket maddesinin sonucuyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Erkek öğretmenlere göre öğrencilerin İstiklal Marşı, milli bayramlar, anma törenleri gibi etkinliklere katılmamalarının, öğrencilerde vatanseverlik değeriyle ilgili eksiklikler meydana getirecektir. Yine erkek öğretmenlere göre, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde vatanseverlik değerini içselleştirmelerinin mümkün olacağı da araştırmadan ulaşılan bir başka sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

2019 yılının son çeyreğinden itibaren tüm dünyayı ve dolayısıyla Türkiye'yi de son derece olumsuz etkileyen covid-19 salgın hastalığı başta eğitim olmak üzere birçok alanda yıkıcı sonuçların yaşanmasına neden olmuştur. Bu yıkıcı sonuçlardan hastalık dışında en çok etkilenenlerin okul çağındaki çocuklar olduğu görülmektedir. Pek çok alanda kısıtlamaların

yaşanması okulların da uzun bir süre kapalı kalmasına neden olmuş, öğretmen ve öğrencilerin daha önce hiç deneyimlemedikleri -ya da sadece belli bir öğretmen-öğrenci grubunun deneyimlediği- canlı derslerle tanışmalarına ortam hazırlamıştır. Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen canlı derslerin de çocukların pedagojik gelişimleri açısından yüz yüze eğitim ile yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerine kıyasla oldukça yetersiz kaldığı görülmüştür. Ancak olağanüstü durumlarla baş edebilmek özellikle de geleceğimiz olan çocuklarımızın bu durumlardan doğabilecek olumsuzluklardan en az etkilenmesine yardımcı olmak bizlerin başlıca görevleri arasında görülmüş, bu doğrultuda alanyazına katkı sağlayacak çalışmaların yapılması elzem bir durum oluşturmuştur.

Sınıf ortamında eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilemediği salgın hastalık gibi olağanüstü durumlarda öğrenciler uzaktan eğitim ile eğitim-öğretim faaliyetlerine katılabilmektedir. Öğrencilerin bu faaliyetlerden en yüksek derecede verim alabilmeleri için de öğretmenlerimizin uzaktan eğitimdeki canlı derslerde ne yapması gerektiğini bilmesi, canlı dersleri bir sınıf ortamına dönüştürebilmesi son derece önemlidir. Özellikle ilkökul öğrencilerinin uzaktan eğitim yoluyla eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürmesine yönelik sınırlı sayıda araştırma olması, alanyazında uzaktan eğitimde değer eğitimi ile ilgili de herhangi bir çalışmayla karşılaşılması, uzaktan eğitimde değer eğitimiyle ilgili herhangi bir kılavuz kitabın olmaması gibi faktörler öğretmenleri uzaktan eğitimde değer eğitimi konusunda çaresiz bırakabilmektedir. Değerlerin soyut kavramlar olduğu düşünüldüğünde uzaktan eğitimde değer eğitiminin gerçekleştirilmesi de oldukça zor bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın sonuçlarıyla da desteklenen bu durumun üstesinden gelebilmek için bazı çalışmaların yapılması da son derece önemlidir. Çünkü uzaktan eğitim sürecindeki değer eğitimi, önemsenmeyen bir konu olmamalıdır. Toplumun ve geleceğin sağlam temellere dayanması için temel değerlerimize bağlı vatandaşların yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Covid-19 salgınının olumsuz etkisinin azalmasıyla birlikte birçoğumuzun ilk defa karşılaştığı uzaktan eğitim faaliyetlerinin sona ereceği düşünülmektedir. Ancak ileriki zamanlarda oluşabilecek herhangi bir olumsuz duruma karşılık (salgın, deprem, göç, savaş vb.) okullarımızda ne yapılması gerekeceğine karar verilebilmesi için bugünkü olumsuzluklardan ders çıkarılması, eksik ya da hatalı yapılan bazı durumların tamamlanmasına-düzeltilmesine yönelik bir yol haritasının oluşturulması önem arz etmektedir. Araştırmanın temel amacı olan uzaktan eğitimde değer eğitimiyle ilgili öğretmen görüşlerinden belirlenmesinden hareketle şu öneriler getirilebilir:

- Uzaktan eğitimde değer eğitimiyle ilgili çerçeve bir program hazırlanabilir.

- Değer eğitiminin soyut olan durumunu somutlaştırmak için çeşitli etkinlikler hazırlanabilir.
- Öğretmenlerimize canlı derslerdeki etkinlikleri etkili ve verimli kullanmaları için hizmet içi kurslar verilebilir.
- Öğretmenlerimizin değer öğretimi yetkinliklerinin arttırılabilmesi için çeşitli kurslara katılımları teşvik edilebilir.
- Öğretmenlerimize ve öğrencilerimize teknolojik araç-gereçleri temin etmede kolaylıklar sağlanabilir.
- Afetlerin dezavantajlı durumunu avantajlı duruma çevrilmesi konusunda çevrim içi faaliyetler yapılabilir.
- Öğrenciler ve aileleriyle çevrimiçi olarak bir araya gelinip değer eğitimine yönelik geniş katılımlı etkinlikler düzenlenebilir.

Kaynakça

- Ak Tefek, F. ve Tay, B. (2017). Vatanseverlik değerine yönelik ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin görüşleri. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 1(1), 55-75.
- Aydın, M.Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda değerler eğitimi: yöntemler- etkinlikler- kaynaklar*. Nobel Akademi Yayınları.
- Balcı, F.A. ve Yanpar Yelken T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 195-213.
- Baysal, N. (2006). *Yeni ilköğretim programları (1-5. sınıflar) ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Pegem Akademi Yayınları.
- Belcheir, M.J. & Cucek, M. (2002). *Faculty perceptions of teaching distance education courses. Research report*. Boise State Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö.E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Çalışkan, D. ve Öntaş, T. (2020). *Değerlerimizle değerliyiz biyografilerle değerler eğitimi etkinlik kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
-
-

- Dally, K. (2010). *A teacher's duty: an examination of the short-term impact of values education on australian primary school teachers and students*. In T.Lovat, R.Toomey and C. Neville (Ed), *International research handbook on values education and student wellbeing*, (p.503-520). Springer Publishing.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 244-255.
- Ekşi, H. (2003). Temel insanî değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79–96.
- Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Değerler eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü düzeyindeki çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1321-1333.
- Gamgam, H. ve Altunkaynak, B. (2017). *SPSS uygulamalı parametrik olmayan yöntemler*. Seçkin Yayıncılık.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi*. Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.
- Güngör, E. (2010). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. Ötüken Yayınları.
- Halstead, J.M. & Taylor, M.J. (1996). *Values in education and education in values*. Washington: Falmer Press.
- İçten, T. (2006). *Uzaktan eğitim öğrencileri için çevrimiçi sınav sistemi uygulamasının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda değer eğitimi ve hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 97- 109.
- Kızılçelik, S. ve Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Atilla Kitabevi.
- Kurtulmuş, M. Tösten, R. ve Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 281-305.
- Loyd, R.F. (2006). *An Investigation of primary school children with high and low values scores and the development of an instrument to measurement to measure children's value*. (Unpublished doctoral thesis). Griffith University The Faculty of Education, Australia.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. MEB Yayıncılık.
-
-

- Meaney, M.H. (1979). *A guide for implementing values education in the primary grades*. (Unpublished doctoral thesis). Seattle University, Washington.
- Özdemir, T.Y. Boydak, O. M. ve Akgün, M. (2017). Öğretmen görüşleriyle değerler eğitimi odaklı eğitim denetimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 35-52.
- Özden, Y. (2020). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Pegem Akademi Yayınları.
- Özgüven, İ.E. (1994). *Psikolojik testler*. Psikolojik Danışma Rehberlik Eğitim Merkezi Yayınları.
- Öztürk, E. (2012). Hayat bilgisi dersinde değer eğitimi ve örnek uygulamalar. S. Öğülmüş (Ed.), *Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı* (s.425-477) içinde. Pegem Akademi.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Sağlam, H.İ. (2020). *Karakter ve değer eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Tahiroğlu, M. ve Tay, B. (2020). Değerler ve değerler eğitimi. A. Oğuz Namdar (Ed.), *İlkokulda drama ile değerler eğitimi uygulamaları* (s.2-44) içinde. Pegem Akademi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2021, 23 Mart). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2021, 3 Mart). *Values education..* <https://unevoc.unesco.org/home/>
- Uzunkol, E. ve Yel, S. (2016). Effect of value education program applied in life studies lesson on self-esteem, social problem-solving skills and empathy. *Levels of Students Education and Science*, 41(183), 267-292.
- Ülken, H.Z. (2001). *Bilgi ve değer*. Ülken Yayıncılık.
- Veugelers, W. (2000). Different ways of teaching values. *Educational Review*, 1(52), 37-46.
- Yalar, T. ve Yanpar-Yelken, T. (2011). Değerler eğitiminin iyileştirilmesi ile ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve bir program modülü örneğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (38), 79-98.
- Yaman, E. (2016). *Değerler eğitimi eğitimde yeni ufuklar*. Akçağ Yayıncılık.
- Yıldırım, S.G. ve Demirel, M. (2020). *Teorik çerçevesiyle değerler ve değerler eğitimi*. İdeal Kültür Yayıncılık.
-
-

Öğretmenlerin Proaktif Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılık ve İş Doymu ile İlişkisi

Neslin İHTİYAROĞLU¹ Müge Bahar KILIÇ² Yasemin ÜNSAL³
Mutlu Sadık FİDAN⁴

Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılık ve iş doymu üzerindeki yordayıcı rolünü belirlemektir. Araştırmanın evrenini Kırıkkale ilinde bulunan 3104 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem ise uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılan 357 öğretmendir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın verileri “Proaktif Kişilik Ölçeği”, “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve “İş Doymu Ölçeği” ile toplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler parametrik testlerden t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon ve çoklu regresyon analizi ile hesaplanmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre, proaktif kişilik ile örgütsel bağlılık ve iş doymu arasında çok zayıf düzeyde ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre ise, proaktif kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılığın ve iş doymununun anlamlı birer yordayıcısı olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İş doymu, öğretmen iş doymu, öğretmen kişiliği, örgütsel bağlılık, proaktif kişilik.

The Relationship of Proactive Personality Traits of Teachers With Organizational Commitment and Job Satisfaction

Abstract

The aim of this research is to determine the predictive role of proactive personality traits of teachers on organizational commitment and job satisfaction. The universe of the research consists of 3104 teachers in Kırıkkale. The sample is 357 teachers reached by convenient sampling method. The data of this study, in which the relational screening model was used,

¹Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: neslinihtiyaroglu@kku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-3872-0922

²Doktora Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, e-posta: mugebahardalay@gmail.com ORCID: 0000-0001-8941-2367

³Doktora Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, e-posta: ysmnunsll@gmail.com ORCID: 0000-0002-6072-8680

⁴Doktora Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, e-posta: smutlufidan@gmail.com ORCID: 0000-0002-2082-8118

were collected with the "Proactive Personality Scale", "Organizational Commitment Scale" and "Job Satisfaction Scale". The relationships between variables were calculated by t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation and multiple regression analysis. According to the results of the correlation analysis, it has been determined that there is a very weak relationship between proactive personality, organizational commitment and job satisfaction. According to the results of the multiple regression analysis, it has been seen that proactive personality traits are significant predictors of organizational commitment and job satisfaction. At the end of the study, recommendations were made for the development of proactive personality traits of teachers.

Keywords: Job satisfaction, organizational commitment, proactive personality, teacher job satisfaction, teacher personality

Giriş

Gündelik yaşamda ya da iş yaşamında aynı faaliyetleri ve görevleri gerçekleştiren kişilerin, aynı etkilere farklı tepkiler verdiği oldukça gözlemlenebilir bir durumdur. Bu farklı tepkilerin ortaya çıkmasında belki de en önemli faktör, bireyin kişilik özellikleridir. Bu kişilik özellikleriyle bireyler kendilerine özgü duygu, düşünce ve davranış geliştirirler ve toplumda diğer bireylerden ayırt edici özelliklere bürünürler. Bu özelliklerin gözlemlenebilir tarafıyla bireyler içe dönük-dışa dönük, iyimser-kötümser, açık sözlü, dürüst, duygusal ya da kanaatkâr şeklinde tanımlanabilir. Özellikle öğretmenler, yaptıkları işin doğası gereği, kişilik özellikleriyle mesleki süreçlerini desteklemekte ya da bu süreçleri olumsuz etkilemektedir. Okul ortamında birçok farklı olayın aynı anda yaşandığı düşünüldüğünde, bu olaylara katkı sağlamak ya da olayların olumsuz etkisini azaltmak için öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri sergilemesi oldukça önemlidir.

Proaktif davranışın öncülü sayılan proaktif kişilik kavramı, fırsatları keşfetme konusunda ileri görüşlü olan, seçenekleri kendi fikirlerinin ışığında değerlendiren, sorumluluk almaktan kaçınmayan ve istediği değişim gerçekleşene kadar sabır gösteren kişilik olarak tanımlanmaktadır (Crant, 2000). Ayrıca, proaktif kişilikle ilgili kişinin karşılaşılabileceği sorun veya ihtiyaçlar henüz meydana gelmeden önlem alma becerisi (Lumpkin ve Dress, 1996) ve karşılaşılan engellerle başa çıkmada etkin rol alma (Frese, Fay, Hilburger, Leng ve Tag, 1997) şeklinde tanımlamalar da yapılmıştır.

Proaktif kişilerde, çevrelerinden çok etkilenmeme, çevrelerini şekillendirme, fırsatları çabuk görme, inisiyatif alma, yüksek öz güven, kendine uzun vadeli hedefler belirleme, açık sözlülük, sabırlılık, sosyallik ve hedefe odaklılık gibi özellikler görülürken; proaktif olmayan yani reaktif kişilerde, çevreden kolayca etkilenebilme, çevrelerine uyum sağlama, fırsatları görememe, sadece verilen görevleri yerine getirme, mevcut şartların dışına çıkmama, düşük öz

güven, düşüncelerini ifade etmede çekinme, günü kurtarmaya dönük planlar, rutini koruma ve asosyallik gibi özellikler görülmektedir (Yazıcı ve Esen, 2018). Proaktif kişilik beş faktör kişilik özellikleri ile de yakından ilişkilidir (Bateman ve Crant, 1993). Bireyin kişiliğinin temeli olan alışkanlıkları, ilgileri, ihtiyaçları ve becerileri içeren anahtar yapıların -özelliklerin- birbirleriyle ilişkili olanlarının bir araya getirilmesi ile oluşan beş faktör kişilik modelinin (Ryckman, 2008) dışı dönüklük, açıklık, uyumluluk ve sorumluluk boyutlarının proaktif kişilik ile pozitif yönde; nevrotiliklik boyutunun ise negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür (Bateman ve Crant, 1993). Proaktif kişilik ayrıca, bireyin geleceğe yönelik planlarının gerçekleştirilmesinde doğru adımlar atmasını sağlayan yenilikçilik ve yaratıcılık kavramı ile (Arıbaş, 2021); çalışanların buldukları örgüte yönelik olumlu tutum geliştirmelerini ifade eden işe bağlılık ve performans ile (Hon, Kim ve Crant, 2009); kişinin bireysel değerleri ile örgütsel değerlerinin paralel olmasını ifade eden kişi-örgüt uyumu ile (Behram ve Dinç, 2014) ve kişisel başarıların kazanılmasında uygun koşulların oluşturulmasını sağlayan iş doyumunu kavramı ile (Li, Liang ve Crant, 2010) yakından ilişkilidir.

Proaktif kişilik özelliklerinin yüksek olması bireye katkılarının yanı sıra örgütsel açıdan da istenilen bir durumdur (Karşlı, 2018). Örgütsel etkinliğin sağlanması çalışanların proaktif kişilik özellikleri sergilemelerini gerektirmektedir. (Caniels, Semeijn ve Renders, 2018). Çalışanların inisiyatif ve sorumluluk alma, yenilikçi ve yaratıcı kararlar verme, düşüncelerini ifade etmede özgür olma (Kanten ve Yeşiltaş, 2013) gibi proaktif kişilik özelliklerinin hem ortaya çıkarılması hem de teşvik edilmesi için uygun koşulların oluşturulması, örgütsel bağlılığı, iş doyumunu ve iş performansını pozitif yönde etkilemektedir (Caniels, Semeijn ve Renders, 2018; Wang, Yu, Xi ve Zhang, 2019). Bir eğitim örgütü olan okullarda öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerine sahip olmaları örgütsel etkililiği artırıcı bir unsur olarak görülmektedir. Çünkü proaktif kişilikteki öğretmenler girişimci, fırsatları değerlendiren, yeniliğe açık ve sürekli kendini geliştiren öğretmenler olmaktadır (Gür-Erdoğan ve Arsal, 2015). Eğitimde gerçekleştirilmesi öngörülen değişimlerin hayata geçirilmesi öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerine sahip olmaları ile yakından ilişkilidir (Bozbayındır ve Alev, 2018).

