

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM DERGİSİ (KSÜED)

*KAHRAMANMARAS SUTCU IMAM UNIVERSITY JOURNAL OF
EDUCATION (KSU J ED)*



Baş Editör / Editor in Chief

Doç. Dr. Ahmet KAYA

Editör / Editor

Hatice DAĞLI

İstatistik Editörü:

Doç. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ

Dil Editörü:

Dr. Öğr. Üyesi Yunus Emre AKBANA

Sekretarya

Dildar ÖZASLAN

Yazım Kontrol Sorumluları / Spellcheckers

Arş. Gör. Büşra AKYÜZ

Seyit Ahmet GÜZEN

Mizanpaj

Arş. Gör. İrfan ARIKAN

Teknik Destek

Gürkan ÇETİN

İletişim / Contact

Adres /Address: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Avşar Yerleşkesi 46100,
Kahramanmaraş

Telefon/Phone: +90 344 300 13 01

e-mail: egitimdergisi@ksu.edu.tr

Cilt/Volume: 2 Sayı/Issue: 1 Aralık/ December e-ISSN: 2619–9742

EDİTÖR KURULU

Prof. Dr. Niyazi Can

Eğitim Bilimleri

Prof. Dr. Nail Yıldırım

Eğitim Bilimleri

Prof. Dr. Mehmet Tekerek

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Prof. Dr. Ahmet Nalçacı

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Doç. Dr. Ramazan Yirci

Eğitim Bilimleri

Doç. Dr. Cengiz Özmen

Temel Eğitim

Dr. Öğr. Üyesi Reyhan Ağçam

İngiliz Dili Eğitimi

Editörden / From Editor in Chief

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi (KSÜED) 2. cilt 1. sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde beş makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda Mahire Aslan, Aslı Ağıroğlu Bakır ve Zeynep Umur Erkuş “*Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Öz-yeterlik Algıları Arasındaki İlişki*”, Banu Moçoşoğlu ve Ahmet Kaya “*Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) Sebebiyle Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi*”, Ahmet Kılıç “*İrânlı Yazar Celâl Âl-î Ahmed’in “Müdir-i Medrese” Hikâyesinde Okul Müdürü ve Eğitim*”, İbrahim Taşdemir ve Hatice Taşdemir “*Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Karşı Oluşturduğu Psikometrik Kaygıların İncelenmesi*”, Yunus Emre Akbana ve Aysun Yavuz “*Global Issues in EFL Teaching: EFL Lecturers’ Voices at a State University*” başlıklı makaleleri ile dergimize katkıda bulunmuşlardır. Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Eğitim alanında yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Doç. Dr. Ahmet KAYA

Editor in Chief

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden/ From Editor in Chief	iii
Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Öz-yeterlik Algıları Arasındaki İlişki <i>Relationship between Prospective Teachers' Time Management Skills and Self-efficacy Perceptions</i> Mahire Aslan, Aslı Ağıroğlu Bakır ve Zeynep Umur Erkuş	1-14
Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) Sebebiyle Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi <i>Investigation of Teachers' Attitudes Towards Distance Education Applied Due to Coronavirus Disease (COVID-19)</i> Banu Moçoşoğlu ve Ahmet Kaya	15-43
İranlı Yazar Celâl Âl-î Ahmed'in "Müdür-i Medrese" Hikâyesinde Okul Müdürü ve Eğitim <i>School Manager and Education in The Story of Iranian Writer Celal Al-i Ahmed's "Müdür-i Medrese" Story</i> Ahmet Kılıç	44-57
Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Karşı Oluşturduğu Psikometrik Kaygıların İncelenmesi <i>Secondary School Students' Reading Skills Examination of Psychometric Anxieties</i> İbrahim Taşdemir ve Hatice Taşdemir	58-82
Global Issues in EFL Teaching: EFL Lecturers' Voices at a State University <i>Yabancı Dil Olarak İngilizcenin Öğretiminde Küresel Konular: Bir Devlet Üniversitesindeki İngilizce Öğretim Görevlilerinin Görüşleri</i> Yunus Emre Akbana ve Aysun Yavuz	83-102

Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Öz-yeterlik Algıları Arasındaki İlişki*

Mahire Aslan^a



Aslı Ağıroğlu Bakır^b



Zeynep Umur Erkuş^b



^aDr. Öğrt. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye

^bDr., MEB, Malatya, Türkiye

^cArş. Gör., Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye

Özet

Bu çalışmada öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde olan araştırmanın evrenini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Sertifika Programındaki 1430 öğrenci; örneklemini ise, bu öğrenciler arasından araştırmaya gönüllü katılan 508 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın ölçme araçları Zaman Yönetimi (Alay ve Koçak, 2002) ve Akademik Öz-yeterlik (Ekici, 2012) ölçekleridir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde, frekans gibi betimsel istatistiksel yöntemler ile, iki kategoriden oluşan cinsiyet değişkeni bakımından puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için t testi, branş değişkeni bakımından puanlar arasındaki farkı belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Zaman yönetimi becerileri ile akademik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ve akademik öz-yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri, onların akademik öz-yeterlik algılarındaki değişimin %25'ini açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Zaman yönetimi, akademik öz-yeterlik, öğretmen adayı

Type/Tür:

Research/ Araştırma

Received/Geliş Tarihi:

11 Eylül 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

27 Aralık 2020

Page numbers/Sayfa no:

1-14

Citation Information/Atf bilgisi:

Aslan, M., Ağıroğlu Bakır, A., & Umur Erkuş, Z. (2020). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-14.