Proaktif kişiliğin örgütsel etkilerine ilişkin yapılan çalışmaların genelinde proaktif kişilik ile örgütsel bağlılık, iş doyumunu, örgütsel inovasyon ve kariyer memnuniyeti gibi örgütsel iş çıktıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür (Crant, 2000; Crant, Hu ve Jiang, 2016; Fuller ve Marler, 2009). Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilikleri ile

mesleğe yönelik tutum ve kariyer geliştirme arzuları arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu (Demir ve Arabacı, 2021); öğretmen adaylarının proaktif kişilik özellikleriyle hem başarı motivasyonu hem de öznel mutlulukları açısından anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu (Ayçiçek, 2021); proaktif kişilik ile değişime açıklık arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu (Bozbayındır ve Alev, 2018); okul kültürü ile proaktif kişilik özellikleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu (Alev, 2019) ve proaktif kişilik özelliklerinin akademik mükemmeliyetçilik ve öz kontrol düzeylerini yordadığı (Er ve Aydemir, 2022) sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Yukarıda bahsedildiği gibi öğretmenler proaktif kişilik özellikleriyle birçok sürece katkı sağlamaktadır. Bu katkı, örgütsel boyutta hedeflerin gerçekleşmesini de sağlayıcı bir rol üstelenebilir. Tüm örgütlerde olduğu gibi okullarda da temel amaç, belirlenen hedeflere en üst düzeyde ulaşmaktır. Bu hedeflere ulaşırken belirli değişkenler bu süreci hızlandırmakta ya da yavaşlatmaktadır. Özellikle birçok araştırmaya konu olan örgütsel bağlılık ve iş doyumunu, örgütlerde lokomotif görevi görmektedir ve bu değişkenler, öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleriyle yakın ilişki içinde olabilir.

Örgütsel devamlılık ve ilerleme için çalışanlarla örgüt arasında güçlü ilişkilerin oluşması örgütsel bağlılık ile mümkündür. Örgütsel bağlılık; çalışanların örgütlerine karşı sadık olması ve örgütü içselleştirmesi (Buchanan, 1974), örgüte karşı belirli davranışlar aracılığıyla olumlu inançlar geliştirmesi (Salancik, 1977), örgüte karşı oluşturulan içsel bağın güçlendirilmesi (Mowday, Porter ve Steers, 1982), örgütün hedeflerine yönelik davranışlar sergilenmesini özümsemesi (Weiner, 1982), örgütün davranış normlarını benimsemesi (O'Reilly ve Chatman, 1986), örgütte kalmaya devam edebilmek için daha fazla gayret göstermesi (Celep, 1996), örgütten ayrılmak istememesi yönünde bir tutum geliştirmesi (Meyer ve Allen, 1991) şeklinde ifade edilmektedir. Meyer ve Allen (1991) tarafından örgütsel bağlılık (a) duygusal bağlılık, (b) devam bağlılığı ve (c) normatif bağlılık şeklinde sınıflandırılmaktadır. Buna göre, duygusal bağlılık, çalışanların kendilerini örgütün bir bileşeni olarak gördükleri ve samimi hislerle gönüllü olarak örgüte fayda sağlamaya çalıştıkları bağlılık türü; devam bağlılığı, çalışanın örgütte kalmaya istekli olmasa bile örgütten ayrılmanın sebep olacağı kayıplardan dolayı kendisini örgütte kalmaya mecbur hissettiği bağlılık türü; normatif bağlılık ise kişinin birtakım toplumsal, çevresel ve sosyal normların etkisiyle kendisini örgütte kalması gerektiğine ikna ettiği bağlılık türüdür.

Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilme kapasiteleri ve hedefledikleri başarıya ulaşabilme ölçütleri, çalışanlarının kendilerini o örgüte içtenlikle ait hissedip, örgütün başarısı

için çaba sarf ederek gayret göstermeleri koşuluna bağlıdır (Bolat ve Bolat, 2008; İmamoğlu, 2011). Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanların, örgütün hedeflenen amaçlarına ulaşılmasında daha etkin bir rol üstlendiği bilinen bir gerçektir. Bu nedenle özellikle insan etkeninin oldukça yoğun olduğu eğitim kurumlarında örgütsel bağlılığın önemsenmesi gerekmektedir.

Eğitim örgütlerinde okullarıyla özdeşleşmiş öğretmenlerin örgütlerine olan güçlü bağlılığı, örgütlerin hedeflediği amaçlara yönelik etkili bir eğitimin gerçekleştirilmesi ve okulun yararı için son derece önemlidir (Buluç, 2009; Balay, 2014). Bu bağlamda öğretmenlerin yüksek örgütsel bağlılığa sahip olması ile çalıştıkları okula, ders verdikleri öğrencilere ve yaptıkları mesleğe olan bağlılıklarının artmasıyla daha yenilikçi ve işbirlikçi öğrenme ortamlarının oluşturulması ve eğitim reformlarının gerçekleştirilmesi desteklenmiş olacaktır. Yapılan çalışmalar öğretmen bağlılığının okullarda verimlilik, etkililik, yenilikçilik, öğrenci başarısı gibi değişkenlerle pozitif yönlü bir ilişkisi olduğunu (Farber, 1984; Korkmaz, 2011) ortaya koymaktadır. Bu nedenle örgütsel bağlılığı etkileyen değişkenlerin ortaya koyulması, okullardaki gelişimi destekleyici ortamlar hazırlanması açısından önemli görülmektedir.

Örgütsel amaçları gerçekleştirmede diğer bir önemli değişken iş doyumudur. İş doyumunu bireyin mesleğinden ve mesleğiyle ilgili faktörlerden almakta olduğu mutluluk ve haz ile açıklanabilir (Filiz, 2014). Hoppock'a göre iş doyumunu, içsel bir durumdur (Hoopock, 1935; akt. Aziri, 2011). Yani, işe dönük olarak gerçekleşen olumlu tutumlar iş doyumunu işaret eder (Aziri, 2011). Başka bir deyişle iş doyumunu, bireyin mesleğine karşı geliştirmiş olduğu duygusal etkileşimin toplamıdır (Eğimli, 2009). Bireyin mesleğine yönelik tüm davranış, mantık ve duygu eğilimleri, bireyi mesleğine yönelik olumlu/olumsuz tutumlar geliştirmesini sağlamaktadır. Bu yüzden iş doyumunu çalışanın iş ortamındaki olumlu/olumsuz deneyimlerinin kendisinde bıraktığı etkidir. Çalışanın işi, bireysel ihtiyaçlarının yanı sıra bireyin değer yargılarını ve hislerini olumlu açıdan etkileyebiliyorsa iş doyumunu oluşturuyor demektir (Filiz, 2014). İşe karşı negatif tutumlar ise iş doyumsuzluğunun göstergesidir (Aziri, 2011). İş doyumları yüksek bireylerin çoğunlukta olduğu örgütlerin performansı, müşteri doyumunu, örgütsel bağlılığı, yaşam doyumunu, örgütsel vatandaşlık sergileme durumları da yüksektir. Ayrıca iş doyumları yüksek bireylerin çoğunlukta olduğu örgütlerde tükenme davranışları, işten ayrılmalar, üretkenlik karşıtı eylemler ve işe devamsızlık gibi örgütü olumsuz şekilde etkileyen değişkenlerin oranı iş

doyumları düşük bireylerin çoğunlukta olduğu örgütlere göre daha düşüktür. Çünkü iş doyumunu çalışanların iş performanslarını arttırmakta, iş görenler arasında uyum ve ahenk sağlamakta, motivasyon ve moral seviyesini olumlu şekilde etkilemektedir (A.R. Şahin, 2020).

Öğretmenlerde iş doyumunu ise öğretmenlerin öğrencilerine, yöneticilerine, okuluna kısaca mesleklerine yönelik tutum ve davranışları, memnuniyet/memnuniyetsizlik dereceleri olarak tanımlanmaktadır (Vural, 2004).Yapılan araştırmalar öğretmenlerin iş doyumunun örgütsel amaçları gerçekleştirme süreciyle olumlu bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır (Karataş ve Güleş, 2010; Gökçe, 2014). Bu durum, iş doyumunu yüksek olan öğretmenlerin performanslarının ve örgütü sahiplenme düzeylerinin artmasıyla açıklanabilir (A.R. Şahin, 2020; Aksay, 2021; Bakan, 2021). Okulunu sahiplenen öğretmenlerin okulun amaçları doğrultusunda davranış sergilemeleri kolaylaşır. Bu nedenle öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleriyle iş doyumunu arasındaki ilişkinin ortaya koyulması, öğretmenlerin proaktif özellikleri geliştirildiğinde örgütsel amaçlara yönelik davranış sergilemesini desteklemesi açısından önemli görülmektedir.

Görüldüğü gibi örgütsel bağlılık ve iş doyumunu okullarda hedeflerin gerçekleşmesinde oldukça önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin bu değişkenlerle ilişkisini ortaya koymak, öğretmenlere proaktif bakış açısı kazandırıldığında okulun hedeflerine daha etkili bir biçimde ulaşılmasını sağlamak açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle bu araştırma öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleriyle örgütsel bağlılık ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin; proaktif kişilik özelliklerinin, mesleki bağlılıklarının ve iş doyumlarının düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri, örgütsel bağlılıkları ve iş doyumları; cinsiyete, kıdeme, öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleriyle örgütsel bağlılıkları ve iş doyumları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?
4. Öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri örgütsel bağlılıklarının ve iş doyumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ile ilişkisinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasındaki bir ilişkinin olup olmadığı ve varsa derecesinin ne olduğu ölçülmektedir (Karasar, 2020).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Kırıkkale ilinde bulunan resmi ilk ve ortaokullarda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında görev yapan 3.104 öğretmendir. Çıngı (2009), 3.000-5.000 büyüklüğe sahip evrenlerden $\alpha=0.05$, ± 0.05 örnekleme hatası, $p=0.3$, $q=0.7$ değerleri çerçevesinde 357 örneklem sayısının yeterli olacağını ifade etmiştir. Araştırmanın örneklemini Kırıkkale ilindeki okullarda uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılan 360 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Değişkenler	n	%
Cinsiyet	Kadın	185	51
	Erkek	175	49
Eğitim Durumu	Lisans	268	74
	Yük. Lisans	90	25
	Doktora	2	1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	52	15
	6-10 yıl	94	26
	11-15 yıl	63	18
	16-20 yıl	52	14
	21-25 yıl	43	12
	25 yıl ve üzeri	54	15

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Bateman ve Crant (1993) tarafından geliştirilen ve Arıcı, Abacı, Akın ve Kaya (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği”; Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen ve Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve Hackman ve Oldham tarafından geliştirilen (1975), Silah (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan ve Taşdan tarafından (2008) öğretmenler için uygulanabilir hale getirilen “İş Doyumu Ölçeği” ile toplanmıştır.

Proaktif Kişilik Ölçeği: Tek boyuttan ve 10 maddeden oluşan 7’li likert tipi bir ölçektir. Akın, Abacı, Kaya ve Arıcı (2011) tarafından yapılan geçerlik analizinde uyum indeksi değerleri tek boyutlu modele iyi düzeyde uyum sağladığı görülmektedir. Güvenirlik analizinde ise Cronbach α güvenirlik katsayısı .86 şeklindedir. Madde korelasyon katsayıları ise .50 ile .66 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ölçek için hesaplanan Cronbach α güvenirlik katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Yine bu çalışmada madde korelasyon katsayıları ise .61 ile .88 arasında değişmektedir. Ayrıca bu çalışmada yapılan faktör analizi sonucunda proaktif kişilik özellikleri ölçek maddelerinin faktör yükleri, .81 ile .93 arasında değişmektedir.

Örgütsel Bağlılık Ölçeği: Duygusal Bağlılık (6 madde), Devam Bağlılığı (6 madde), Normatif Bağlılık (6 madde) olmak üzere üç boyuttan ve 18 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Dağlı, Elçiçek ve Han (2018) tarafından yapılan geçerlik-güvenirlik analizlerinde ölçekteki maddelerin faktör yükleri .33 ile .80 arasında değişmektedir. Cronbach α güvenirlik katsayısı duygusal bağlılık için .80, devam bağlılığı için .73, normatif bağlılık için .80 ve ölçek toplamında ise .88 şeklindedir. Madde korelasyon katsayıları ise duygusal bağlılıkta .42 ile .73; devam bağlılığında .20 ile .63; normatif bağlılık için .32 ile .67 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ölçeğin boyutları için hesaplanan Cronbach α güvenirlik katsayısı duygusal bağlılık için .80, devam bağlılığı için .79, normatif bağlılık için .78 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplamı için Cronbach α güvenirlik katsayısı .88’dir. Madde korelasyon katsayıları ise duygusal bağlılıkta .30 ile .73; devam bağlılığında .28 ile .50; normatif bağlılık için .19 ile .65 arasında değişmektedir. Ayrıca bu çalışmada yapılan faktör analizi sonucunda örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık boyutuna ait maddelerin faktör yükleri, .81 ile .93 arasında; devam bağlılığına ait maddelerin faktör yükleri, .34 ile .60 arasında; normatif bağlılığa ait maddelerin faktör yükleri, .59 ile .87 arasında değişmektedir.

İş Doyumu Ölçeği: Tek boyuttan ve 14 maddeden oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Taşdan tarafından (2008) yapılan geçerlik analizinde uyum indeksi değerleri tek boyutlu

modele iyi düzeyde uyum sağladığı görülmektedir. Güvenirlik analizinde ise Cronbach α güvenirlik katsayısı .95 şeklindedir. Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri .69 ile .86 arasında, madde toplam korelasyonları ise .66 ile .84 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ölçek için hesaplanan Cronbach α güvenirlik katsayısı 93 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları ise .25 ile .73 arasında değişmektedir. Ayrıca bu çalışmada yapılan faktör analizi sonucunda iş doyumunu ölçek maddelerinin faktör yükleri, .46 ile .86 arasında değişmektedir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleriyle örgütsel bağlılık ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, proaktif kişilik özellikleri, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeyleri aritmetik ortalama ile; proaktif kişilik özellikleri, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyetle ilişkisi t-testiyle; eğitim durumu ve kıdemle ilişkisi ise tek yönlü varyans analiziyle (ANOVA) ortaya koyulmuştur. Ayrıca korelasyon analizi ile öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri, örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu arasındaki ilişkiler; regresyon analiziyle ise proaktif kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu yordama düzeyi saptanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ve +2 aralığında yer aldığından verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett 2011).

Bulgular

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular bu bölümde verilmiştir. İlk bölümde öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri, örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu düzeylerinin eğitim durumu, cinsiyet ve mesleki kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara; ikinci bölümde öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri, örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu arasındaki ilişkilere yönelik bulgulara; üçüncü bölümde ise öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu yordamasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Proaktif Kişilik Özellikleri, Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumunun Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve Değişkenlerin Demografik Değişkenlerle Arasındaki İlişkiler

Tablo 2’de öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin, örgütsel bağlılıklarının ve iş doyumunun ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

Tablo 2*Değişkenlere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	n	\bar{X}	S
Proaktif Kişilik	360	5,30	1.45
İş Doyumu	360	3,37	0.76
Örgüt. Bağ. Top.	360	3,11	0.70
Duygusal Bağlılık	360	3,46	0.83
Devam Bağlılığı	360	3,10	0.83
Normatif Bağlılık	360	2,77	0.87

Tablo 2 incelendiğinde proaktif kişilik özelliklerinin yüksek düzeyde bir ortalamaya sahip olduğu ($\bar{X}=5.30$), iş doyumuna ortalamasınının ($\bar{X}=3.37$) örgütsel bağlılık ortalamasından ($\bar{X}=3.11$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılığın alt boyutlarından olan duygusal bağlılık değişkeni en yüksek ortalamaya sahipken ($\bar{X}=3.46$), en düşük ortalamaya sahip örgütsel bağlılık değişkenininin normatif bağlılık ($\bar{X}=2.77$) olduğu görülmektedir. Tablo 3'te öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri, iş doyumuna ve örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre ortalama ve standart sapma değerleri ile bu değişkenlerin cinsiyet faktörü ile ilişkisini açıklayan t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3*Cinsiyete İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ve t-Testi Sonuçları*

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	p
Proaktif Kişilik Özellikleri	Kadın	185	5.45	1.25	2.12	.00*
	Erkek	175	5.13	1.62	2.11	
İş Doyumu	Kadın	185	3.42	0.73	1.30	.30
	Erkek	175	3.31	0.80	1.30	
Örgüt. Bağlılık Toplam	Kadın	185	3.10	0.70	-0.26	.77
	Erkek	175	3.12	0.71	-0.26	
Duygusal Bağlılık	Kadın	185	3.49	0.80	0.64	.36
	Erkek	175	3.43	0.86	0.64	
Devam Bağlılığı	Kadın	185	3.10	0.84	-0.10	.89
	Erkek	175	3.11	0.83	-0.10	
Normatif Bağlılık	Kadın	185	2.72	0.85	-1.15	.83
	Erkek	175	2.83	0.88	-1.15	

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet faktörüne göre kadın öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri (\bar{X} =5.45), iş doyumunu (\bar{X} =3.42) ve duygusal bağlılık (\bar{X} =3.49) ortalamalarının erkek öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşın, erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık (\bar{X} =3.12), devam bağlılığı (\bar{X} =3.11) ve normatif bağlılık (\bar{X} =2.83) ortalamalarının kadın öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin normatif bağlılık, devam bağlılığı, duygusal bağlılık, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu düzeyleri cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılık ($p>0.05$) göstermemektedir. Buna karşın, öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri düzeyinin cinsiyet bakımından anlamlı bir şekilde ($p<0.05$) farklılaştığı tespit edilmiştir. Tablo 4'te öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeylerinin eğitim durumu ile ilişkisini gösteren ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 4

Değişkenlerin Eğitim Durumu Faktörü ile İlişkisini Gösteren ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Lisans (268)		Y. Lisans (90)		Doktora (2)		F	p	Sig. Dif.
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Pro. Kişilik Özl.	5.25	1.43	5.43	1.52	5.65	0.49	0.55	.57	-
İş Doyumu	3.34	0.76	3.45	0.78	2.70	0.84	1.37	.25	-
Duygusal Bağlılık	3.43	0.82	3.56	0.85	2.41	0.58	2.30	.10	-
Devam Bağlılığı	3.09	0.82	3.14	0.88	3.08	0.35	0.87	.91	-
Normatif Bağlılık	2.73	0.85	2.92	0.92	2.50	0.00	1.87	.15	-
Örgüt. Bağ. Toplam	3.08	0.70	3.21	0.72	2.66	0.31	1.40	.24	-

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri, iş doyumunu, örgütsel bağlılık, normatif bağlılık, devam bağlılık ve duygusal bağlılık toplam puanlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı ($p>0.05$) görülmektedir. Tablo 5'te öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeylerinin mesleki kıdem ile ilişkisini gösteren ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 5*Değişkenlerin Mesleki Kıdem Faktörü ile İlişkisini Gösteren ANOVA Sonuçları*

Boyutlar	1-5		6-10		11-15		16-20		21-25		25 ⁺		F	p	Sig. Dif.
	(52)	(94)	(63)	(52)	(43)	(54)	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Pro. Kişilik Özl.	5.39	1.07	5.34	1.49	5.38	1.47	5.57	1.23	5.03	1.65	4.93	1.66	1.44	.20	-
İş Doyumu	3.40	0.79	3.34	0.73	3.31	0.81	3.43	0.70	3.28	0.82	3.43	0.80	0.35	.88	-
Duygusal Bağ.	3.35	0.75	3.34	0.82	3.39	0.93	3.55	0.74	3.56	0.91	3.66	0.79	1.55	.17	-
Devam Bağ.	2.90	0.83	2.96	0.83	3.18	0.84	3.25	0.76	3.21	0.82	3.21	0.86	1.91	.09	-
Normatif Bağ.	2.83	0.89	2.50	0.81	2.78	0.90	2.87	0.80	2.84	0.71	3.00	0.99	2.80	.01*	2-6
Örgütsel Bağ.	3.03	0.70	2.93	0.69	3.12	0.74	3.22	0.63	3.21	0.69	3.29	0.72	2.45	.03*	2-6

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri, iş doyumu, duygusal bağlılık ve devam bağlılığı boyutlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı ($p>0.05$) görülmektedir. Diğer yandan örgütsel bağlılık ve normatif bağlılık boyutları mesleki kıdem açısından anlamlı bir farklılık ($p<0.05$) göstermektedir. Tukey testi sonucunda örgütsel bağlılık ve normatif bağlılık boyutunda bu farkın 6-10 yıl ve 25 yıl ve üzeri arasında olduğu saptanmıştır. Örgütsel bağlılık boyutunda 25 yıl ve üzerinin ($\bar{X}=3.29$) ortalaması, 6-10 yılın ($\bar{X}=2.93$) ortalamasından daha yüksektir. Normatif bağlılık boyutunda da 25 yıl ve üzerinin ($\bar{X}=3.00$) ortalaması, 6-10 yılın ($\bar{X}=2.50$) ortalamasından daha yüksektir.

Proaktif Kişilik Özellikleri, Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler

Öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri ile iş doyumunu ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemeye ilişkin yapılan korelasyon analiziyle ulaşılan bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Proaktif Kişilik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1.Pro.Kişilik Özl.	1					
2. İş Doyumu	.22**	1				
3.Örgütsel Bağ.	.16**	.46**	1			
4. Duygusal Bağ.	.16**	.43**	.80**	1		
5. Devam Bağ.	.20**	.32**	.83**	.48**	1	
6. Normatif Bağ.	.05	.39**	.86**	.53**	.62**	1

** $p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde proaktif kişilik özellikleriyle diğer değişkenler arasında çok zayıf düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir. Proaktif kişilik ile normatif bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r=.052$; $p > .05$). Proaktif kişilik ile duygusal bağlılık arasında çok zayıf düzeyde anlamlı ($r=.160$; $p < .05$), proaktif kişilik ile devam bağlılığı arasında çok zayıf düzeyde anlamlı ($r=.201$; $p < .05$), proaktif kişilik ile örgütsel bağlılık arasında çok zayıf düzeyde anlamlı ($r=.163$; $p < .01$), proaktif kişilik ile iş doyumunu arasında çok zayıf düzeyde anlamlı ($r=.232$; $p < .05$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Proaktif Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılık Alt Boyutlarını ve İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılık alt boyutlarını, örgütsel bağlılık toplam ve iş doyumunu yordamasına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Tablo 7'de öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin duygusal bağlılığı yordayıcı rolüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin Proaktif Kişilik Özelliklerinin Duygusal Bağlılığı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	t	p
Sabit	2.98	.16		18.00	.00
Proaktif Kişilik Özellikleri	.09	.03	.16	3.05	.00

$$R=.16 \quad R^2=.02$$

$$F=9.35 \quad p<.00$$

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin duygusal bağlılığı ve proaktif kişilik özellikleri arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.16$; $R^2=.02$; $p<.00$). Bahsedilen değişken duygusal bağlılık toplam varyansının %2'sini izah etmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t*-testi sonuçlarına bakıldığında proaktif kişilik özelliklerinin duygusal bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 8'de öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin normatif bağlılığı yordayıcı rolüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 8

Öğretmenlerin Proaktif Kişilik Özelliklerinin Normatif Bağlılığı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	B	t	p
Sabit	2.61	.17		15.02	.00
Proaktif Kişilik Özellikleri	.03	.03	.05	1.00	.32

$$R=.05 \quad R^2=.01$$

$$F=.99 \quad p>.05$$

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin normatif bağlılıkları ve proaktif kişilik özellikleri arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.05$; $R^2=.01$; $p>.05$). Bahsedilen değişken normatif bağlılık toplam varyansının %1'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t*-testi sonuçlarına bakıldığında proaktif kişilik özelliklerinin normatif bağlılığı yordayıcı rolünün olmadığı ($p>.05$) görülmüştür. Tablo 9'da öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin devam bağlılığını yordayıcı rolüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 9

Öğretmenlerin Proaktif Kişilik Özelliklerinin Devam Bağlılığını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	t	p
Sabit	2.50	.16		15.26	.00
Pro. Kişilik Özl.	.12	.03	.20	3.88	.00

$$R=.20 \quad R^2=.04$$

$$F=15.02 \quad p<.00$$

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin devam bağlılığı ve proaktif kişilik özellikleri arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.20$; $R^2=.04$; $p<.00$). Bahsedilen değişken devam bağlılığı toplam varyansının %4'ünü açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t*-testi sonuçlarına bakıldığında proaktif kişilik özelliklerinin devam bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Tablo 10'da öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılık toplam puanı yordayıcı rolüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 10

Öğretmenlerin Proaktif Kişilik Özelliklerinin Örgütsel Bağlılığı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	t	p
Sabit	2.70	.14		19.30	.00
Proaktif Kişilik Özellikleri	.08	.02	.16	3.13	.00

$$R=.16 \quad R^2=.02$$

$$F=9.82 \quad p<.00$$

Tablo 10 incelendiğinde örgütsel bağlılık toplam puanı ile öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri arasında anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.16$; $R^2=.02$; $p<.00$). Bahsedilen değişken örgütsel bağlılık toplam varyansının %2'sini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t*-testi sonuçlarına bakıldığında proaktif kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 11'de öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin iş doyumunu yordayıcı rolüne ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 11

Öğretmenlerin Proaktif Kişilik Özelliklerinin İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	SE	β	t	p
Sabit	2.73	.15		18.26	.00
Proaktif Kişilik Özellikleri	.12	.03	.22	4.40	.00

$R=.22$ $R^2=.05$

$F=19.38$ $p<.00$

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin iş doyumunu ve proaktif kişilik özellikleri arasında düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($R=.22$; $R^2=.05$; $p<.00$). Bahsedilen değişken iş doyumunu toplam varyansının %5'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin *t*-testi sonuçlarına bakıldığında proaktif kişilik özelliklerinin iş doyumunun yordadığı sonucu elde edilmiştir.

Tartışma

Öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri ile iş doyumunu ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılık alt boyutları ve toplam puanda ve iş doyumunda cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı; diğer taraftan proaktif kişilik özelliklerinin cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu farklılaşmada kadın öğretmenlerin ortalaması, erkek öğretmenlerin ortalamasından yüksektir. Yani kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre proaktif kişilik özelliklerini daha yoğun sergilemektedir. Proaktif kişilik özellikleri; girişimci, fırsatları değerlendiren, dirençli, yeniliğe açık ve sürekli kendini geliştiren (Gür-Erdoğan ve Arsal, 2015), fırsatları keşfetme konusunda ileri görüşlü olan, seçenekleri kendi fikirlerinin ışığında değerlendiren, sorumluluk almaktan kaçınmayan ve istediği değişim gerçekleşene kadar sabır gösteren kişilik olarak tanımlanmaktadır (Crant, 2000). Yapılan araştırmalar (Çelebi ve Uğurlu, 2014) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha dışadönük, iyimser, gelişime açık, öz disiplinli, atılgan, girişken, enerjik, sosyal, planlı ve kontrollü olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sorunlar karşısında gerekli tedbir ve önlemleri önceden almalarıyla (Çelebi ve Uğurlu, 2014; Bayramlık ve Uluğ, 2019; G. Şahin, 2020), iradelerini daha fazla kullanmaları ve daha fazla sorumluluk üstlenmeleriyle (Demirci, 2003; Yazıcı, 2021;), mesleki duyarlılıkların yüksek olmasıyla (Çelik ve Yılmaz, 2015; Altinkurtve Ekinci, 2016; Yazıcı, 2021) açıklanabilir. Ayrıca kadınların çocuk tutkusu (Külahoğlu, 2000); iş yönelimleri ve yaşam biçimlerinin öğretmenlik

mesleğine çok uygun oluşu (Tezcan, 2001); mesleki duyarlılıklarının fazla olması (Yazıcı, 2021); görünenin arkasındakini öğrenme merakı, durumları daha detaylı analiz etme özelliği bu farkın ortaya çıkmasında etkili olması (Ünsal ve İhtiyaroğlu, 2022) erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere kıyasla meslektaşlarıyla daha az sosyalleşmesi, mesleğe yönelik dayanışma ve işbirliği faaliyetlerine daha az iştirak etmeleri, mesleğe kendileri daha az adanmaları (Atmaca, 2020) kadın öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerine sahip olmalarının diğer nedenleri arasında gösterilebilir.

Bu araştırmada ayrıca öğretmenlerin normatif bağlılıklarının kıdem değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklılaşma, 6-10 yıl ile 25 ve üstü arasındadır. 25 ve üstü olan öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri daha yüksektir. Normatif bağlılık, kişinin birtakım toplumsal, çevresel ve sosyal normların etkisiyle kendisini örgütte kalması gerektiğine ikna ettiği bağlılık türüdür (Meyer ve Allen, 1991). Bu çalışmada öğretmenlerin normatif bağlılıklarının yüksek çıkmasının sebebi; kişinin birtakım toplumsal, çevresel ve sosyal normların etkisiyle kendisini örgütte kalması gerektiğine ikna etmesi ve vicdani olarak örgütten kopamaması olabilir (Latifoğlu, 2015; Kaplan, 2020; Şama, 2021). Özellikle 25 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin toplumsal açıdan zorunluluk hissetmeleri, ahlaki değerleri bakımından çalıştıkları kuruma bağlılık duymaları, örgüt içindeki sosyal ortama alışmaları, çalıştıkları kuruma karşı sorumluluk hissetmeleri, vicdani ve kişisel birtakım özelliklerinden dolayı örgütten kopamamaları gibi sebepler normatif bağlılığı artırabilir. Yapılan diğer çalışmalar (Latifoğlu, 2015; Kaplan, 2020; Şama, 2021) mesleki kıdem arttıkça normatif bağlılığın yükseldiği sonucunu doğrulamaktadır. Bu durum öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça özdeşleşme ve ait olma hissini artması, okul idaresinin kıdemli öğretmenlerin görüşlerine daha çok başvurması, kuruma yaptıkları emek ve yatırımları kaybetmeme duygusu, meslekleriyle bütünleşmeleri, örgütü kıdemce küçük öğretmenlerden daha iyi tanımaları, kuruma kendilerini adanma davranışını daha çok sergilemelerine bağlanabilir. Ayrıca yapılan diğer araştırmalar (Doğan,2008; Aksu ve Balcı, 2009; Budak, 2009; Demirtaş, 2010; Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğan, 2010; Bulut, 2011; Kaygısız, 2012; Çorbacı ve Bostancı, 2013; Selvitopu ve Şahin, 2013; Yiğitel, 2014; Teyfur, 2015; Kaplan,2020; Kaplan ve Cemaloğlu, 2020; Demir, 2021; Kahrıman, 2022) bu çalışma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Bu araştırmanın diğer bir sonucu öğretmenlerin örgütsel bağlılık toplam puanlarının kıdem değişkenine göre farklılaştığı yönündedir. Farklılaşma, 6-10 yıl ile 25 ve üstü arasındadır. 25 ve üstü olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri daha yüksektir. Örgütsel bağlılık; çalışanların örgüte sadakati (Buchanan, 1974), örgüte karşı olumlu inançlar geliştirmesi (Salancik, 1977), örgüte olan içsel bağın güçlendirilmesi (Mowday, Porter ve Steers, 1982), örgütün davranış

normlarının benimsenmesi (O'Reilly ve Chatman 1986), örgütte kalmaya gayret gösterilmesi (Celep, 1996), örgütten ayrılmak istenmemesi (Meyer ve Allen, 1991) şeklinde açıklanabilir. Kıdem değişkenine göre, özellikle 25 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yüksek çıkmasının sebebi; zamanla çalışılan kuruma daha çok bağlanma, örgütün değerlerini içselleştirme, kendini örgütün bir parçası olarak hissetme, örgütün sağladığı sosyal imkanları terk etmek istememe, artan kıdem ve yaş ile birlikte alternatif iş olanaklarının azalması, kuruma harcanan emekler, tecrübenin artması, kendini o kurumda devam etme mecburiyetinde hissetme gibi sebepler olabilir. Ayrıca yapılan diğer çalışma sonuçları (Cengiz, 2001; Sezer, 2005; Topaloğlu, 2008; Koç ve Yavuz, 2008; Budak, 2009; Danış,2009; Demirtaş; 2010; Nartgün ve Menep, 2010; Çoban ve Demirtaş, 2011;Selvitopu,2011; Yörük ve Sağban,2012; Bozkurt ve Yurt, 2013; Çorbacı ve Bostancı,2013; Gören ve Sarpkaya,2014; Yiğitel, 2014; Göl,2015; Teyfur, 2015; Yeşilyurt,2015; Korkmaz, 2017; İhtiyaroğlu, 2018; Tulunay-Ateş ve Buluç, 2018; Cici, 2021; Kamar, 2021; Kanderun ve Cengil, 2022) mesleki kıdem arttıkça örgütsel bağlılığın da arttığı sonucuyla örtüşmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleğin ileriki yıllarında işlerine daha çok uyum sağlamaları, mesleklerindeki olumsuz koşulları daha çok tolere edebilmeleri, zamanla sorumluluk duygusunun artması, zamanla gelişime açık, öz-disiplinli, planlı ve daha uyumlu özellikler göstermelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca Kanderun ve Cengil'in (2022) de vurguladığı üzere çalışanların örgütte geçirilen süreyle doğru orantılı olarak kurum kültürünü ve değerlerini daha çok benimsemeleri örgütsel bağlılığı arttırmaktadır.

Bu araştırmada, proaktif kişilik özelliklerinin öğretmenlerin duygusal bağlılığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre duygularını yönetebilen, duygularının farkında olan, engellere rağmen mücadele eden, pasiften çok aktif olan, inisiyatif alan, fırsatları tespit eden, çevrelerindeki değişimi gerçekleştirene kadar çalışan, kararlı davranışsal eğilimlere sahip öğretmenlerin kendi tercih ve istekleriyle örgütte kaldığı, hissi olarak örgütle özdeşleştiği ve örgüte bağlandığı söylenebilir. Bu nedenle proaktif kişilik özelliklerine sahip öğretmenler kendilerini örgütün bir parçası olarak gördükleri, samimi hislerle gönüllü olarak örgüte fayda sağlamaya çalıştıkları, okuluna daha fazla enerji ve zaman harcadıkları, öğrencilerin başarısı için daha fazla gayret ettikleri, okullarının başarı seviyesinden kendilerini sorumlu hissettikleri ve okullarına duygusal olarak dahil oldukları, olumlu çalışma tutumları ve yüksek düzeyde performans sergiledikleri söylenebilir. Mamak'ın (2018) yaptığı araştırmada, proaktif kişilerin örgütlerine duygusal bağlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulguları, bu çalışmanın bulgularını doğrular niteliktedir.