Sorumlu yazar: Aslı Ağıroğlu Bakır **e-posta:** asliabakir@gmail.com

* Bu çalışma özet metin olarak 5th International Eurasian Educational Research Congress'te sunulmuştur.

Relationship between Prospective Teachers' Time Management Skills and Self-efficacy Perceptions

Abstract

This study aims to determine the relationship between the time management skills of the prospective teachers and their academic self-efficacy perceptions. 1430 students in the Pedagogical Formation Certificate Program at İnönü University Faculty of Education constitute the population, and the sample consists of 508 volunteers among these students. The measurement tools of the study are Time Management (Alay & Koçak, 2002) and Academic Self-Efficacy (Ekici, 2012) scales. In the analysis, descriptive statistical methods such as arithmetic mean, percentage, frequency, t-test were used to determine whether there was a significant difference between the scores in terms of the gender variable, and one-way analysis of variance was used to determine the difference between the scores in terms of the branch variable. Pearson correlation coefficient was calculated to determine whether there was a significant relationship between time management skills and academic self-efficacy perceptions. As a result of the research, it is seen that prospective teachers' time management skills and academic self-efficacy perceptions were at a moderate degree. It was determined that there was a positive and moderate significant relationship between the time management skills and academic self-efficacy perceptions of prospective teachers. The time management skills of prospective teachers address 25% of the change in their academic self-efficacy perceptions.

Keywords: Time management, academic self-efficacy, prostective teacher

Giriş

Zaman kavramı insanlar için hayati önem taşıyan ve bir o kadar da hafife alınan bir kavramdır. Zira, bir yandan istisnasız herkes zamanının azlığından şikayet ederken bir yandan da hiçbir şey yapamadan ya da üretmeden vaktin çok hızlı aktığını düşünmektedirler. Bu çelişkili durum, hemen her meslek grubunda veya birçok koşulda karşımıza çıkabilmektedir. Öyle ki toplumsal yaşamda, yapması gereken işler için sahip olduğu zamanın yeterli olduğunu düşünen insan neredeyse yok gibidir.

Zaman yetersizliği konusunda yaşanan sorunların çözümü, zamanı verimli ve etkin kullanmaya bir başka ifadeyle onu yönetebilme yetkinliğine bağlıdır. Bu yeterliği gösteren insanların işlerinde başarıyı yakalayabildikleri ileri sürülebilir. Bu başarının altında yatan sebepler araştırıldığında, "zamanını verimli kullanabilme becerisi" olarak nitelenebilecek bir davranış biçimi ortaya çıkmaktadır. Genellikle üretken ve başarılı insanlar, zaman yönetimi konusunda da başarılı olan ve tüm insanlıkla aynı oranda -ne eksik ne fazla- sahip oldukları zamanı iyi ve verimli değerlendirebilen kişilerdir.

Zaman, hem somutlaştırılması, hem ölçülebilmesi ve hem de tanılanabilmesi zor olan bir kavramdır. Çünkü sınırları belli olmayan soyut bir kavramdır. Bununla birlikte, zamanı "olguları sıralı bir biçimde anlamlandıran bir boyut" (Boslough, 1990: 15); "geçmişten gelece doğru olayların kesintisiz süreci" (Smith, 1998, 24) şeklinde tanımlamak mümkündür.

Zaman yönetimi, yöneticilerin zamanlarını daha verimli bir şekilde kullanmalarına katkı sağlamak için bir eğitim aracı olarak ilk kez Danimarka'da doğup dünyaya buradan yayılan ve günümüzde çok etkili olan bir sektör haline gelmiştir. Zaman yönetimi açısından önemli olan şu sorulara olumlu yanıtlar verebiliyor olmamızdır (Güçlü, 2001):

- Yaşadığımız olaylar ne düzeyde istediğimiz biçimde gerçekleşiyor?
- Olayların yönünü ne kadar belirleyebiliyoruz?
- Yaşadığımız olayların oluşmasındaki etkimiz ne kadardır?

Zamanı yönetmek bireyin öz denetimle gerçekleştirebileceği bir süreçtir. Bu açıdan, zaman yönetimi olgusuna "bireylerin, evren içerisinde sürüp giden olaylar, durumlar, olgular ve oluşumların akışı üzerindeki etkisi" olarak bakılabilir. Bu yönüyle incelendiğinde, günümüz çağdaş dünyasında insanın hükmetmekte aciz kaldığı tek şey, belki de "zaman"dır. Zaman yönetimi kişinin örgütsel ve bireysel yaşamında belirlediği amaçlara tam olarak ulaşabilmesi için planlama, örgütlenme ve denetleme gibi yönetim etkinliklerini uygulayabilme sürecidir (Tanrıöğen & Işcan, 2009). Zamanı yönetmek, yapılacak etkinlikleri belli bir düzen çerçevesinde ele almayı ve onu planlı bir biçimde uygulayarak sonucu olabildiğince istendik bir düzeye getirebilmeyi içermektedir. Hedeflerin olması, planlama yapılması, önceliklerin belirlenmiş olması, acil durum değerlendirmesinin yapılması zamanın etkili kullanımını açısından önemli öğelerdir (Uğur, 2000).