Proaktif kişilik özellikleri öğretmenlerin devam bağlılığının da anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu sonuca göre öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri taşıması devam bağlılıklarını da artıracaktır. Proaktif kişilik özelliklerine sahip bireylerin empati yeteneklerinin gelişmiş olması, içinde buldukları örgütün gelişimi için ellerinden geleni yapmaya istekli olmaları, sadece kendilerini değil başkalarını da düşünmeleri gibi birtakım özellikler örgütte kalmaya istekli olmasalar bile örgütte kalmaya kendilerini mecbur hissederek devam bağlılıklarının yüksek olmasını sağlayabilir. Yapılan diğer araştırmaların (Alanoğlu ve Karabatak, 2018; Arıbaş, 2021) bulguları, proaktif kişilik özellikleriyle devam bağlılığı arasındaki pozitif yöndeki ilişkiyi desteklemekte ve bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından biri de proaktif kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılık toplam puan üzerinde yordayıcı bir role sahip olduğu yönündedir. Buna göre öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri taşıması örgütsel bağlılıklarını da artıracaktır. Proaktif kişilik özelliklerine sahip bireylerin özverili, çalışkan, sorumluluk almaktan çekinmeyen, girişimci, fırsatları değerlendiren, sürekli kendini geliştiren ve uyumlu kişiler olmaları örgütün amaçlarını daha kolay içselleştirmelerine ve benimsemelerine olanak sağladığı için öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini destekleyecektir. Sorumluluk alan, örgütsel faaliyetler aktif olarak yer alan, risk analizi yapan, başarısızlıklarından ders çıkaran, benlik saygısı ve öz-güveni yüksek, yerinde ve zamanında risk alabilen, problem oluşmadan uygun hamleyi yapan bu öğretmenlerin, örgütlerine karşı sadakat besleme, hedeflere yönelik davranış sergileme, örgütün davranış normlarını benimseme ve örgütte kalmaya istekli olma düzeylerinin de yüksek olması beklenmektedir. Yani öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerine sahip olması; çalışanların örgüte sadakatini (Buchanan, 1974) ve örgütten ayrılmak istememesini (Meyer ve Allen, 1991) ifade eden örgütsel bağlılık düzeylerini desteklemektedir. Kaplan ve Cemaloğlu (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Kaplan ve Cemaloğlu'nun (2020) yaptığı çalışmanın sonuçları bu çalışma ile paralellik göstermektedir. Bu nedenle proaktif kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olacağı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç da proaktif kişilik özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu anlamlı bir şekilde yordamasıdır. Buna göre olumsuzlukları fırsata dönüştüren, çevresine yön veren, performans ve enerjilerini yaşamın geneline yayabilen, iş süreçlerini yönlendirebilen, problemleri içselleştirerek iç dünyasına kabul ettiren, doğrularından mükemmeli, yanlışlarından doğruyu öğrenebilen, enerjilerini üst seviyede kullanabilen, hata ve problemlerini yeni bir öğrenme yaşantısı ve deneyimine dönüştürebilen öğretmenlerin iş doyumunun daha

yüksek olması beklenmektedir. Buna göre öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerine sahip olması; öğrencilerine, yöneticilerine, okuluna kısaca mesleklerine yönelik tutum ve davranışlarını, memnuniyet/memnuniyetsizlik derecelerini (Vural, 2004) açıklamaktadır. Bu nedenle proaktif kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin iş performanslarının, iş görenler arasında uyum ve ahengin, motivasyon, moral seviyelerinin olumlu şekilde etkilendiği ve tükenme davranışları, işten ayrılmalar, üretkenlik karşıtı eylemler ve işe devamsızlık gibi örgütü olumsuz şekilde etkileyen değişkenlerin oranının düşük olduğu söylenebilir. Okulunu sahiplenen öğretmenlerin okulun amaçları doğrultusunda davranış sergilemeleri kolaylaşır. Göl (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin kişilik özelliklerinin iş doyumlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Göl (2015) yaptığı çalışmanın sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu nedenle proaktif kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin iş doyumlarının daha yüksek olması olasıdır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ile ilişkisinin incelendiği bu çalışmada, proaktif kişilik özelliklerinin cinsiyete göre farklılaştığı; öğretmenlerin normatif bağlılık ve örgütsel bağlılıklarının kıdeme göre farklılaştığı; proaktif kişilik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık, devam bağlılık ve duygusal bağlılık toplam puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu; ayrıca proaktif kişilik özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu anlamlı bir şekilde yordadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Proaktif kişilik özelliklerinin cinsiyete göre farklılaşmasından dolayı;

- Meslektaşlarıyla daha fazla sosyalleşmelerinin, mesleğe yönelik dayanışma ve iş birliği faaliyetlerine daha fazla iştirak etmelerinin sağlanması

Örgütsel bağlılık toplam puanının ve normatif bağlılığın kıdeme göre farklılaşmasından dolayı;

- Okullarda kurum kültürünün oluşturulması ve bu kültürün mesleğe başlanılmasından itibaren aktarılması,
- Okul idaresinin, görüş alınması gereken durumlarda kıdem fark etmeksizin tüm öğretmenlerin görüşlerine başvurması,
- Özellikle mesleğinin başlarındaki öğretmenlerin görevlerini yaparken karşılaşılabilecekleri öğrenci-veli çatışmaları ve her türlü mobbing ve şiddet içeren davranışların ve diğer zorlukların mümkün olduğunca azaltılması

- Örgütsel bağlılığın artırılması ile ilgili bağlılığı olumlu ve olumsuz yönde etkileyen durumların tespit edilmesi ve buna yönelik tedbirlerin alınması
- Öğretmenlerin çalışma koşullarının çeşitli düzenlemelerle iyileştirilmesi, mesleğin sevdirmesine yönelik tutumların geliştirilmesi,
- Bir takım eğitsel çalışmalar, kongreler, konferanslar, seminerler ve söyleşiler vasıtasıyla bağlılığı artırıcı çalışmaların yapılması önerilebilir.

Öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin duygusal bağlılığın, devam bağlılığının, örgütsel bağlılık toplam puanının ve iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olmasından dolayı;

- Eğitim yöneticilerinin daha proaktif davranması beklenen lisansüstü eğitim almış donanımlı öğretmenlerden seçilmesi,
- Eğitim yöneticilerince proaktif kişilik özelliklerinin ortaya çıkacağı bir örgüt kültürünün oluşturulması,
- Öğretmenlere gerekli koşul ve kaynaklar (materyal, zaman) sağlanarak proaktif davranışları sergilemeleri sağlanması,
- Öğretmenlerin proaktif davranış sergilemelerinin sağladığı örgütsel avantajlar konusunda farkındalık oluşturacak hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmesi,
- Eğitim örgütlerinde görev yapan proaktif davranış düzeyleri yüksek öğretmenlerin mesleki deneyimlerini paylaşabilecekleri toplantılar düzenlenmesi önerilebilir.

Yapılacak ardıl çalışmalarda;

- Proaktif kişilik özelliklerinin derinlemesine incelendiği nitel yöntemin kullanılması ve böylece öğretmenlerin hangi tür proaktif davranışları daha sık sergilediğini tespit edilmesi,
- Çalışmanın örnekleme özel okulların da katılarak resmi ve özel okullardaki öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri ile iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin karşılaştırılması olarak ortaya koyulması önerilebilir.

Kaynakça

Akın, A., Abacı, R., Kaya, M. ve Arıcı, N. (2011). Kısaltılmış Proaktif Kişilik Ölçeği'nin (KPÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *In ICES11 International Conference on Educational Sciences, June, 22-25.*

- Aksay, O. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel dürüstlük ve iş doyumunu düzeylerine yönelik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Aksu, A. ve Balcı, Y. (2009). Genel liselerde örgütsel adanmışlık ve dönüşümsel liderlik. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(4), 1468-1480.
- Alanoğlu, M. ve Karabatak, S. (2018). Aday Öğretmenlerin Proaktif Kişilik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. *Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışmalar Kongresi, Malatya*.
- Alev, S. (2019). Okul kültürü ile politik beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi: proaktif kişiliğin aracılık rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 455-472.
- Altinkurt, Y. ve Ekinci, C. E. (2016). Examining the relationships between occupational professional and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(3), 236-253.
- Arıbaş, A.N. (2021). Sosyal Bilimlerde Güncel Konulara Teorik Politik ve Ampirik Yaklaşımlar. E. Kabakçı-Günay (Ed). *Proaktif Kişilik* (s.121-140). Efe Akademi Yayınevi.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 491-506.
- Ayçiçek, A. (2021). *Öğretmen adaylarının proaktif kişilik özellikleri, başarı motivasyonları ve öznel mutlulukları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management Research and Practice*, 3(4), 77-86.
- Bakan, Z. (2021). *Meslek liselerindeki öğretmenlerin iş doyumunun örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin incelenmesi: bağcılar ilçesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Esenyurt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Pegem Akademi.
- Bateman, T.S. ve Crant, J.M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 103-118.

- Bayramlık, H. A., ve Uluğ, F. (2019). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile damgalama davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 4- 17.
- Behram, K.N. ve Dinç, E. (2014). Algılanan kişi-örgüt uyumunun kişilerarası çatışma ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisi. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 115-124.
- Bolat, O.İ. ve Bolat, T. (2008). Otel işletmelerinde örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 75-94.
- Bozbayındır, F. ve Alev, S. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlilik, proaktif kişilik ve değişime açıklık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 293-311.
- Bozkurt, Ö. ve Yurt, İ. (2013). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönelim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 121-139.
- Buchanan II, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19(4), 533-546.
- Budak, T. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları (Kocaeli ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 15(1), 5-34.
- Bulut, M. Ş. (2011). *İlköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamaları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Caniels, M.C., Semeijn, J.H. , & Renders, I.H. (2018). Mind the mindset! The interaction of proactive personality, transformational leadership and growth mindset for engagement at work. *Career Development International*, 23(1), 48-66.
- Celep, C. (1996). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Anı Yayıncılık.
- Cengiz, A. (2001). *Kişisel özelliklerin örgütsel bağlılık üzerindeki etkileri ve Eskişehir'de sağlık personeli üzerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
-
-

- Cici, B. (2021). *Okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik özelliklerinin örgütsel bağlılık ve motivasyonla ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Crant, J.M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26, 435-462.
- Crant, J.M., Hu, J. ve Jiang, K. (2016). Proactive personlity. *Proactivity at work: Making things happen in organizations*, 193-225.
- Çelebi, N.,ve Uğurlu, B. (2014). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(8), 537-569.
- Çelik, M. ve Yılmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational Professional ismand burnout. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 93-122.
- Çingı, H. (2009). *Örnekleme kuramı*. Bizim Büro.
- Çoban, D.,ve Demirtaş, H. (2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3), 317-348.
- Çorbacı, S.,ve Bostancı, A. B. (2013). Okullarda öğretmenlere yönelik performans yönetimi uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 238-254.
- Dağlı, A.,Elçiçek, Z. ve Han, B. (2018). Örgütsel bağlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1765-1777.
- Danış, A. (2009). *Anadolu teknik ve Anadolu meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri (İzmit Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, A. H. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik özellikleri ile mesleğe yönelik tutum ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki: Elazığ ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Demir, A. H.,ve Arabacı İ. (2021). Sınıf öğretmenlerinin proaktif kişilik özellikleri ile mesleğe yönelik tutum ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 1-21.
-

- Demirci, S. (2003). *Öğretmenlerde beş faktör kişilik özellikleri ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Demirtaş, H. (2010). Dershane öğretmenlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 177-206.
- Doğan, A. (2008). *İlköğretim kurumlarında örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerine etkisi (Elazığ İli Örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Eğimli, A.T. (2009). Çalışanlarda iş doyumunu: Kamu ve özel sektör çalışanlarının iş doyumuna yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(3), 35-52.
- Er, E. ve Aydemir, A. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin proaktif kişilik özellikleri ile öz kontrol ve akademik mükemmeliyetçilikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 409-425.
- Farber, B.A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-172.
- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K. ve Tag, A. (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 139-161.
- Fuller, J. B. ve Marler, L. E. (2009). Change driven by nature: A meta-analytic review of the proactive personality literature. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 329-345.
- Gökçe, A.T. (2014). Okullarda bilgi uçurma: iş doyumunu ve örgütsel bağlılık ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 261-282.
- Göl, L. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ve iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gören, T., ve Sarpkaya, P. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın İli Örneği). *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 69-87.

- Gür-Erdoğan, D. ve Arsal, Z. (2015). Öğretmen adaylarının akademik branş memnuniyetleri ile öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 147-171.
- Hackman, J.R. ve Oldham, G.R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159.
- Hon, A., Kim, Y, T. Ve Crant, M, J. (2009). Proactive personality, employee creativity and newcomer outcomes: a longitudinal study. *J Bus Psychol*, 24, 93-103.
- İhtiyaroğlu, N. (2018). Analysis of relationship between teachers' coping styles with stress and the level of organizational commitment. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 192-206.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kahrıman, G.Ç. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kamar, M. (2021). *Okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışları ile öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kanderun, M. B.,ve Cengil, M. (2022). Çalışma Yaşamında Örgütsel Bağlılık: Din Görevlilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çeşitli Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Analizi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 155-168.
- Kanten,ve Yeşiltaş. (2013). Pozitif örgütsel davranışlar üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(8), 83-106.
- Kaplan, V. (2020). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kayseri ili örneği)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, V. ve Cemaloğlu, N. (2020). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 376-396.
-
-

- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Karslı, H.O. (2018). *Kişilik özellikleri ve girişimcilik niyeti arasındaki ilişkinin proaktif kişilik boyutu açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kaygısız, A. G. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve karara katılma durumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 117-139.
- Korkmaz, Y.(2017). *Liderlik türlerinin örgütsel bağlılığa etkisi: kamu çalışanları üzerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurşunoğlu, A.,Bakay, E. ve Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(11), 101-115.
- Külahoğlu, Ş. (2000). İyi öğretmenlik yetenek mi, beceri mi? *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2, 52-58.
- Latifoğlu, N. (2015). *Motivasyonel dil kullanımının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Çaykur'da bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Li, N.,Liang, J. ve Crant, M.J. (2010). The role of proactive personality in job satisfaction and organizational citizenship behavior: a relational perspective. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 395-404.
- Lumpkin, G.T. ve Dress, G.G. (1996). Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. *Academy of Management Review*, 21(1), 135-172.
- Mamak, Y. B. (2018). *Proaktif kişiliğin iş becerikliği, iş performansı ve duygusal bağlılık üzerindeki etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
-
-

- Meyer, J.P. ve Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- Meyer, J. P.,Allen, N. J. ve Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78, 538-551.
- Morgan, G.A.,Leech, N.L., Gloeckner, G.W., & Barrett, K.C. (2011). *IBM SPSS for introductory Statistics* (Fourth edition). Taylor ve Francis Group.
- Mowday, R.T.,Porter, L.W. ve Steers, R.M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnovers*. Academic Pres.
- Nartgün, Ş, S.,ve Menep, İ. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algı düzeylerinin incelenmesi: Şırnak/İdil Örneği, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 288-316.
- O'Reilly, C. Ve Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71, 603-609.
- Ryckman, R.M. (2008). *Theories of personality*. Cengage Learning/Wadsworth.
- Salancik, G.R. (1977). Commitment is tooeasy! *Organizational Dynamics*, 6(1), 62-80.
- Selvitopu, A. (2011). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Selvitopu, A.,ve Şahin, H. (2013). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 171-189.
- Sezer, F. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Silah, M. (2002). Sanayi işletmelerinde önemli ve çağdaş bir gereksinim: süreç danışmanlığı uygulamaları. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 143-168.
-
-

- Şahin, A.R. (2020). *Eğitim kurumlarında örgüt kültürü ve iş doyumunu arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Şahin, G. (2020). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile atılganlıkları arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayelerinin aracı rolü* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şama, H.Y. (2021). *Okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dil ile okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Taşdan, M. (2008). *Kamu ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin değer, iş doyumunu ve öğretmene mesleki sosyal destek ile ilgili görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Teyfur, M. (2015). Ortaokul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki (Erzurum ili örneği). *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1002-1025.
- Tezcan, M. (2001). *Eğitim sosyolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz, E. (2008). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bazı temel faktörler açısından analizi, *Kamu İş Dergisi*, 9(4). <http://www.kamuis.org.tr/pdf/949.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tulunay-Ateş, Ö. ve Buluç, B.(2018).İlköğretim öğretmenlerinde motivasyon ve örgütsel bağlılığın demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 1-30.
- Ünsal, Y. ve İhtiyaroğlu, N. Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Etkili İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 98-109.
- Vural, B. (2004). *Yetkin,ideal,vizyoner öğretmen*. Hayat Yayınları
- Wang, Z.,Yu, K., Xi, R. veZhang, X. (2019). Servant leadership and career success: the effects of career skills and proactive personality. *Career Development International*, 24(7), 717-730.
- Yazıcı, A. Ş. (2021). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2107-2122.
-
-

- Yazıcı, U. ve Esen, Ş. (2018). Kişi iş uyumu ile proaktif kişilik ve proaktif çalışmanın akademik personel performansı üzerine etkisi: Bartın üniversitesi örneği. *Economic Business and Organization Research*.
- Yeşilyurt, R. (2015). *Okul müdürlerinin etkileşimci liderlik stilleri ile öğretmenlerin okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yiğitel, S. (2014). *Öğretmen ve akademisyenlerin algıladıkları liderlik tarzları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yörük, S.,ve Sağban, Ş. (2012). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. *Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(3), 2795-2813.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP)

İşleyiş Sürecine İlişkin Görüşleri

Orhan GÜDER¹ Metin DEMİR² Muhammet ÖZDEN³ Zehra ARAS⁴

Özet

Bu çalışma, İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) işleyiş sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesini incelemeyi amaçlamış ve temel nitel araştırma deseni işe koşularak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, amaçlı örnekleme stratejisi kullanılarak belirlenen ve Ege bölgesinde görev yapan 34 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ölçüt; öğretmenlerin farklı okul türlerinde görev yapmaları ve İYEP eğitimi vermeleri olarak belirlenmiştir. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Verilerin analizinde tematik analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin görüşlerinin İYEP'in genel olarak uygun ve uygulanabilir bir program olduğu, öğrenci başarısını artırdığı ve öğrencinin öz güvenini geliştirdiği yönünde olduğu saptanmıştır. Öte yandan İYEP'in yetersiz süre ile dersten sonra uygulanması, uygulanan etkinliklerin az olması ve öğretmenlere ödenen ücretlerin maddi olarak düşük olması eksiklik olarak belirtilmiştir.

AnahtarKelimeler: İlkokul, İlkokullarda yetiştirme programı, sınıf öğretmeni.

Primary School Teachers' Training Program Opinions on the Operational Process

Abstract

This study aimed to examine the opinions of classroom teachers about the functioning of the Education Program in Primary Schools and was carried out by employing the basic qualitative research design. The research was carried out with the participation of 34 classroom teachers working in the Aegean region, which were determined using the purposive sampling strategy. In this context, the criterion is; It was determined that teachers work in different school types and give IYEP education. Data were collected by semi-structured interview. Thematic analysis approach was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that the opinions of the teachers were that İYEP is an appropriate and applicable program in general, it increases student success and improves student self-confidence. On the other hand, it was stated

1 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı. orhanguder43@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8005-0590>

2 Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bölümü. metindmr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9223-7811>

3 Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bölümü muhammetozden@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4325-0803>

4 Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı. zehra__aras@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1438-1604>

as a deficiency that the IEP was applied after the lesson with insufficient time, the activities applied were low and the wages paid to the teachers were low financially.

Keywords: Primary school, education program in primary schools, classroom teacher.

Giriş

Öğretme öğrenme sürecinde öğrencilerin öngörülen kazanımları ve becerileri edinerek hayata hazır hale gelmeleri beklense de bu her zaman mümkün olmamaktadır. Kalabalık sınıflar, öğretmen niteliği ve okullardaki alt yapı sorunları gibi sebeplerle (Bosker, 1999; Darling-Hammond, 2000), hedeflenen becerileri edinmeden yaşama katılan öğrenciler olmaktadır (Gençoğlu, 2019). Bu öğrencilerin, öğrenim hayatına eksik beceri ile devam edecekleri ve akademik bilgilerinin akranlarına oranla daha düşük olacağı belirtilmektedir (Case et al. 2002: 1314; Ermisch & Pronzato, 2010: 1329). Bu sebeple bahsedilen öğrencilerin okulu bırakma risklerinin yüksek olması ile birlikte temel becerilerden yoksun bir toplumun da uzun vadede ülke ekonomisine zarar vereceği vurgulanmaktadır (The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD, 2016). Bu bağlamda düşük performansı olan öğrencilerin eksikliklerinin giderilmesi ve akademik başarı sağlamalarına yönelik yetiştirici programlar düzenlenmesi büyük önem arz etmektedir (Beller ve Hout, 2006; akt. Avlukyari, 2019: 24). Eğitimde de bu yönde yapılan çalışmalar genellikle üst düzey beceri ve davranışlara yönelik, temel okuryazarlık ve matematik becerilerini geliştirici destekleyici ve yetiştirici kurslar şeklinde olmaktadır (Demeuse et al.2012; Sardelic, 2016; Schlicht et al. 2010). Öğrencilerin eğitim alanındaki eksikliklerinin daha erken yaşlarda tespit edilerek bu eksikliklerini giderici çalışmaların yapılması ileriki eğitim hayatında da kolaylık sağlayacaktır. Bu sebeple ilkokulda verilecek olan eğitim önemlidir. Bu dönemde edinilen bilgiler, çocuğun gelecekteki öğrenmelerine zemin oluşturmaktadır (Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat, 2014; Sidekli ve Çetin, 2018). Bu öğrenmelerin eksik kalmaması için, hedeflere ulaşmakta güçlük çeken öğrencilere destek eğitimi verilmesi gerekmektedir. Aksi takdirde bu öğrenciler okul terki veya okulda başarısızlık gibi risklerle de karşı karşıya kalabilmektedir (UNICEF, 2017). Bunun için destek eğitimi önemlidir ve ilkokulda akranlarına göre geride kalmış öğrencilere bu şans verilmelidir.

Çeşitli ülkeler, okul ortamında değişik sebeplerle istenilen başarıyı elde edemeyen öğrencilerin, takviye eğitimi alması için (Davis ve Sorrel, 1995), uluslararası düzeyde çalışmalar yaparak, erken müdahale programları uygulamaktadır (Toptaş ve Karaca, 2019). Ders dışı takviye eğitimleri, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) başta olmak üzere diğer ülkelerde de yaygınlaşmaya başlamıştır (Massoni, 2011). ABD’de “Eğitimsiz Hiçbir Çocuk Kalmamasın Kanunu

(The No Child Left Behind Act)” olarak bilinen ek destek program ile tüm eyaletlerde 3. sınıftan 8. sınıfa kadar her sınıf seviyesinde yer alan öğrencilerin başarı düzeyinin arttırılmasını hedeflenmiştir (Van de Walle & Karpve Williams, 2014). Polonya’da ise son zamanlarda, uluslararası değerlendirme raporlarındaki başarısında, tüm öğrencilerinin %20’sine destek eğitimi programı uygulamasının oldukça etkili olduğu belirtilmektedir (Eurodyce, 2012). Eğitim sisteminde başarılı olarak bilinen Singapur’da, alt grupta bulunan öğrencilere okul sonrası yetiştirici kurslar açmakta iken; Yeni Zelanda öğrencilerin okumalarını geliştirmek adına destekleyici kurslar açmaktadır (Akkaya, 2017). Yukarıda bahsedilen çalışmalar sonucu dünyadaki birçok ülkenin, destek eğitimi üzerine uygulamalar gerçekleştirdiği görülmektedir.

Ülkemizde de diğer ülkelerde olduğu gibi 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 6. maddesindeki “Yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar” ifadesine dayanılarak, seviye grupları ile çalışma, destekleme ve yetiştirme kursları, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıf şeklinde programlar planlanarak uygulamaya konulmuştur (Gençoğlu, 2019). Bu çerçevede Millî Eğitim Bakanlığı, ortaöğretim öğrencilerinin yeteneklerini geliştirmek ve bilgi eksikliklerini tamamlamak amacıyla 1987, 1995 ve 2004 yıllarında kurslar açmıştır (İdin ve Tozlu, 2012). Son zamanlarda bu kurslar; Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) adını almış ve İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) zeminini hazırlamıştır. İYEP, okuma-yazma, matematik derslerinin geliştirilmesi ve öğrencinin psikososyal alanda desteklenmesi amacıyla ilkokullarda uygulanan bir programdır (İYEP Uygulama Kılavuzu, 2019). Bu çerçevede, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, UNİCEF iş birliği ile ilkokul 3. ve 4. sınıflarda 2017-2018 eğitim öğretim yılı ikinci dönemi itibariyle on iki ilde İYEP’in pilot uygulamasına başlanmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren de ülke genelinde 3. ve 4. sınıfları kapsayacak şekilde yaygınlaştırılmıştır (MEB, 2018). 2019-2020 eğitim öğretim yılında ise sadece ilkokul 3. sınıfa devam eden öğrencilere uygulanmıştır ve bundan böyle de bu şekilde devam edecektir.

İYEP, özel eğitim ihtiyacı/tanısı olmayan ve önceki yıllarda çeşitli nedenlerle Türkçe ve matematik derslerinde belirli kazanımları yeterli düzeyde alamayan öğrenciler için hazırlanmış 3 Türkçe modülü, 3 de matematik modülünden oluşan bir programdır. İYEP ile Türkçe ve matematik dersi kazanımlarını edinememiş öğrenciler, Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA) ile tespit edilmektedir. Öte yandan program öğrencilerin psikososyal yönden de desteklenmesini amaçlamaktadır (İYEP Uygulama Kılavuzu, 2019). ÖBA ile yapılan değerlendirmede, İYEP’e devam edecek öğrencilerin hangi modüllerden devam edecekleri belirlenir. Modüllere göre İYEP’e devam edecek öğrencilerin tespitinden sonra; velilerden izin belgesi alınarak, okul müdürü veya görevlendireceği müdür yardımcısı başkanlığında, üç sınıf öğretmeni ile varsa rehberlik

öğretmeninden oluşturulan komisyon kararı ile İYEP'e devam edecek ve İYEP'ten çıkarılacak öğrenciler belirlenir, nihai İYEP şubeleri komisyon tarafından oluşturulup, okul müdürü tarafından şubelere öğretmen tanımlaması yapılır. Program hafta içi ve hafta sonu ders saatleri dışında, bunların uygun olmaması halinde okul yönetimince planlanacak zamanda uygulanır. Program süresi hafta içi günde 2 ders saati, hafta sonu 6 ders saati ve haftada toplam 10 ders saatini geçmeyecek şekilde planlanır. İYEP'te, öncelikle öğrencinin kendi öğretmenine görev verilir. Bunun mümkün olmadığı durumda; okulun diğer sınıf öğretmenleri, ilçe norm fazlası sınıf öğretmenleri, ilçede İYEP'te görev almak isteyen sınıf öğretmeni, ders ücreti karşılığında görevlendirilen sınıf öğretmeni, bunların olmaması halinde ders ücreti karşılığında görevlendirilen öğretmenlere görev verilebilir.

Öğrencilerin, Türkçe dersinde 3 modülde, dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma alanlarından 16 kazanım ve 96 ders saati, matematik dersinde 3 modülde, doğal sayılar, toplama ve çıkartma ile çarpma ve bölme alanlarından 22 kazanım ve 64 ders saatini tamamlamaları esastır. Türkçe ve matematik derslerinde modül geçişleri veya tekrarı öğretmenlerin inisiyatifi ile belirlenerek e-okul sistemine işlenmekte ve okul müdürü tarafından da öğrencinin modül tamamlaması veya tekrarı işlemi yapılmaktadır. Mayıs ayının 2. haftasında yine bakanlık tarafından gönderilen, Öğrenci Değerlendirme Aracı (ÖDA) İYEP'te görevlendiren öğretmen tarafından uygulanıp e-okula girişleri yapılarak İYEP sona ermektedir (İYEP Uygulama Kılavuzu, 2019). İYEP ile belirli kazanımları alamayan 3. sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmış yeni bir programdır.

Programın yeni olmasına rağmen birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda, İYEP'in etkililiği, gerekçe, yapı ve uygulama esasları İYEP'e ilişkin görüşler ve İYEP'e yönelik öneriler ele alınmıştır (Avlukyari, 2019; Aydın ve Yakar, 2020; Balantekin, 2020; Cesur ve Yetkiner, 2020; Demirel, 2020; Dilekçi, 2019; Gençoğlu, 2019; Hamidi ve Kinay, 2019; Kaçar ve Uz, 2019; Kırnık ve diğerleri 2019; Kozikoğlu ve Tosun, 2020; Özdoğru ve Güçlü 2019; TEDMEM, 2018, Toptaş ve Karaca, 2019; Ulusoy ve diğerleri 2018; Yıldız ve Kılıç, 2019). İYEP'in genel olarak uygun bir program olduğu öğrencilere olumlu katkılarının olduğu belirtilen çalışmaların yanında; öğrenci tespitinde, öğrencilerin programa devam etmesinde programın süresinde sunulan materyallerde program sonu yapılan değerlendirilme aracında ve öğretmenlere ödenen ücretlerde sıkıntılarının olduğu ve düzenlemelerin yapılmasının gerekliliğini belirtilmiştir (Avlukyari, 2019; Balantekin, 2020; Cesur ve Yetkiner, 2020; Demirel, 2020; Dilekçi, 2019; Hamidi ve Kinay (2019); Kaçar ve Uz, 2019; Kırnık ve diğerleri 2019; Kozikoğlu ve Tosun, 2020; Özdoğru ve Güçlü, 2019; Toptaş ve Karaca, 2019; Ulusoy ve diğerleri, 2018; Yıldız ve Kılıç 2019). Bu çalışmaların yanında;

İYEP'in, uygulamaya konulma gerekçeleri, program yapısı ile uygulama esaslarının ele alındığı (Gençoğlu, 2019) ve uygulama süreci ile ilgili gerekli açıklamalar ve değerlendirmelerin yapıldığı ve eksik görülen noktalar ile ilgili olarak önerilerin sunulduğu (TEDMEM, 2018) çalışmalar da bulunmaktadır. TEDMEM (2018); raporunda, İYEP ile ilgili olarak objektif bir biçimde rapor edilmiş veriler, çözüm odaklı bir bakış açısıyla yapılmış yorumlar ve sisteminin daha iyiye gitmesi adına yapıcı önerilere yer verilmiştir.

Türkiye'de eğitim-öğretim adına atılan önemli bir adım olan (TEDMEM, 2018), ve pek çok öğrenci ve öğretmeni etkileyen İYEP, genel olarak öğrencilere olumlu katkıları olan (Balantekin, 2020; Demirel, 2020; Dilekçi, 2019; Hamidi ve Kinay (2019); Özdoğru ve Güçlü, 2019; Kozikoğlu ve Tosun, 2020), uygun bir program olmakla birlikte (Avlukyari, 2019; Demirel, 2020; Kaçar ve Uz, 2019; Kırmık ve diğerleri 2019; Toptaş ve Karaca, 2019; Yıldız ve Kılıç 2019); uygulama sürecinde birtakım eksiklikler (TEDMEM, 2018) barındırmaktadır. Programın uygulanması esnasında öğretmenlerin karşılaştıkları sıkıntılar karşısında bir cevap bulamaması, okul idarelerinin uygulama sürecini iyi yönetememesi, rehber öğretmenlerin üzerine düşen görevleri tam olarak bilmemesi ile birlikte ailelerin ve öğrencilerin program hakkında detaylı bilgi sahibi olmaması programın hedeflerinin gerçekleşmesini engellemektedir (TEDMEM, 2018).

Araştırma kapsamında İlkokullarda Yetiştirme Programı eğitimini veren öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın işleyişi ile ilgili bir fotoğraf ortaya konulacaktır. Bu perspektifte, uygulamadaki eksiklikler tespit edilerek yaşanan sorunların derinlemesine incelenmesi ve bu sorunların çözümlenmesi adına yetkililere önerilerde bulunulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada temel nitel araştırma deseni (Merriam, 2002) kullanılmıştır. Yorumlamacı bir şekilde nitel araştırma yapılmasını sağlayan bu desen eğitim araştırmalarında en sık tercih edilen desendir (Merriam, 2009). Araştırma kapsamında bu desenin kullanılmasının amacı İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) işleyiş sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin nitel bir yaklaşımla değerlendirilmesidir. Nitel araştırmada, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılır, olay ve olgular doğal ortamında gerçekçi ve olduğu gibi ortaya konularak nitel bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma yaklaşımından görüşme tekniği kullanılacaktır. Görüşme tekniği ile bireylerin deneyim, görüş, tutum, algı vb. bilgileri etkileşim ve iletişim ile elde edilir. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu

kullanılarak, öğretmenlerle görüşme yapılarak İYEP'in uygulama sürecine ilişkin görüşleri ortaya konulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Kütahya ili şehir merkezinin değişik bölgelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî kurumlarda görev yapan ve İYEP'in uygulama sürecinde görev alan 34 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi önceden belirlenen kriterleri karşılayan hedef kitleye ulaşılmaya çalışılırken kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada öğretmenlerin İYEP eğitimi vermesi kriteri aranmış olup, bu öğretmenlerin İYEP eğitimi verilen farklı okul türlerinden olmalarına dikkat edilmiştir. Bu okulların içerisinde, normal eğitim yapılan okul, ikili eğitim yapılan okul, taşınmalı eğitim yapılan okul, mülteci öğrencisi olan okul bulunmasına özen gösterilmiştir. Bu şartları taşıyan ve çalışmaya gönüllü katılım gösteren 34 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	13	% 38,24
	Erkek	21	% 61,76
Mesleki Kıdem	10-14 yıl arası	10	% 29,41
	15-19 yıl arası	9	% 26,47
	20-24 yıl arası	6	% 17,65
	25-29 yıl arası	5	% 14,71
	30 yıl üzeri	4	% 11,76
İYEP'te Görev Alma Durumu	İlk kez	19	% 55,88
	İkinci kez	15	% 44,12

Tablo 1 (Devamı)

Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Okulda Yapılan Eğitim-Öğretim Durumu	Normal Eğitim	19	%55,88
	İkili Eğitim	11	%32,35
	Taşımali Eğitim	4	%11,76
Sınıfta Mülteci Öğrenci Olma Durum	Mülteci Öğrencisi Var	18	%52,94
	Mülteci Öğrencisi Yok	16	%47,06
TOPLAM		34	% 100

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 13’ü (%38,24) kadın ve 21’i (% 61,76) erkektir. Ayrıca öğretmenlerin 10’unun (% 29,41) 10-14 yıl arası, 9’unun (% 26,47) 15-19 yıl arası, 6’sının (% 17,65) 20-24 yıl arası, 5’inin (% 14,71) 25-29 yıl arası, 4’ünün ise (% 11,76) 30 yıl üzeri kıdeme sahip oldukları; 19’unun (% 55,88) İYEP’te ilk defa görev aldığı, 15’inin ise (% 44,12) ikinci kez görev aldığı; 19’unun (%55,88) normal eğitim yapan okulda, 11’inin (%32,35) ikili eğitim yapan okulda, 4’ünün de (%11,76) taşımali eğitim yapan okulda görev yaptığı ve 18’inin (%52,94) mülteci öğrencisinin olduğu, 16’sının (%47,06) ise mülteci öğrencisinin olmadığı görülmektedir.

Verilerin Toplama Araçları

Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında 4’ü demografik soru olmak üzere 9 soru hazırlanmıştır. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda görevli iki akademisyenin incelemesinden sonra beş demografik bilgi sorusu ve beş görüşme sorusu görüşme formu oluşturmuştur. Beş görüşme sorusunun birinde sonda sorular kullanılmıştır. Öğretmenlerin İYEP ile ilgili görüşleri açık uçlu sorular ile tespit edilmeye çalışılmıştır. Soruların anlaşılabilirliği ve amaca yönelik olup olmadığını belirlemek amacıyla İYEP’te görev alan iki sınıf öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucu soruların anlaşılır ve amaca uygun olduğu saptanmıştır.

Görüşme formunda aşağıda belirtilen sorular yer almaktadır:

1- İYEP'in uygulama sürecini değerlendirir misiniz?

a) İYEP'teki matematik ve türkçe derslerinin öğrenci gelişimine katkısına ilişkin görüşleriniz nedir?

b) İYEP'in psikososyal alanda öğrenci gelişimine ilişkin görüşlerinizi anlatır mısınız?

2- İYEP'in öğrenci düzeyine uygunluğuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?