Covey (1995), zamanı yönetmeye ilişkin birçok geleneksel yaklaşım bulunmakla birlikte, bunların her birinin olumlu yanlarından çok olumsuz taraflarının bulunduğuna işaret etmekte ve "ilke merkezli yaklaşımı" önermektedir. Bu yaklaşım, daha hızlı, daha gayretli, daha aceleci olmak gibi geleneksel öneriler yerine; yaşamımızda temel ilkeler belirleyip bunlara odaklı bir yaşam anlayışı edinmeyi gerektirmektedir. Böylece birey, denetimini kendisinin yapacağı evrensel yasa ve ilkeler doğrultusunda bir yaşam sürebilecektir. Zaman, bir yandan en değerli ama öte yandan da en hızlı tüketilen kaynaktır. Zamanı durdurmak ya da yavaşlatmak elimizde olmadığına göre yapmamız gereken şey onu en iyi şekilde değerlendirebilmektir. Bu açıdan, bireyin günlük olayların baskısından kurtulabilmesi için önceliklerini ayrıntılı biçimde belirlemesi gerekmektedir (Koch & Kleinmann, 2002).

Zaman yönetiminde başarılı olmak her bireyi ve her işgöreni ilgilendiren temel konu olmakla birlikte, bu başarıya en çok ihtiyaç duyan meslek gruplarından biri de öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenlik mesleği bir yandan mevcut müfredatı öğrencilere kazandırmayı amaçlarken bir yandan da buna ayrılan zamanı en verimli biçimde kullanmayı gerektirmektedir. Dolayısıyla, bu sürecin hem öğretmen ve hem de öğrenci boyutu vardır. Çoğu zaman, öğretmenler öğrencilerinden yapmalarını istedikleri faaliyetleri sıralarken öğrenciler ise bunları nasıl yetiştireceğinin derdindedirler. Bu bağlamda zaman yönetimi eğitimin de temel unsurların biri haline gelmektedir.

Zaman yönetiminde başarılı olmak, kişinin bireysel özelliklerinden bağımsız bir konu değildir. Zaman tuzaklarına düşmeden sahip olduğu zamanı yapması gereken etkinliklere ussal bir biçimde dağıtabilen bireyler, diğerlerine göre kuşkusuz daha başarılı olabileceklerdir. Bu noktadan hareketle, benzer bir öngörü, yaşamlarına yön verme aşamasında olan öğretmen adayları için de geçerlidir. Onların akademik öz-yeterliklerine ilişkin algılarının, zaman yönetimindeki performanslarının da bir belirleyicisi olabileceği öne sürülebilir. Öz-yeterlik, kişinin istenen sonuçları doğurabilecek gerekli davranışları başarılı bir biçimde yapabileceğine olan inançtır. Kişilerin davranışları, herhangi bir konuya ilişkin sahip oldukları yeteneklerinden çok, o alandaki kapasiteleri ve yeterlikleri konusunda kendilerine duydukları inançla ilgilidir. Kişi herhangi bir bağlamdaki yetenek algısına ilişkin değerlendirmesini, benzer bağlamdaki yetenek değerlendirmelerine de genelleyeabilmektedir (Bandura, 1977; 1986).

İnsanlar pek çok bilgi kaynağı (performans düzeyi, tecrübe, fizyolojik koşullar, vb.) üzerinden öz-yeterlik düzeyleri hakkında kendilerine ilişkin bir yargı geliştirirler. Öte yandan, bireysel, toplumsal ve zamana dayalı olarak gelişen birçok koşul değerlendirmeye katılır ve kişinin kendisine ilişkin yeterlik beklentilerini şekillendirir. Dolayısıyla, başarılı bir geçmişe sahip olan bireylerde bile kişisel yeterlik duygusu gelişmeyebilir. Bilişsel olan öz-yeterlik kavramı her ne kadar bilişsel bir kavram olarak nitelense de, bilgi ve deneyimle oluşacak etki ve değişimlere açıktır (Bandura, 1977; 1986; 1993; 1997).

Kişinin öz-yeterlilik inancı, olumlu ya da olumsuz durumlarda nasıl bir tavır takınacağını, etkinliklere ilişkin harcayacağı çaba düzeyini ve sorunlarla mücadele etme gücünü etkilemektedir (Schunk & Pajares, 2010, s. 670). Bu bağlamda, geleceğin öğretmeni olacak bugünkü adayların akademik öz-yeterliklerine ilişkin inançlarının zaman yönetimindeki becerilerini belirlemede önemli olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ve akademik öz-yeterlik algıları hangi düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ve akademik öz-yeterlik algıları, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik öz-yeterlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada betimsel desen kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda araştırmaya konu olan belli bir durum kendi koşulları içerisinde olabildiğince tam ve dikkatli olarak ortaya konulmaya çalışılır; betimleyici bir araştırmada herhangi bir ilişkinin varlığı veya yokluğu belirlenebilir (Balcı, 2005). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik öz yeterlik alguları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalarda ele alınan olguların daha iyi açıklanması için değişkenler arasındaki olası ilişkilerin varlığı ve derecesi belirlenmeye çalışılır (Fraenkel & Wallen, 2012; Karasar, 2015: 81).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Sertifika Programındaki 1430 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, bu öğrenciler arasında araştırmaya gönüllü katılan 508 kişiden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri Zaman Yönetimi (Alay & Koçak, 2002) ve Akademik Öz-yeterlik (Ekici, 2012) ölçekleri ile toplanmıştır. Zaman Yönetimi ölçeği beşli likert tipinde, 27 maddeli olup “zaman planlaması, zaman harcattırıcılar ve zaman tutumları” olmak üzere 3 boyuttan oluşmaktadır. Akademik Öz-yeterlik ölçeği beşli likert tipinde, 33 maddeden oluşmaktadır. Sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler olmak üzere 3 boyutludur.

Zaman Yönetimi Anketi: Alay & Koçak (2002), Britton & Tesser (1991) tarafından geliştirilen Zaman Yönetimi Anketinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirerek (ZYA)’yı Türkçeye uyarlamıştır. 35-maddeden oluşan ZYA, Orta Doğu Teknik Üniversitesinde tüm bölümlere ve fakültelere açılmış olan seçmeli dersleri alan lisans öğrencilerine uygulanmıştır. 9 seçmeli ders, 1999-2000 bahar döneminde açılan seçmeli dersler arasından rastgele yöntemle seçilmiştir. Çalışmanın örneklemini 361 kız ve erkek öğrencidir. Anketin geçerliği iç-geçerlik ve yapısal geçerlik ile belirlenmiş; Temel Bileşenler Faktör çözümlemesi kullanılmıştır. Bu çalışma sonucunda, 16 maddelik Zaman Planlaması (ZP), 7 maddelik Zaman Tutumları (ZT) ve 4 maddelik Zaman Harcattırıcılar (ZH) olmak üzere 3 boyutu ve toplamda 27 maddesi olan bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır. Orijinal ölçme aracında da olduğu gibi, her madde 5 üzerinden puanlanmış ve beşli derecelendirme kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar zaman yönetimi uygulamalarının daha iyi olduğunu göstermektedir.

Akademik Öz-yeterlik Ölçeği: Akademik Öz-yeterlik Ölçeği, Ekici (2012) tarafından Owen & Froman (1988) tarafından hazırlanmış olan akademik öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanmış biçimidir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında, ölçeğin Türkçeye çevirisi dil uzmanları tarafından yapılmış; ölçek, Türkçeye uygunluk, içerik ve ölçme değerlendirme açılarından da

değerlendirilmiştir. 683 üniversite öğrencisine uygulanmış olan ölçeğin yapı geğerliğine ilişkin bulgular faktör analizi yöntemi ile elde edilmiştir. Ölçek, sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler boyutu olmak üzere toplam üç boyuttan oluşmakta ve 33 madde içermektedir. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,86; sosyal statü boyutu için 0,88, bilişsel uygulamalar boyutu için 0,82 ve teknik beceriler boyutu için ise 0,90 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkiye şartlarında da kullanılabileceğini göstermiştir.

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde, frekans gibi betimsel istatistiksel yöntemler ile iki kategoriden oluşan cinsiyet değişkeni bakımından puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için t testi, branş değişkeni bakımından puanlar arasındaki farkı belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Kişisel değişkenlerle ilgili analiz yapılmadan önce, irdelenen değişkene göre verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri ± 1 aralığında bulunan (Can, 2014: 85) veya çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hatalarına oranı ± 1.96 aralığında bulunan dağılımlar normal kabul edilmektedir (Can, 2014: 84-85). Yapılan analizler, bu araştırmaya ait verilerin anılan ölçütlere uygun olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca anlamlı fark bulunan boyutlar için etki büyüklüğü belirlenmiştir. Zaman yönetimi becerileri ile akademik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

A) Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ve akademik öz-yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yapılan analizler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1'deki verilere göre, öğretmen adaylarının zaman yönetimi algılarının genel olarak "orta" düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları açısından ele alındığında, öğretmen adaylarının algıları "zaman planlaması" ve "zaman tutumları" boyutlarında "orta", "zaman harcattırıcılar" boyutunda ise "çok" düzeyindedir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ise, ölçeğin genelinde ve sosyal statü ile teknik beceriler boyutlarında "orta"; bilişsel uygulamalar boyutunda ise "çok" düzeyindedir. Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının zaman yönetimi ve akademik öz-yeterlik algıları birbirine oldukça yakındır.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi ve Akademik Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri

Boyut		En yüksek	En düşük	\bar{X}	<i>Sd</i>
Zaman Yönetimi	Zaman Planlaması	26	76	50.79	9.55
	Zaman Tutumları	13	30	21.92	3.12
	Zaman Harcattırıcılar	6	20	14.85	2.84
	Zaman Yönetimi (Toplam)	51	120	87.57	11.67
Akademik Öz-yeterlik	Sosyal Statü	14	50	30.66	6.32
	Bilişsel Uygulamalar	38	93	65.52	10.63
	Teknik Beceriler	5	20	12.63	2.91
	Akademik öz-yeterlik (Toplam)	67	161	108.81	16.96

B) Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ve akademik öz-yeterlik algılarının cinsiyet ve branş değişkenleri açısından analizi Tablo 2, 3 ve 4'te yer almaktadır.