3- İYEP'te öğretmenin üstlendiği rollerin etkililiğini ve verimliliğini değerlendirir misiniz?

4- İYEP'in uygulanmasında yaşanan sorunlar nelerdir?

5- İYEP'in daha etkili bir şekilde uygulanması ile ilgili önerileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada öğretmenlerin İYEP eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından, 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilerek her bir katılımcı ile birebir yapılmıştır. Görüşmeler ortalama olarak 6 dakika 17 saniye sürmüştür.

Veriler tematik analiz (Braun & Clarke, 2006) tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Tematik analiz kullanılmasının nedeni veriler arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin tespit edilmesini sağlayan bir strateji olmasını sağlamasıdır (Gibson & Brown, 2009). Araştırmada tematik analiz kapsamında şu aşamalar izlenmiştir: (i) verileri tanıma, (ii) ilk kodların oluşturulması, (iii) kodların gözden geçirilerek ilişkilendirilmesi (iv) kategorilerin oluşturulması (v) temaların oluşturulması (vi) bulguların yazılması (Saldana, 2011). Tematik analiz kapsamında yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler araştırmacının birinci yazarı tarafından dijital ortama aktarılmıştır. Ardından verilerin dökümü gerçekleştirilmiştir. İki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak veriler ile ilgili ilk düşüncelerini not etmiştir. İkinci aşamada araştırmacılar araştırma soruları ile ilgili ilk kodları oluşturmuşlardır. Bu aşamada her kod için katılımcıların İlkokullarda Yetiştirme Programının (İYEP) İşleyiş Sürecine İlişkin Görüşleri ile ilgili düşüncelerinin altı çizilmiştir. Bu aşamanın sonunda birinci yazar 35 adet kod, ikinci yazar ise 29 adet kod oluşturmuştur. Elde edilen verilerin güvenilirliği Miles & Huberman (1994) tarafından önerilen

“Güvenirlilik = (Görüş Birliği) / (Görüş Ayrılığı)” formülü ile sağlanmıştır. İki farklı kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi %77 çıkmıştır. Uyum yüzdesinin %70’in üzerinde olması araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles & Huberman, 1994).

Üçüncü aşamada, alanında uzman üçüncü yazarın yaptığı kodlama ile ilk iki yazarın kodlamaları karşılaştırılmıştır. Bu işlemler sonunda 23 koda ulaşılmıştır. Uyum yüzdesi %82 olarak bulunmuştur (Miles & Huberman, 1994). Ardından üçüncü yazar tarafından kodlar kümelendirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Bu işlemin sonunda “Öğrenciyi Bilişsel Olarak Desteklemesi”, “Öğrenciyi Duyuşsal Olarak Desteklemesi” “Öğrenciyi Sosyal Olarak Desteklemesi” ve “Uygulama Süreci” kategorileri ortaya çıkmıştır.

Dördüncü aşamada bütün araştırmacılar bağımsız bir şekilde kategorileri oluşturmuşlar ve bu kategorileri aynı başlık altına alabilecekleri anlamlı olabilecek temalar oluşturmaya çalışmışlardır. Ardından üçüncü yazarın görüşünü almak için oluşturdukları temaları sunmuşlardır. En son araştırmacılar bir araya gelerek temaları, kategorileri ve kodları yeniden incelemişler ve birbirleri ile uyumlarını kontrol etmişlerdir. Sonuçta “İYEP Öğrenme- Öğretme Süreci” ve “Öğrencinin Bütüncül Gelişimi” temalarına ulaşılmıştır. Ardından araştırma raporunda temaları en iyi biçimde tanımlayacak doğrudan alıntı yapılacak kategori ve kodlar belirlenmiştir. Alıntılar yapılırken, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri Ö1,Ö2,.. şeklinde kodlanarak verilmiştir.

Bulgular

Elde edilen verilerin analizi sonucunda İYEP Öğretme-Öğrenme Süreci ve Öğrencinin Bütüncül Gelişimi temaları oluşturulmuştur. Aşağıdaki başlıklarda her bir temanın özellikleri öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılarak ve yorumlanarak sunulmuştur.

İYEP Öğrenme-Öğretme Süreci

Bu tema İYEP’in planlanması, uygulanması, öğretim materyallerinin seçilmesi, öğretmen rolü, öğrenci seçimi, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ve bu süreçte yaşanan sorunları açıklamaktadır.

İYEP’in düzenli ve uygulanabilir bir program olması

Katılımcıların büyük çoğunluğu İYEP’in düzenli ve uygulanabilir bir program olduğunu belirtmiştir. Bu katılımcılardan biri olan Ö2 “İYEP’in uygulama süreci, çok düzenli geldi bana.”

cevabıyla, İYEP'in düzenli olduğunu, Ö4 "Öncelikle program güzel hazırlanmış, İYEP programı uygulanabilir bir program." cevabıyla İYEP'in uygulanabilir bir program olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan katılımcılar İYEP'in uygulama süresi ve saati ile ilgili olarak da görüş bildirmişlerdir. Bu konuda görüş belirtilen katılımcılar sürenin ve ders saatinin artırılması gerektiğine değinmişlerdir. Bunlardan Ö2 "Kursun yıla yayılmasını daha uygun görüyorum. Zaman olarak bir yıla yayılmasını daha uygun buluyorum.", Ö14 "Süreleri konusunda, 160 saat ile sınırlandırılmış. Daha uzun sürede olabilir, yıl sonuna kadar yayılabilir düşüncesindeyim." ifadelerini kullanarak; İYEP'in uygulama süresinin yetersiz gelmesi sebebiyle yıl boyu devam etmesi gerektiğini, Ö15 "Hani zamanı çok kısa sürede kullanabilen çocuklar değiller zaten. Bazı konuları çok kısa ve hemen hızlı geçilmesi gerekiyor. Şimdi çocuk zaten hani sınıfında bu konuyu çok öğrenememiş, sürede yeterli olduğu halde. İYEP'te ise bunu daha kısaltarak vermeye çalışıyoruz. Hızlı bir şekilde. Ve bu problemlere yol açıyor, bu zamanı biraz daha uzatarak ama içerik aynı kalmak şartıyla uygulanırsa çok daha iyi olur.", Ö6 "3 mod yerine atıyorum, 4 ya da 5 moda çıkarılması lazım seviye olarak", Ö18 "Modül sayısının öğrenci durumuna göre artırılabilmesi esnekliği olmalı bence." şeklindeki ifadeleri ile modüllerin öğrencilerin eksiklerini tamamlamaya yetmediğini ve 4. 5. modüllerin eklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

İYEP'in ders saatlerinin uygun olmayışı

Katılımcılar, İYEP'in ders saatlerinin uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre İYEP'in olağan ders saatlerinin sonunda yapılması öğrenciyi yormakta, isteksizlik oluşturmakta ve çocukların devamsızlık yapmasına neden olmaktadır. Bu konuda Ö4 "Okulumuzdaki planlamadan dolayı 6 saatten sonra tekrar 7 ve 8. saatler de biz İYEP programını yapıyoruz. Çocuklara çok zor geliyor, dikkatleri dağılmış oluyor. Orada program uygulamak biraz zor oluyor.", Ö12 "İYEP'in ders saatinden sonra olması biraz sıkıntı. Öğrenciler derste, bazılarında hani birkaç kişide görüyorum ben, derse gelmek istemeyebiliyorlar. Çünkü dersten zaten hani yorulmuş, acıkmış olarak çıkıyorlar dolayısıyla ders yapmak zor geliyor.", Ö21 "Şimdi İYEP'in uygulanmasında özellikle dersten sonra olması, öğrencinin yorgunluğunun üstüne gelmesi dikkat eksikliğine sebep oluyor. Öğrenme gücüne sebep oluyor. Öğrenci artık bu saatten sonra derse motive değil de biraz daha böyle arkadaşları oyuna, şımarmaya, sınıf içinde koşmaya, bu tarz etkinliklere daha çok yöneliyor. Bunları tutmada zorlanıyoruz tabii." biçiminde görüşlerini ifade etmiştir.

İYEP öğrenci düzeyine uygun ve derslerin modüllere ayrılmasının olumlu olması

Katılımcılar, programın öğrenci düzeyine uygun olduğunu ve derslerin modüllere ayrılmasının olumlu olduğunu belirtmiştir. Ö15 “*Sistemin seviyelere ayrılması, her seviyede öğrencinin tespit edilmesi, seviyelerin çocuklara uygun olduğunu düşünüyorum açıkçası.*”, Ö2 “*İYEP modüllere ayrıldığı için kesinlikle öğrenci düzeyine uygundur.*” ifadelerinde bulunmuştur. Bunun yanında öğretmenlerden Ö18 “*Öğrenci modülün tamamını almaya kalktığında modülün seviyesi çok düşük kalıyor. Öğrenci belirleme aracındaki sorular tekrar gözden geçirilmeli diye düşünüyorum.*”, Ö34 “*İYEP değerlendirmesini yaptığımızda öğrencilerimizden bazıları gerçekten iyeplik olup, bu değerlendirmede düşük not aldıklarını gördük. Ama bunun yanında, iyeplik olmayıp da başarısız olan öğrencilerimiz oldu.*” ifadeleri ile, İYEP'e öğrenci seçimi için yapılan "Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA)" nın öğrencilerin alacağı modülleri tam olarak ayıramadığını belirtirken, Ö14 “*Burada değerlendirmelerin, ben açıkçası kendi adıma konuşayım çok sağlıklı olmadığını düşünüyorum. Sınavlar sınıf ortamını yapıldığı için insanın aklına her türlü şey gelebiliyor. Acaba yardım alıyor mu almıyor mu, sınıf öğretmenleri tarafından, diye düşünüyorum. O yüzden öncelikle bu öğrenci seçiminde, tam sağlıklı bir seçim olmadığını düşünüyorum.*”, Ö15 “*Bir öğretmenin kendi öğrencilerini değerlendirip İYEP'e ihtiyacı olup olmadığına karar vermesi çok uygun bir durum olmadığını düşünüyorum ben.*” ifadesi ile ÖBA'nın uygulamasının öğrencinin kendi sınıf öğretmeni tarafından yapılmaması gerektiğini belirtmiştir.

İYEP'in öğrenmeyi arttırması

Bazı katılımcılar aynı ders ve seviyedeki öğrencilerin bir arada olmasının öğrencilerin öğrenmelerini arttırdığının ifade etmişlerdir. Bu konuda Ö6 “*6 öğrenci de aynı dersten ve aynı seviyedeki 6 öğrenciydi ve bu nedenle bu 6 öğrenciye ders vermek, öğrenci gelişimi açısından söyleyeyim ben, çok faydalı oldu.*”, Ö15 “*Bu 6 öğrencinin ve öğrenciler açısından seviyeleri de aynı olduğu için hakikaten faydalı olduğunu düşünüyorum ben.*”, Ö17 “*İYEP'e katılan öğrencilerde en çok gözlemlediğim şey çocuklarda hep bir zaten başaramıyorum, anlamıyorum duygusuyla hareket ederken, İYEP'teki kendi seviyelerine uygun kazanımları kazandıklarında, o seviyedeki soruları çözdüklerinde ben de yapabiliyor muşum duygusuyla özgüven duygularının gelişmesiydi.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar ise farklı modüllerde olan çocukların bir arada ders görmesini, bir sorun olarak görmektedir. Bu öğretmenlerden Ö10 “*Bizim sıkıntımız Türkçe ve matematik bir arada ders verdiğimiz için birleştirilmiş sınıf şeklindeydi. Biz bunda zorlandık. Çünkü çocuk Türkçe yaparken matematiğe bakıyorduk.*”, Ö14 “*Bunların birleştirilmiş*

sınıf olarak değil, modül modül olarak yapılması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin biz şu anda birleştirilmiş yapıyoruz. Matematik dersinde işte matematik 1, matematik 2 ve matematik 3'ü aynı anda vermeye çalışıyoruz. Türkçe de aynı şekilde Türkçe de aynı durumda. Bütün modülleri aynı anda vermeye çalışıyoruz. Yani birleştirilmiş sınıf mantığından sıyrılması lazım diye düşünüyorum.”, Ö16 “Diğer bir problem ise farklı modüllerden kalan öğrencilerin birleştirilmiş sınıf şeklinde bir arada olması ve derste bütünlüğün sağlanamamasıdır.” şeklinde ifade de bulunmuştur.

İYEP’te öğrenci sayısının az olmasının olumlu olması

Katılımcılar programda öğrenci sayısının az olması sebebiyle birebir eğitim verme imkanının olduğunu, böylece öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı elde edildiğini, çocukların her türlü sorunlarıyla ilgilenme ve onları değerlendirme fırsatı olduğunu belirtmiştir. Öğrenci sayısının az olması sebebiyle birebir eğitim verme imkanının olduğunu belirten öğretmenlerden, Ö6 “Öğrenci sayısı az olduğu için diğer derslerimize nazaran, 20-30 öğrenci olmasına nazaran, çok daha verimli, çocuklarla birebir çok fazla diyalog içerisine giriyoruz.”, Ö10 “Öğretmenle birebir eğitim aldığı için özel ders alıyormuş şeklindeydi, verimli oldu.” şeklinde ifade de bulunmuştur. Birebir öğrenme ile öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı elde edildiğini belirten Ö13 “Ben çocukların eksiklerini daha iyi fark ettim. Birebir ilgilenme şansın oldu. Bu anlamda çocuklar açısından çok faydalı oldu.” şeklinde cevap vermiştir. Çocukların her türlü sorunlarıyla ilgilenme ve onları değerlendirme fırsatı olduğunu belirten öğretmenlerden Ö1 “Çocukla gerçekten psikososyal olarak birebir anlaşma yaptığımız için, birebir konuştuğumuz için çocukların her türlü sorunları ile ilgilenebildik İYEP’te.”, Ö3 “Yani çok faydalı geçti çocukları birebir değerlendirme ve müdahale etme imkânı oldu. Bence çok yararlı geçti.” şeklinde ifade de bulunmuştur.

İYEP’in öğrencilere yol gösterici olması

Katılımcıları İYEP sürecinde yol gösterici, danışman, anne-baba ve arkadaş rollerini üstlendiklerini belirtmişlerdir. Anne-baba rolü üstlendiğini belirten Ö1 “Öğretmen büyük bir rol oynuyor bence. Yani 1. derecede rol. Yani öğretmen burada her türlü rol yapabiliyor. Yeri geliyor anne baba olabiliyor yani” ifadesinde bulunmuştur. Danışman, yol gösterici, arkadaş olduğunu belirten Ö3 “Öğretmen daha çok bir danışman olarak görev yapıyor gibi sanki, böyle çocuklara yol gösterici. Öğretmen havasından biraz uzak, daha böyle arkadaş havasında diyebiliriz. Ders ortamından farklı bir ortam oluyor. Yani öğretmende öğretmen dışında bir rol üstleniyor.” şeklinde açıklamada bulunmuştur.

İYEP’te farklı öğretmenlerce ders yapılmasının olumlu veya olumsuz olabilmesi

İYEP programında öğrenciler kimi durumlarda kendi sınıf öğretmenleriyle kimi durumlarda ise başkaca öğretmenlerle dersleri işlemektedirler. Bu ikili duruma ilişkin katılımcıların farklı görüşleri bulunmaktadır. Kimi katılımcılar ders verdikleri öğrencilerin kendi öğrencileri olmasının olumlu yönlerinin daha çok olduğunu ifade etmişler. Bu düşünceye sahip katılımcılar öğrencileri tanımak için zaman kaybetmediklerini, öğrencilerin öğretmenine kolaylıkla uyum sağladığını, anlamadıklarını rahat bir şekilde sorabildiğini, öğrencilerin eksik kaldığı yerleri tamamladıklarını ve öğrenci gelişimini doğrudan gözlemeyebildikleri için daha başarılı olması yönünde katkı sağlayabildiklerini belirtmiştir. Bu konuda görüş belirten öğretmenlerden biri olan Ö2 “Özellikle ben kendi öğrencilerime İYEP verdim. Farklı bir öğretmen olmadığı için benimkiler kolaylıkla bana uyum sağladılar ve çok rahat bir şekilde anlayamadıkları yeri tekrar sordular, tekrar çalıştık ve öğrendik. Yani aynı öğretmenin devam etmesini daha doğru buluyorum, aynı öğretmenin devam etmesini, farklı değil.”, Ö5 “Öğrenciler sınıftaki kendi öğrencileri olursa öğretmenin daha fazla katkısı olacağına inanıyorum. Çünkü gelen öğrencileri dışarıdan gelen öğrencileri tanımadığı için İYEPi veren öğretmen onun ilk başlarında sıkıntı yaşayabiliyor. Ama tabii ki öğrencilerde illaki belirgin bir artış gözlemleniyor. Kendi öğrencisini daha iyi tanıdığı için en azından birkaç yıl okuttuğundan dolayı bu konudaki gelişimin daha iyi olacağı kanısındayım.”, Ö11 “İYEP planına uygun olarak yapıyoruz ama buna artı olarak kendi çocuğumuzun eksikliklerini görerek onlar üzerinde durarak yapmaya çalışıyoruz. Gelişimini daha rahat görüyoruz. O yüzden daha faydalı olduğunu düşünüyorum.”, Ö34 “İYEP’teki öğretmenler özellikle kendi öğrencileri olduğu için sınıf içerisinde veremediğin şeyleri burada daha iyi verebiliyor. Çünkü birebir ve kontrolü her zaman mümkün. Çocuğun nereden başlayıp nereye geldiğini seviye olarak takip etmesi daha kolay oluyor.” şeklinde ifade edilmiştir. Öte yandan farklı öğretmen ile ders yapmanın üstünlüklerini savunan katılımcılar da olmuştur. Bu katılımcılar öğrencilerin farklı bir ses ve metotlarla farklı bir ders işleniş tarzı ile karşılaştığını ve bu durumun onlarda kolay anlama, artı motivasyon, heyecan ile olumlu etki oluşturduğunu düşünmektedirler. Bu öğretmenlerden Ö12 “Farklı bir öğretmenle daha farklı anlayabiliyor ya da onun anlatışı daha farklı geldiği için daha kolay anlayabiliyor diye düşünüyorum.”, Ö19 “Yeni bir öğretmen farklı bir ses ve ders işleniş tarzı iyi oluyor.”, Ö21 “Kendi öğretmenleri olmadığı zaman daha böyle değişik bir öğretmen, daha artı motivasyon, heyecan. Yani çocuklarda etki olumlu yönde artıyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.