Tablo 2'de yer alan sonuçlara göre, öğretmen adaylarının zaman yönetimi algılarına bakıldığında, hem ölçeğin genelinde ve hem de "zaman harcattırıcılar" alt boyutunda kadın ve erkekler arasında etki büyüklüğü düşük olmakla birlikte, kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algıları cinsiyet açısından yalnızca "sosyal statü" boyutunda anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, etki büyüklüğü düşük olmakla birlikte erkek öğretmen adayları bu boyutta daha yüksek öz-yeterlik algısına sahiptirler.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi ve Akademik Öz-Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	η^2	Cohen d
Zaman yönetimi	Kadın	366	88.28	11.24	506	2.22	.027*	.002	.21
	Erkek	142	85.73	12.56					
Zaman planlaması	Kadın	366	51.19	9.03	506	1.39	.164		
	Erkek	142	49.77	10.73					
Zaman tutumları	Kadın	366	21.91	3.12	506	-0.06	.949		
	Erkek	142	21.93	3.14					
Zaman Harcattırıcılar	Kadın	366	15.17	2.53	506	3.66	.000*	.002	.36
	Erkek	142	14.02	3.40					
Akademik öz-yeterlik	Kadın	366	108.32	16.77	506	-1.05	.291		
	Erkek	142	110.09	17.44					
Sosyal statü	Kadın	366	29.85	6.04	506	-4.73	.000*	.002	.04
	Erkek	142	32.74	6.55					
Bilişsel uygulamalar	Kadın	366	65.88	10.60	506	1.25	.212		
	Erkek	142	64.57	10.69					
Teknik beceriler	Kadın	366	12.58	2.92	506	-0.65	.510		
	Erkek	142	12.77	2.89					

*p<.01

Aşağıda yer alan Tablo 3 ve Tablo 4'te öğretmen adaylarının zaman yönetimine ve akademik öz-yeterliklerine ilişkin algıları branş değişkeni açısından

ayrı ayrı analiz edilmektedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Algılarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçekler	Branş	N	\bar{x}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)	η^2
Zaman yönetimi	I. Güzel San. ve Spor	57	87.15	11.31	502	.51	.767		
	II. İlahiyat	120	86.62	11.56					
	III. Sağlık	51	87.50	11.44					
	IV. Dil ve Ed.	63	89.15	11.92					
	V. Mat. ve Fen	54	88.73	11.09					
	VI. Sosyal Bil.	163	87.44	12.10					
	Toplam	508	87.57	11.67					
Zaman planlaması	I. Güzel San. ve Spor	57	51.29	9.61	502	.83	.513		
	II. İlahiyat	120	50.08	9.48					
	III. Sağlık	51	49.81	10.31					
	IV. Dil ve Ed.	63	51.91	10.00					
	V. Mat. ve Fen	54	52.55	8.78					
	VI. Sosyal Bilimler	163	50.44	9.41					
	Toplam	508	50.79	9.55					
Zaman tutumları	I. Güzel San. ve Spor	57	22.06	2.97	502	2.41	.035		
	II. İlahiyat	120	21.38	3.20					
	III. Sağlık	51	22.66	2.48					
	IV. Dil ve Edebiyat	63	22.72	3.35					
	V. Mat. ve Fen	54	22.08	2.72					
	VI. Sosyal Bilimler	163	21.66	3.26					
	Toplam	508	21.92	3.12					
Zaman harcattırıcılar	I. Güzel San. ve Spor	57	13.78	3.22	502	3.87	.002*	VI>I	0.03
	II. İlahiyat	120	15.15	2.84					
	III. Sağlık	51	15.01	2.27					
	IV. Dil ve Edebiyat	63	14.51	2.67					
	V. Mat. ve Fen	54	14.09	2.88					
	VI. Sosyal Bilimler	163	15.33	2.79					

*p<.01

Tablo 3'te yer alan sonuçlara göre, öğretmen adaylarının algıları, branş değişkeni açısından zaman yönetiminin yalnızca "zaman harcattırıcılar" boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Bu boyutta, etki büyüklüğü düşük olmakla birlikte, sosyal bilimler branşındaki öğretmen adaylarının algıları, güzel sanatlar ve spor branşından olanlara kıyasla daha yüksektir.

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanları dikkate alındığında, matematik-fen branşından olanlar ile ilahiyat branşından olanlar arasında etki büyüklüğü düşük olmakla birlikte anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Buna göre, matematik-fen branşına sahip öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri, ilahiyat branşına sahip olanlardan yüksektir.

Akademik öz-yeterliğin "sosyal statü" boyutunda öğretmen adaylarının branşları açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Bu boyut açısından, etki

derecesi düşük olmakla birlikte güzel sanatlar ve spor branşından olan öğretmen adaylarının algıları, sosyal bilimler ile ilahiyat branşından olanlara kıyasla daha yüksektir.

Akademik öz-yeterliğin “Bilişsel uygulamalar” boyutunda matematik ve fen branşından olan öğretmen adayları ile ilahiyat branşından olanlar arasında, matematik ve fen bilimciler lehine anlamlı farklılık vardır.