İYEP'teki ölçme araçları yetersiz kalması

Katılımcılar öğrenci başarısını değerlendirmede gözlemlerle birlikte kendi hazırladıkları ölçme araçlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte değerlendirmenin süre temelli değil başarı temelli olması gerektiğini vurgulanmıştır. Bu kapsamda görüş belirten öğretmenlerden biri olan Ö18 “Modüller öğrencilerin seviyelerine göre ayarlanmalı. Her modülün bitiminde bir değerlendirme yapılmalı ve modül saatini doldurdu diye değil sonuca göre üst modüle atlama yapıp yapmayacağı belirlenmeli.”, Ö22 “Öğretmen 1. modülü bitirdikten sonra yapması gerekenler toplu olarak net olmalı. Yani 2.3.4. soruları sormamalı. Mesela modül 1. Modül bittikten sonra, yapacağız sınav sorularının da önceden hazır olması lazım. Bu sınav sorularının, hangi soruları soracağına bilmeli, öğretmenin en az böyle bir şeyi olması lazım, öğretmenlerin elinde böyle bir değerlendirme olması lazım. Ve o öğretmenin, o sorulara göre değerlendirme yapması lazım. ... Her modülün sonunda bir değerlendirme olsun.” diyerek, modül geçişleri için kullanılacak hazır, ortak bir değerlendirme aracı olması gerektiğini belirtmiştir.

İYEP'in 3. sınıfta başlamasının geç olması

Katılımcılar İYEP'in ikinci sınıfta başlaması gerektiğini düşünmektedirler. Bunlardan biri olan Ö1 “Bence İYEP, ikinci sınıfta başlamalı, 3. sınıf biraz geç kalmış gibi geliyor bana.” cümleleriyle düşüncelerini ifade etmiştir. Bir başka katılımcı olan Ö13 “Bence İYEP eğer Türkçe ile alakalı ... Türkçe İYEP ikinci sınıftan başlanabilir. Çocuğun eksikliği bir an önce tamamlanıp, 3 sınıfa hazır hale getirilebilir.” diyerek 2. sınıfta başlayarak çocuğun eksikliklerinin bir an önce giderilmesi gerektiğini belirtirken, Ö20 “Önerim, olarak İYEP'in 3. sınıf değilde1. sınıfta başlaması gerekiyor. Çünkü İYEP 1. sınıfta başarısız olan bir çocuk sınıfta kendini o şekilde kodladığı için ve eğitim hayatı boyunca bu başarısız bu kodlama kafasındaki şema sürekli devam edecektir.” diyerek 1. sınıfta, okuma-yazma öğrenemeyen çocuklara uygulanarak işin başındayken bu işe başlanabileceğini belirtmiştir.

İYEP'te kaynak materyallerin yetersiz olması

Katılımcılar İYEP'te kullanılan kaynak materyallerin niteliğiyle ilgili de görüş bildirmişlerdir. Bu katılımcılardan biri olan Ö4 “Kitap güzel hazırlamış ama uygulama eksikliği var. Biraz daha uygulamaların ve etkinliklerin artırılması gerekiyor.” ifadesi ile İYEP'teki ders kitaplarının daha fazla etkinliğe yer vermesi gerektiğini, Ö8 “Şimdi İYEP daha etkili olabilmesi için, tabii kaynak olarak boyama, resim, bunun dışında işte kitapların daha eğlenceli hale gelebilmesi gerekiyor.”, Ö34 “Daha iyi bir şekilde uygulanması için önerim, materyal yönünden

daha zengin, öğrencilerin elindeki kitaplar, çalışma sayfaları yeterli değil. Bunlar daha zenginleştirilebilir. Daha renkli hale getirilebilir. Çocukların ilgisini çekecek ve başını ondan kaldıramayacağı bir hale getirilebilir.” ifadesiyle çocuklara eğlenceli gelecek kes-yapıştır, boyama gibi çocuğu sıkmayacak ve öğrenmelerini kolaylaştıracak etkinliklerin olması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca Ö8 “Kitap olarak değil de fasikül olarak gelirse daha iyi olur, çocuklar için daha ilgi çekici olur.” diyerek kitapların modüllere göre fasikül fasikül olmasının gerektiğini belirtmiştir. Ö8 “Bence kitap, İYEP’te çalışan öğretmenlerin de katılacağı komisyonlarla hazırlanırsa daha iyi olur.” cevabıyla İYEP kitaplarının hazırlanmasında öğretmenlerin de bulunmasının gerektiğini belirtmiştir.

İYEP için ödenen ders ücretleri yetersiz olması

Katılımcılar, İYEP kurslarında aldıkları ek dersler ücretinin, destekleme ve yetiştirme kurslarında verilen bir kat artırımlı ek ders ücreti kadar olması gerektiğini, bu durumun hem öğretmenlerin istek ve motivasyonlarını arttıracığını, hem de İYEP kurslarında görev almaya teşvik edici olacağını söylemiştir. Bu konuda Ö15 “Öğretmenlerin ders ücretleri konusunda çok sıkıntılı olduğunu görüyorum ben açıkçası. Diğer destekleme ve yetiştirme kursları ile karşılaştırıyor çünkü öğretmenler.”, Ö6 “Ders ücreti verilen emeğe karşılamıyor açıkçası.”, Ö14 “Ekonomik sebeplerden dolayı istemiyorlar. Öncelikle burada görev alacak öğretmenlerin daha motive olması gerekiyor.”, Ö14 “Özellikle sınıf öğretmenlerinin ücretlendirme konusunda tam tatminkâr bir ücret olmadığını düşündükleri için, bizim okulumuzda bile 29 öğretmeni sadece ikisi gönüllü oldular. Birisi de ben olmak üzere. O yüzden tek, ücret konusunda öğretmenler pek görev almak istemiyor.”, Ö1 “Öğretmeninde maddi yönden, ek ders konusunda, ücreti artırırlarsa, öğretmendeki motivasyonu daha iyi olacağına inanıyorum.”, Ö24 “Ayrıca ücret artırımını yapılabilir. Branş arkadaşlarımızın kursları iki kat ödemeli. Fakat arkadaşlarımızın aldığı ücret maalesef normal ek ders ile aynısı. Öğretmenin açısından teşvik edici olması açısından bunun, bu mağduriyetin giderilmesi bizim için iyi olur.” şeklinde ifadeleri olmuştur.

İYEP’in mülteci öğrenciler için zorluk oluşturması

İYEP programına katılan mülteci öğrencilerin dil problemi yaşadıklarını ve bu sebeple onlarla ders yapmanın ağır ilerlediğini belirten katılımcılar da olmuştur. Bu katılımcılardan biri olan Ö4 “Mülteci öğrenciler ile çalışıyorum ben. Geçen yılda 6 tane öğrenci vardı. Bu yılda 6 tane öğrenci mülteci öğrenci. Onlarla biz bu programı uygularken biraz zorlanıyoruz. Çocuklar dil bilmedikleri için biz bunlara akademik yönden yükleme yapmaya çalışıyoruz. Bu da tabii başka

problemler doğuruyor. Program çok yoğun geliyor onlara. Programın tamamını uygulamamız mümkün olmuyor zor oluyor.”, Ö27 “Bana gelen öğrenciler okuma yazmaları hiç yoktu Bir de bunlar Afgan hem matematikleri hem Türkçeleri yok. Türkçesi olmayan bir çocuğa matematik anlatma mümkün değil sadece sayıları verebildim.” şeklinde ifade edilmiştir. Mülteci öğrencilere diğer öğrencilerden ayrı bir program hazırlanması gerektiğini belirten Ö14 “Öncelikle İYEP programındaki yabancı uyruklu öğrencilere yönelik farklı bir planlamanın olması gerektiğini düşünüyorum.”, Ö4 “Mülteci öğrencilerimizde biz bu konuda çok zorlanıyoruz. Yani mülteci öğrencilerimizin yeni bir dil öğrenmeleri için biraz daha farklı alanlarda desteğe ihtiyaçları olduğu için direk bu program onlara biraz ağır geliyor.” şeklinde ifadeleri olmuştur.

Öğrencinin Bütüncül Gelişimi

Öğrencinin bütüncül gelişimi teması İYEP etkinlikleri yoluyla öğrencilerin akademik, sosyal ve duyuşsal alanlarda birlikte gelişimini açıklamaktadır.

İYEP’in öğrencilerin içerik bilgisi kazanmalarında gelişme sağlaması

Katılımcılar yetiştirme programına katılan öğrencilerin içerik bilgisi kazanımlarında gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre programa kayıtlı öğrencilerin hedef dersler olan Türkçe ve Matematik başarılarında farklılık gözlemlendiği katılımcı görüşlerinde ifade edilmiştir. Katılımcılardan Ö32, “Öğrenci bazı nedenlerden dolayı geride kalmışsa, bu öğrenci arkadaşlarını yakalayabiliyor.” biçiminde görüşü bu duruma örnek olarak sunulabilir. Benzer şekilde Ö27 “Şimdi Afgan bir çocuk için okuma yazma öğrenmesi için bir fırsat yani okumayı öğrenebiliyor ama o çocuk şu anki sınıfında kalsa sene sonuna kadar okuma yazma öğrenemez.”, Ö26 “Türkçe öğretiminde okuma yazma anlamında olumlu yönleri oldu.”, Ö31 “Türkçe dersinde ise okuma ve yazma becerileri ve anlama becerileri kendilerine göre gelişmekte.” ve Ö18 “Öğrenciyi Türkçede ilerletmek diğer derslerin tamamına doğrudan katkı sağlamak demek.” biçimindeki görüşler de İYEP’in başta okuma-yazma ve okuduğunu anlama olmak üzere Türkçe, Matematik ve diğer derslerde öğrencilerin bilişsel öğrenmelerini desteklediğini ortaya koymaktadır. Yine katılımcı görüşleri İYEP’in mülteci öğrencilerin okuma-yazma öğrenmesine katkı sağladığı ve ders başarılarını artırdığını belirtmektedir.

İYEP’in öğrencinin duyuşsal gelişimini desteklemesi

Katılımcılar, İYEP’in öğrencinin duyuşsal gelişimini desteklediğini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar, öğrencilerin İYEP’te kendi seviyesindeki çocuklar ile birlikte eğitim alması sebebiyle,

yapabileceklerinin farkına vararak kendilerini gösterme fırsatı yakaladığını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden Ö13 “*Bir tane öğrencim olduğumu söyledim zaten. Bu çocuk sınıfta çok sessiz kız çocuğu, mutsuz bir haldeydi. Tabii ki arkadaşları bir şeyleri sürekli bir şeyleri yapmaya başarma, okuma halinde. Fakat bu kız çocuğu bunu başaramadığı için sessiz, kendi halindeydi. Fakat bu 6 kişilik grupta çok keyifliydi. Ben ondaki o keyfi görünce hakikaten mutlu oldum. Çocuk kendi seviyesindeki öğrencilerin arasında kendini buldu. Çok rahattı, sürekli parmak kaldırıyordu, derse katılmak, okumak yazmak, yazdıklarını göstermek istiyordu. Çok aktif bir öğrenci haline dönüşüyordu. Sabahtan öğleden sonraya 14.30’a kadar olan o kız çocuğuyla İYEP’teki çocuk arasında dağlar kadar fark vardı*” cümleleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

İYEP’in öğrencilerin kendi potansiyelini fark ettirmede etkili olması

Katılımcılar kendi potansiyelini fark eden öğrencilerin, bir şeyler yapabildikçe başarı duygusunu tattığını, derslere etkin ve istekli bir şekilde katılım sağlamaya başladığını belirtmiştir. Ö25’in “*Şöyle ki yine öğrenci sayısının azlığından çocukların kendine güveni arttı. Yani 6 kişilik bir sınıftaymışım şimdi İYEP de hani “Ben yapabiliyorum.” hani “Ben başarabiliyorum” ya da “Öğretmen benle tek tek ilgilenabiliyor. Yapabildiği şeyleri görmesinin faydası olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde düşünceleri bu duruma örnek olarak sunulabilir. Yine öğretmenlerden Ö7’in “*Çocuklar çok mutlu oldular, daha devam etsin bitmesin diye. Daha çok süre yapmak istediler.*”, Ö15’in “*Ve çok mutlu olduklarını gördüm ben.*”, Ö19’un “*Derslerin ve kaynakların, kazanımların daha basit olması kolaylığı öğrenciyi mutlu ediyor sıkılmamasını sağlıyor.*” ifadeleri de benzer özellik göstermektedir. Katılımcı görüşlerine göre öğrenciler derslerde başarı duygusunu yaşadıkça mutlu olmuşlardır. Öğrencilerin öz güveninin arttığını belirten öğretmenlerden Ö15 “*Çocuk yapabilir olduğu şeyleri daha farkına varıyor ve öz güvenlerinin geliştiğini düşünüyorum ben.*”, Ö3 “*Yani hep kendisi gibi arkadaşları olduğundan başarabilme hissi yaşadılar ve diğer arkadaşlarının da başaramadığını gördüler. Kendine bir özgüven katkısı oldu.*”, Ö7 “*İYEP’te çocuklar hem kendi kendileri olduğu için daha rahat ediyorlar ve hepsi aynı seviyede oldukları için daha bir özgüvenli daha rahat oluyorlar.*”, Ö30 “*Çocuk yapabildiğini gördükçe kendine olan güveni artırıyor Buda onu olumlu yönde etkiliyor.*”, Ö32 “*Geride kalmış öğrencilerin en azından birebir çalışarak bir şeyler yapabileceğini görmesi öğrencilere de güven kazandırıyor. Yani faydalı olduğunu düşünüyorum gerçekten.*” biçiminde ifade etmiştir. Öte yandan kimi katılımcılar, yetiştirme programına katılan öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından başarısız olarak görüldüğünü ve bu durumun İYEP’e devam eden öğrencilerde yetersizlik duygusu geliştirdiğini ifade etmiştir.

İYEP'in öğrencilerin derslere bakış açısını olumlu yönde değiştirmesi

Az sayıda katılımcı İYEP'in derslere karşı olumlu tutum gelişimini desteklediğini de ifade etmiştir. Ö15'in "Çocuklar kendi seviyelerine sorulara muhatap oldukları için matematik dersine olan bakış açıları değişti." ve Ö16 "Matematik dersinde ise matematiğe yönelik tutum geliştirme, dört işlemde olumlu etkiler sağlamaktadır." biçimindeki anlatımları bu duruma örnek olarak sunulabilir.

İYEP'in öğrencilerin sosyal gelişimlerini olumlu olarak etkilemesi

Katılımcılar, ilkokullarda yetiştirme programının öğrencilerin sosyal gelişimlerini de olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir. Sosyal gelişim öğrencilerin sosyalleşmesini, kendilerini kabul ettirerek arkadaşlık ilişkileri geliştirmesini açıklayan bir kavram anlamında kullanılmıştır. Buna göre, İYEP etkinlikleri öğrencilerin akademik gelişimini desteklediği için öğrenciler derslere aktif olarak katılarak başarabilmenin verdiği hazla, kendilerini ifade edebilir hale geldiğini, bunun sonucunda da kendi çevresinde kabul edilebilir biri olarak arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiğini ve sosyal alanda geliştiğini ifade etmiştir. Bu konuda görüş belirten Ö21'in "Sınıf atmosferinde geride kalmış olan çocuklar, farklı sınıflarda arkadaşlarda edinerek, ister istemez olumlu bir arkadaşlık havası oluşuyor. Bunlar tabii teneffüslerde, dışarıda, sınıf içerisinde farklı farklı durumlarda birbirlerini bulabiliyorlar. Oyunlar oynayabiliyor. Bu da destekleyici oluyor aslında, verimli oluyor." Ve Ö32 "Sosyal alanda öğrenci gelişimine katkısı var tabii ki." biçimindeki görüşleri bu duruma örnek olarak verilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Kütahya ili merkez ilçedeki okullarda görev yapan ve İYEP'te görev alan öğretmenlerin görüşleri ve araştırmacıların yorumları ile sınırlı olmak üzere, İYEP uygulama sürecinin olumlu olumsuz yönleri ve yapılan öneriler doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Katılımcılar İYEP'in genel anlamda, düzenli ve uygulanabilir bir program olduğunu uygulama süreci ile ilgili olarak da olumlu taraflarının olduğunu ifade etmişlerdir. Programın öğrenci düzeyine uygun ve derslerin modüllere ayrılmasının olumlu olduğunu, aynı ders ve seviyedeki öğrencilerin bir arada olmasının öğrencilerin öğrenmelerini arttırdığını ve programda öğrenci sayısının az olması sebebiyle birebir eğitim verme imkanının olduğunu, mülteci öğrencilere okuma-yazma ve Türkçe dersleri konusunda faydalı olduğunu ve diğer derslerine de katkı sağladığını ifade etmişlerdir. İYEP'in uygulama süreci ile ilgili olarak; Avlukyari (2019),

Dilekçi, (2019), Gençoğlu (2019), Hamidi ve Kinay (2019), Kaçar ve Uz (2019), Kırnık ve diğerleri (2019), Özdoğru ve Güçlü (2019), Toptaş ve Karaca (2019), Yıldız ve Kılıç (2019)'da yaptığı çalışmalarda İYEP'in öğrencinin akademik gelişiminde olumlu katkılarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan bakıldığında İYEP'in uygulama boyutunda olumlu olduğu ve öğrencilere katkı sağladığı söylenebilir.