Tablo 4’teki en dikkat çeken sonuç, akademik öz-yeterliğin “teknik beceriler” boyutunda görülmektedir. Buna göre, etki büyüklüğü orta düzeyde olmak üzere matematik-fen branşından olanların algıları ilahiyat, sağlık, dil-edebiyat ve sosyal bilimler branşındakilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Bu boyutta ayrıca, güzel sanatlar ve spor branşındakiler ile ilahiyat branşından olanlar arasında, güzel sanatlar ve spor branşındakiler lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik Algılarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Ölçekler	Branş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı Fark (Scheffe)	η^2
Akademik öz yeterlik	I. Güzel San. ve Spor	57	111.35	17.89	502	4.38	.001*	V>II	0.04
	II. İlahiyat	120	104.71	17.62					
	III. Sağlık	51	108.31	14.21					
	IV. Dil ve Edebiyat	63	111.65	16.92					
	V. Mat. ve Fen	54	116.20	14.77					
	VI. Sosyal Bilimler	163	107.56	16.77					
	Toplam	508	108.81	16.96					
Sosyal statü	I. Güzel San. ve Spor	57	33.23	5.65	502	3.55	.004*	I>II I>VI	0.03
	II. İlahiyat	120	29.76	6.72					
	III. Sağlık	51	30.35	6.20					
	IV. Dil ve Edebiyat	63	31.26	7.19					
	V. Matematik ve Fen	54	31.92	5.82					
	VI. Sosyal Bilimler	163	29.86	5.80					
	Toplam	508	30.66	6.32					
Bilişsel Uygulamalar	I. Güzel San. ve Spor	57	64.88	11.11	502	3.21	.007*	V>II	0.03
	II. İlahiyat	120	63.26	10.99					
	III. Sağlık	51	65.17	8.66					
	IV. Dil ve Edebiyat	63	67.49	9.91					
	V. Mat. ve Fen	54	69.57	10.03					
	VI. Sosyal Bilimler	163	65.40	10.83					
	Toplam	508	65.52	10.63					
Teknik Beceriler	I. Güzel San. ve Spor	57	13.23	3.12	502	9.82	.000*	I>II V>II V>III V>IV V>VI	0.08
	II. İlahiyat	120	11.68	2.76					
	III. Sağlık	51	12.78	2.23					
	IV. Dil ve edebiyat	63	12.88	2.57					
	V. Mat. ve Fen	54	14.70	3.04					
	VI. Sosyal Bilimler	163	12.29	2.84					
	Toplam	508	12.63	2.91					

*p<.01

C) Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiye ait analizler Tablo 5 ve 6'da yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ve akademik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Bunun için öncelikle, verilerin normal dağılımı kontrol edilmiş, regresyon için ayrıca değişkenler arasında doğrusal bir ilişki olduğu da saçılma diyagramı (scatter plot) ile gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri ile Akademik Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

	Zaman Yönetimi	Zaman Planlaması	Zaman Tutumları	Zaman Harcattırıcılar
Akademik Öz yeterlik	.504*	.524*	.319*	-.041
Sosyal Statü	.290*	.312*	.238*	-.118*
Bilişsel Uygulamalar	.527*	.537*	.301*	.027
Teknik Beceriler	.384*	.414*	.244*	-.082

*p<.01

Tablo 5'te yer alan sonuçlara göre, öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=.504 ve p<.01).

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerilerinin, Akademik Öz-Yeterlik Düzeyleri Üzerindeki Etkisine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata	β	t	p
Sabit	44.58				
Zaman Yönetimi		4.93	.504	13.14	.000*

R=.504; R²=.254
F(1-508)=172.68; p=.000*

*p<.01

Tablo 6 'da yapılan analizler sonucunda, zaman yönetimi ile akademik öz yeterlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiş (R=.504 ve R²=.254); zaman yönetiminin akademik öz-yeterliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür (F(1-508)=172.68 ve p<.01). Zaman yönetimi akademik öz-yeterlik puanlarındaki değişimin %25'ini açıklamaktadır. Regresyon denklemindeki esas yordayıcı değişkenin katsayısının (β =.504) anlamlılık testi de, zaman yönetimi değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir (p < 0.01). Akademik öz-yeterliği yordayan regresyon denklemi şu şekilde ifade edilebilir:
Akademik öz-yeterlik = 0.733 X Zaman Yönetimi + 44.58

Sonuç

Bu araştırmanın temel konusu olan öğrencilerin zaman yönetimi ve akademik öz-yeterlik algıları, literatürde ilişkilendirilmemiş ve bu açıdan yapılan ilk araştırma olması bakımından önemli görülmektedir. Bu nedenle araştırmada ortaya çıkan sonuçlar literatürle karşılaştırılamamış (zaman yönetimi ve akademik öz-yeterlik) ancak zaman yönetimi konusuyla sıkça ilişkilendirilen akademik başarıyı ele alan araştırmalar dolaylı ilgisi nedeniyle bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ve akademik öz-yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer bir sonuç zaman yönetimiyle ilgili kimi araştırmalarda da yer almaktadır (Kocabaş & Erdem, 2003). Öğretmen adaylarının hem zaman yönetimi ve hem de akademik öz-yeterlik algılarının orta düzeyde olması, henüz çalışma hayatının içinde olmadıklarından dolayı daha rahat davranma eğilimleriyle açıklanabilir.

Zaman yönetimi becerileri ile akademik öz yeterlik algılarına ilişkin puanların cinsiyet değişkenine göre farkına bakıldığında, “zaman yönetimi” toplam puanı ve “zaman harcattırıcılar” boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Zaman yönetimi ve akademik başarı ilişkisini ele alan araştırmaların birçoğunda, bu araştırmadakine benzer biçimde kadın öğrenciler lehine bir sonuç ortaya çıktığı saptanmıştır (Alay & Koçak, 2003; Demirtaş & Özer, 2007; Macan & ark., 1990; Macan, 1994; Nelson & Nelson, 2003; Doğan, 2018). Aslan & Kalkan'ın çalışmasında (2018) ise öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının cinsiyet ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının yalnızca “sosyal statü” boyutunda erkekler lehine anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, erkek öğretmen adaylarına erkek egemen toplum yapısının verdiği öz güven yüksekliği ve buna dayalı olarak da sınıf içi etkinliklerde erkek adayların daha girişken olmalarıyla açıklanabilir. Bu noktada, dünyada ve ülkemizde yapılmış olan bazı araştırmalardan bahsetmek mümkündür. Yapılan bazı çalışmalar (Rimm & Jerusalem, 1999; Scholz & diğerleri, 2002; Scholz & Schwarzer, 2005; Schwarzer & Born, 1997), erkeklerin genel öz yeterliklerinin kadınların genel öz yeterliklerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimi ve akademik öz-yeterlik puanları açısından branş değişkenine göre gruplar arasında yapılan karşılaştırma sonucuna göre zaman yönetiminin yalnızca “zaman harcattırıcılar” boyutunda sosyal bilimler branşındakilerin puanlarının güzel sanatlar ve spor branşındakilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Anılan alanlarda eğitim gören öğretmen adayları, duygu ve estetik yönü ağırlıklı olan akademik etkinlikler içerisinde bulduklarından zamanlarını daha anlamlı ve verimli kullanıyor olabilirler. Zaman yönetimi ile akademik başarıyı ele alan bir araştırmada da (Demirtaş & Özer, 2007) öğretmen adaylarının algılarının branşlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Akademik öz-yeterlik toplam puanı için matematik ve fen branşındakilerin puanları ilahiyattakilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Fen ve matematik branşından olan öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının yüksek olması, bu alanların ders içeriklerinin yoğunluğu nedeniyle öğrencilerin daha düzenli ve sistemli çalışma gereksinimi hissetmesi ile açıklanabilir.

Akademik öz-yeterliğin “sosyal statü” boyutunda güzel sanatlar ve spor branşından olan öğretmen adaylarının; “bilişsel uygulamalar” ve “teknik beceriler” boyutlarında ise matematik ve fen bilimleri branşında olanların algıları diğer branşlardakilerden daha yüksektir. Branşı güzel sanatlar ve spor olan öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algıları ilahiyat branşındakilerden anlamlı biçimde farklılık göstermektedir.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik öz-yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.504$ ve $p<.01$). Yapılan regresyon analizi sonucunda, zaman yönetiminin öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri, onların akademik öz-yeterlik algılarındaki değişimin %25’ini açıklamaktadır.

Literatürde zaman yönetimi-akademik öz-yeterlik ilişkisine ait bir çalışma bulunmamakla birlikte; zaman yönetimi ile akademik başarının pozitif ilişkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Cemaloğu & Filiz, 2010; Demirtaş & Özer, 2007). Diğer taraftan korelasyon testi, akademik öz yeterlik ve zaman yönetimi becerisi ilişkisinin yönüne dair bilgi vermemektedir. Daha açık olarak “akademik öz yeterlik algısı yüksek olan bireyler zaman yönetimi konusunda daha başarılıdır” veya “zaman yönetiminde başarılı bireylerin akademik öz yeterlik algısı daha yüksek olur” biçiminde kesin yargılar oluşturulamamaktadır. Yalnızca bunların olma ihtimaline ilişkin fikir vermektedir. Tüm bunlarla birlikte, zaman yönetiminde başarılı olmanın ve zaman harcattırıcılardan kaçınmanın öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin geliştirilmesine katkıda bulunabileceği ileri sürülebilir. Bu noktada, değişik yöntemlerle yürütülecek daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca araştırma sonuçlarının yorumlanmasında, araştırmanın bir sınırlılığı olan örnekleme de dikkat çekmekte yarar vardır. Zira bu araştırmanın örneklemini oluşturan pedagojik formasyon sertifika programı öğrencileridir. Bilindiği gibi bu öğrenciler aynı zamanda başka bir fakültede öğrencilik yapan veya çalışan ya da evli çocuklu, kpss kursuna giden öğrencilerdir. Özetle aynı anda birden çok işi yürütme zorunluluğu, onları zaman yönetimi becerilerini geliştirme noktasında zorlamış olabilir. Bu nedenle benzer araştırmaların farklı örneklemler ile tekrarlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Aslan, M., & H. Kalkan (2018). Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-493.
- Alay, S., & Koçak, S. (2002). Zaman yönetimi anketi: Geçerlik ve güvenilirlik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (22), 9-13.
- Alay, S., & Koçak, S. (2003) Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitim Yönetimi*, 35, 326-335.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Boslough, J. (1990). The enigma of time. *National Geographic*, 177, 108-132.
- Britton, B.K. , Tesser, A. (1991). Effects of Time Management Practices on College Grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, 405-410.
- Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Cemaoglu, N., & Filiz, S. (2010). The relation between time management skills and academic achievement of potential teachers. *Educational Research Quarterly*. 33(4), 3-23.
- Covey, S. R. (1995). *First things first*. New York: Simon and Schuster Publishers.
- Demirtaş, H., & Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarısı arasındaki ilişki. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*. 2(1), 34-47.
- Doğan, Ö (2018). Zaman Yönetimi ve Akademik Başarı İlişkisi: Artvin Çoruh Üniversitesi, Hopa İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde Bir Uygulama. *AÇÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 149-174.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: türçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (43), 174- 185.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6thed.). New York: McGraw-Hill.
- Güçlü, N. (2001) Zaman Yönetimi, *Eğitim Yönetimi*, 25, 87- 106.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi* (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kocabaş, İ., & Erdem, R. (2003). Yönetici adayı öğretmenlerin kişisel zaman yönetimi davranışları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203-210.
- Koch, C. J., & Kleinmann, M. (2002). A stitch in time saves nine: Behavioural decision making explanations for time management problems. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 199-217.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time