İYEP'in uygulama süreci ile ilgili olarak olumlu görüş bildirenlerin yanında, olumsuz görüş bildiren katılımcılarda olmuştur. Bu doğrultuda öğretmenler, İYEP'in ders saatlerinin sonunda yapılmasının öğrenciyi yorduğunu, öğrencide isteksizlik oluşturduğunu ve öğrencinin devamsızlık yapmasına neden olduğunu belirtmiştir. Uygulama süresinin yetersiz gelmesi sebebiyle modüllerin arttırılarak, İYEP'in yıl boyu devam etmesi gerektiğini ifade eden öğretmenler, farklı modüllerde olan çocukların bir arada ders görmesini ise bir sorun olarak görmektedir. Bunun yanında İYEP uygulamasına 3. sınıftan başlanmasının geç olduğunu 2. sınıftan hatta 1. sınıftan başlanması ve öğrenci eksiklerinin daha alt sınıflarda giderilmesi gerektiği öğretmenlerce ifade edilmiştir. Programın sadece başarısız öğrencilere değil bunun yanında başarılı öğrencilere de uygulanmasının gerektiği ve hatta tüm öğrencilere grup grup uygulanmasının daha faydalı olacağı öğretmenlerce belirtilmiştir. Bunun yanında öğrencilerin programa seçimi ile ilgili olarak yapılan "Öğrenci Belirleme Aracı (ÖBA)"nın öğrenci belirlemeyi tam yapamaması sebebiyle geçerliliğinin olmadığı ve ÖBA'nın güvenilirliği için uygulamasının başka öğretmenlerce yapılmasının gerekli olduğu belirtilmiştir. İYEP programına katılan mülteci öğrencilerle dil problemi yaşadıklarını ve bu sebeple onlarla ders yapmanın ağır ilerlediğini ve mülteci öğrencilere diğer öğrencilerden ayrı bir program hazırlanması gerektiğini ifade edenler de olmuştur. İYEP ile ilgili çalışma yapan, Dilekçi, (2019), Gençoğlu (2019), Hamidi ve Kinay (2019), Kaçar ve Uz (2019), Kırnık ve diğerleri (2018), Yıldız ve Kılıç (2019)'da yaptığı çalışmalarda İYEP'in uygulama boyutu ile ilgili olarak benzer sonuçlara ulaşmıştır.

2018 Eğitim Değerlendirme Raporu'nda, İYEP'in uygulanmasında, ikili eğitim yapan okullar, taşınmalı okullar ve birleştirilmiş sınıflı okullarda sıkıntılı durumlar ortaya çıkabileceği; programın sadece 3. sınıfla sınırlı olması sebebiyle, İYEP'te başarısız olan öğrencilerin 4. sınıfta bu kazanımları telafi etme hakkından mahrum kalacağı belirtilmektedir (TEDMEM, 2018). Bu kapsamda, İYEP'in ders saatinden sonra yapılmasının öğrencide isteksizlik oluşturduğu, programın süresinin yetersiz geldiği, İYEP'e başlanma zamanının daha alt sınıflarda olması gerektiği, öğrenci seçimi ile ilgili düzenlemenin yapılması gerektiği ve mülteci öğrencilerin dil problemleri ile ilgili olarak çalışma yapılması gerektiği söylenebilir.

Katılımcılar İYEP sürecinde öğrencilere karşı bir öğretmenden çok, bir yol gösterici, bir danışman, bir anne-baba ve hatta samimi bir arkadaş rollerini üstlendiklerini belirtmiştir. İYEP sürecinin bazen kendi öğretmenlerince uygulanmasının, öğrenciyi tanıma ve eksiklerini bilerek o yönde gelişimlerini sağlama gibi avantajının yanında; farklı öğretmenlerce uygulanmasının da öğrencilerin farklı bir ders işleniş stili ile karşılaşmış olması ve farklı bir heyecan ve motivasyon yaşatması gibi avantaj sağladığını belirten öğretmenler de olmuştur. Hamidi ve Kinay (2019), Kırnık ve diğerleri (2019)'de yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaşmıştır. İYEP'te, öğretmenlerin öğretmenlik dışında başkaca roller üstlendikleri, İYEP'te öğretmenin kendi öğrencisi ile çalışmasının olumlu yönleri görüldüğü gibi farklı öğrenci ile çalışmasının da olumlu yönleri olabilmektedir.

Katılımcılar, modül geçişlerinde belirlenmiş bir ölçme-değerlendirme aracı olmamasının bir eksiklik olduğunu, bu geçişleri kendi yöntemleri ile sağladıklarını ve standart bir ölçme aracının belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Derslerin işlenişinde ders ve etkinlik kitaplarına, çocuğu sıkmayacak ve ona eğlenceli gelecek etkinlikler (kes-yapıştır etkinliği, boyama etkinliği gibi) eklenerek öğrenci öğrenmelerini kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında, kitapların modüllere göre fasikül fasikül olmasının gerektiğini ve kaynakların hazırlanması aşamasında öğretmenlerin de bulunmasının gerektiğini belirtenler olmuştur. Avlukyari (2019), Dilekçi, (2019), Hamidi ve Kinay (2019), Kırnık ve diğerleri (2019), Özdoğru ve Güçlü (2019), Yıldız ve Kılıç (2019)'da derslerde kullanılacak etkinliklerin yeterli olmadığı ve zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. İYEP'te, bir üst modüle geçiş ile ilgili basılı bir değerlendirme aracının olmaması ve kaynak oluşturulması aşamasında öğretmenlerden faydalanılmamasının bir eksiklik olduğu, kaynakların içerik olarak zenginleştirilmesinin gerektiği ve öğrenci kitaplarının fasikül şeklinde basımının yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılar, İYEP kurslarında aldıkları ek ders ücretinin yetersiz olduğunu, destekleme ve yetiştirme kurslarında verilen bir kat artırımlı ek ders ücretinin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ek ders ücretlerindeki bu iyileştirmenin öğretmenlerin istek ve motivasyonlarını arttıracaklarını ve İYEP kurslarında görev almaya teşvik edici olacağı belirtilmiştir. Avlukyari (2019), Dilekçi, (2019), Gençoğlu (2019), Kırnık ve diğerleri (2019), Özdoğru ve Güçlü (2019), Ulusoy et al. (2018)'da çalışmalarında aynı sonuca ulaşmıştır. İYEP'te ödenen ücretlerin düşük olması sebebiyle, öğretmenlerin İYEP'te görev almak istemediği, görev alanların ise bu farktan dolayı motivasyonlarının düştüğü, sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılar, İYEP'in mülteci öğrencilere katkı sağladığını ve öğrencilerin okuma-yazma seviyelerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte programa katılan öğrenciler genel olarak değerlendirildiğinde, Türkçe ve matematik ders başarıları arasında farklılık görüldüğü ifade edilmiştir. Hock et al. (2001), yaptığı çalışmada, öğrenme gücünü çeken ve akademik başarı düzeyi düşük öğrencilere destek eğitimi verildiğinde başarı seviyelerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Dilekçi, (2019), Gençoğlu (2019), Hamidi ve Kinay (2019), Kaçar ve Uz (2019), Kırnık ve diğerleri. (2019), Özdoğru ve Güçlü (2019)'de çalışmalarında İYEP'in ders başarısını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. İYEP'in okuma yazma öğretimine olumlu katkısının olduğu, ders başarısı açısından matematik ve Türkçe dersleri arasında öğrenciler arası başarı farkının görüldüğü söylenebilir.

Katılımcılar, programın öğrencilerde derse katılım isteğini artırdığını, başarı duygusu yaşattığını, öğrencilerin bunun sonucunda mutlu olduğunu ve öz güvenlerinin arttığını belirtmiştir. Dilekçi, (2019), Kırnık ve diğerleri. (2019), Toptaş ve Karaca (2019), Özdoğru ve Güçlü (2019) yaptığı çalışmalarda, İYEP'in öğrencilerin duyuşsal alanda olumlu yönde katkısının olduğunu belirtmiştir. Hamidi & Kinay (2019)'da programı alan öğrencilerin öz güvenlerinin arttığını belirtmiştir. İYEP'e katılan öğrencilerin kendi seviyesindeki akranları birlikte olduğu için bir şeyler yapabildiğinin farkına vardığı ve başarılı duygusunu tadarak, derslere etkin olarak katılmasının sonucunda, mutlu olarak, öz güven kazandığı söylenebilir.

Bunun yanında bazı öğretmenler, programa katılan öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından başarısız olarak görüldüğünü ve bu durumun İYEP'e devam eden öğrencilerde yetersizlik duygusu geliştirdiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin İYEP'e katılmalarının olumlu taraflarının olmasının yanında, bazı arkadaşlarının onlara alaycı bakış sergilemesi sebebiyle olumsuz etkilendiği durumların da olabildiği sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç olarak, İYEP etkinlikleri öğrencilerin akademik gelişimini desteklediği için öğrencilerin derslere aktif olarak katılarak başarabilmenin verdiği hazla, kendilerini ifade edebilir hale geldiği, bunun sonucunda da kendi çevresinde kabul edilebilir biri olarak arkadaşlık ilişkilerini ilerlettiği ve dolayısıyla sosyal alanda da geliştiği sonucuna ulaşılabilir.

Öneriler

- Öğrencilerin bir üst modüle geçişleri ile ilgili olarak bakanlık tarafından ortak bir değerlendirme aracı hazırlanabilir.
- İYEP'teki ders kitaplarının daha fazla etkinliğe yer verilerek, çocuklara eğlenceli gelecek kes-yapıştır, boyama gibi çocuğu sıkmayacak ve öğrenmelerini kolaylaştıracak etkinlikler çoğaltılabilir.
- İYEP'te öğretmenlere, destekleme ve yetiştirme kurslarında verilen bir kat artırımlı ek ders ücreti kadar veya en azından özel eğitim gibi değerlendirilip %25 artırımlı ek ders ücreti ödenebilir.
- İYEP'in dersten sonra olmasının sıkıntılı olduğu, taşınmalı veya ikili eğitim yapan okullarda uygulama normal ders saati içerisinde, bireysel destek eğitim sınıfı uygulaması şeklinde yapılabilir.
- İYEP 2.sınıf başında uygulamaya konularak Türkçe ve matematik dersinde yeterli kazanımı edinememiş çocuklara daha erken müdahale edilebilir.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2017). *Destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi.
- Alver, B. (2018). İlkokul öğrencilerinin psikososyal destek ihtiyaçlarının incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 3(7), 219-225.
- Avlukyaru, N. T. (2019). *İlkokullarda yetiştirme programı (iyep)' in öğretmen ve yöneticiler tarafından değerlendirilmesi (Mersin ili Tarsus ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-56.
- Aydın, S. ve Yakar, L. (2020). İlkokullarda yetiştirme programında (iyep) karşılaşılan sorunlar, paydaşlarına olan katkıları ve çözüm önerileri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 795-814. DOI: 10.24315/tred.642786.
-
-

- Balantekin, Y. (2020). İlkokullarda yetiştirme programı (iyep) türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: bir karma yöntem araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 153-184. DOI: 10.37217/tebd.673849
- Bosker, R.J. (1999). Educational science and international assessment studies. *Educational Research and Evaluation*, 5(2), 240-246.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Case, A., Lubotsky, M. & Paxson, C. (2002). Economic status and health in childhood: The origins of the gradient. *American Economic Review*, 92(5). 1308–1334. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/000282802762024520>
- Cesur, B., ve Yetkiner, A. (2020). İlkokullarda Yetiştirme Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 375-392.
- Darling-Hammond, L.(2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-46.
- Davis, D., & Sorrel, J. (1995). *Mastery learning in public schools. valdosta*: Valdosta State University.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D. ve Rochex, J. Y. (2012). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome II. Quel devenir pour l'égalité scolaire?*. ENS Editions.
- Demirel, H. (2020). *İlkokullarda yetiştirme programına yönelik öğretmen görüşleri* (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi.
- Dilekçi, Ü. (2019). İlkokullarda yetiştirme programına (iyep) ilişkin öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 433-454.
- Eurydice, & Audiovisual & Culture Executive Agency. (2012). *The european higher education area in 2012: Bologna process implantation report*. Ministerio de Educación.
- Ermisch, J. & Pronzato, C. (2010). Causaleffects of parents' education on children's education. *Institutefor Socialand Economic Research, Britain*, 1-28. https://www.researchgate.net/publication/46469058_Causal_Effects_of_Parents_Education_on_Children's_Education/link/0f3175305ddf515221000000
-
-

Gençoğlu, C. (2019). Millî bir destekleme ve yetiştirme sistemi modeli: ilkokullarda yetiştirme programı (iyep). *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 853-881.

Gibson, W. & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. Sage.

Gürler, S. A. Fen bilimleri dersinin ilkokullarda yetiştirme programına (iyep) dâhil edilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 266-294.

Hamidi N. B. ve Kinay İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda yetiştirme programı (iyep) ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Kongresi Kitabı*, 676-690

Hock, M. F., Pulvers, K. A., Deshler, D. D. & Schumaker, J. B. (2001). The effects of an after-school tutoring program on the academic performance of at-risk students and students with LD. *Remedial and Special Education*, 22(3), 172-186. <https://doi.org/10.1177/074193250102200305>

İdin, Ş. ve Tozlu, İ. (2012). Milli Eğitim müdürlüğü tarafından ücretsiz olarak düzenlenen seviye belirleme sınavı kurslarının 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji ders başarısına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2). 82-91. https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=seviye+belirleme+idin&btnG

Kaçar, H. ve Uz, V. (2019). İlkokullarda yetiştirme programının sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 21(6), 20-53. <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.39234>

Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. ve Canpolat, M. (2014). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.

Kırnık, D., Susam, E., ve Özbek, R. (2019). İyep (İlkokullarda yetiştirme programı) uygulamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 387-415.

Kozikoğlu, İ. ve Tosun, Y. (2020). İlkokullarda yetiştirme programına (iyep) ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir çözümleme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(3), 903-930. DOI: 10.30964/auebfd.679050

-
-
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.
- Massoni, E. (2011). Positive effects of extra curricular activities on students. *College of DuPage (ESSAI)*, 9(1), 84-87. <https://dc.cod.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1370>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *İlkokullarda yetiştirme programı müfredatı*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/21135108_iyep_2019.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *İyep işlemleri modülü kullanım rehberi*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/13165510_YYEPY1YLEMLER_Y_MODULU_KULLANIM_REHBERY.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *İyep matematik etkinlik kitabı*, https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24180718_IYEP_MATEMATIK_xxx
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *İyep rehberlik hizmetleri kılavuzu*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/23095649_YYEP_REHBERLYK_HYZMETLERY_KILAVUZU.pdf,
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *İyep sunum kılavuzu*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/05114415_YYEP-Sunum- Mesleki_GeliYim.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *İyep tanıtım kitabı*, https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/11145958_iyep_tanYtYm_kitabY.pdf,
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *İyep Türkçe etkinlik kitabı*. <https://tegm.meb.gov.tr/turkce%20etkinlik.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *İyep Türkçe öğretmen kitabı*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24180818_TURKCE_OGRETMEN_KITABI_xxx.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *İyep uygulama kılavuzu*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_10/01150934_YYEP_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf
-
-

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *İyep yönerge*, https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/05171730_YYEP_Yonerge.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Millî eğitim bakanlığı yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/469.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973). *Millî eğitim temel kanunu*, Ankara: Millî eğitim Bakanlığı. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016), *Low-performing students: Why they fall Behind and how to help them succeed Paris*: OECD Publishing.
- Özdoğan, M. ve Güçlü, N. (2019). *İlkokullarda Yetiştirme Programına (İyep) İlişkin Öğretmen Görüşleri* [Öz]. I. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu'nda sunulan bildiri. İzmir.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, S. B. Demir Çev.) Ankara: Pegem A.
- Sardelic, J. (2016). Reading too much or too little in the matter? latent limits and potentials of eu freedom of movement. In R. Bauböck (Eds.), *Debating European citizenship* (pp. 139-143). Springer Open.
- Schlicht, R., Stadelmann-Steffen, I., & Freitag, M. (2010). Education all nequality in the EU: The Effective ness of the National Education Policy. *European Union Politics*, 11(1), 29-59.
- Sidekli, Ç. ve Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Türk Eğitim Derneği. (2018). *Tedmem 2018 eğitim değerlendirme raporu*. <https://tedmem.org/download/2018-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2933&refresh=5e36a0a0313e715806383680>
- Toptaş, V., ve Karaca, E. T. (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (iyep) kapsamındaki matematik derslerini yürüten sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 417-431.
-

- Toptaş, V. ve Karaca, T. (2018). *İYEP matematik etkinlik kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Ulusoy, K., Topçubaşı, T., Erkuş, B., Gökçedağ, O, ve Coşkun, E. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin ilkokullarda yetiştirme programına katılacak öğrencilerin belirlenmesi ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi* [Öz]. International Congress of Eurasian Social Sciences (ICOESS)'te sunulan bildiri. Antalya.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2017). *Estado mundial de la infancia 2017: Niños en un mundo digital. resumen*.
- Ünal, E. ve Anılan, H. (2018). *İyep Türkçe etkinlik kitabı*. Özgün Matbaacılık.
- Van de Walle, J., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2014). Elementary and middle school mathematics: teaching develop mentally. *Eight international al edition*. Pearson.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, V. A. ve Kılıç, D., (2019). İlkokullarda yetiştirme programı (iyep) kurs sürecinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. In *VIth International Eurasian Educational Research Congress* (pp.15-17). Ankara: Ankara Üniversitesi



Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü
Evliya Çelebi Yerleşkesi KÜTAHYA
lee.dpu.edu.tr