- management: Correlations with academic performance and stres. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760-768.
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381-391.
- Nelson, D. B., & Nelson, K. W. (2003, March). *Emotional intelligence skills: Significant factors in freshmen achievement and retention*. Paper presented at the American Counselling Association Conference, Anaheim, CA.
- Owen, S. V., & Froman, R. D. (1988). Development of a College Academic Self-Efficacy Scale.
- Rimm, H., & Jerusalem, M. (1999). Adaptation and validation of an Estonian version of the General Self-Efficacy Scale (ESES). *Anxiety, Stress, and Coping*, 12, 329-345.
- Scholz, U., Gutierrez- Dona, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self efficacy a universal construct? *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.
- Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Schunk, D.H., & Pajares, F. (2010). *Self-efficacy beliefs*. In Sana Järvelä (Ed.) *Social and Emotional Aspects of Learning* (pp. 668-672). Oxford: Elsevier Academic Press. 47.
- Schwarzer, R., & Born, A. (1997). Optimistic self-beliefs: Assessment of general perceived self-efficacy in thirteen cultures. *World Psychology*, 3, 177-190.
- Smith, H.W., (1998), *Hayatı ve zamanı yönetmenin 10 doğal yası* (Çev. A. C. Çelik). Rota Yayın Yapım Tanıtım, İstanbul.
- Tanrıöğen, A., & Işcan, S. (2009). Time Management Skills of Pamukkale University Students and their Effects on Academic Achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*. (35), 93-108.
- Uğur, A. (2000). Çalışma hayatında zaman yönetimi. *MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik Dergisi*. 12(143), 18-22.

Koronavirüs Hastalığı (COVID-19) Sebebiyle Uygulanan Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi

Banu Moçoşoğlu^a



Ahmet Kaya^b



^aÖğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye

^bDoç. Dr., KSÜ Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş, Türkiye

Özet

Bu çalışma, pandemi sürecinde uygulanmakta olan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama modeline göre desenlenmiştir. Katılımcılara formlar online olarak gönderilmiştir. Bunun sonucunda araştırmaya 604 öğretmenin katılımı gerçekleşmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek Ağır (2007) tarafından geliştirilmiş olan "Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği"dir. Yapılan analizlerde SPSS 22.0 programından yararlanılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmalarında ise MPlus 8 programı kullanılmıştır. Gerekli olan normallik kontrolleri sağlanmış olup normal dağılıma sahip değişkenlerde iki grup arasındaki anlamlı farklılığa bakarken bağımsız gruplar t-testi; ikiden fazla grup arasındaki anlamlı farklılık incelemeleri yaparken ise ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Normal dağılımın olmadığı durumlarda ise iki grup ile Mann-Whitney U testi; ikiden fazla grup ile Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri genel olarak "Katılmıyorum" düzeyindedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile yaş, kıdem ve istihdam türü değişkenleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılara köy okulları ile merkez okullar açısından da incelemeler yapılması tavsiye edilerek çalışma bitirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Covid-19, öğretmen tutumları, koronavirüs, öğretmen

Type/Tür:

Research/ Araştırma

Received/Geliş Tarihi:

25 Eylül 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

27 Aralık 2020

Page numbers/Sayfa no:

15-43

Citation Information /Atf bilgisi:

Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (COVID-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.

Sorumlu yazar: Banu MOÇOŞOĞLU **e-posta:** banumocosoglu@gmail.com

Investigation of Teachers' Attitudes Towards Distance Education Applied Due to Coronavirus Disease (COVID-19)

Abstract

This study aims to explain the attitudes of teachers towards the distance education applied during the novel COVID-19 pandemic. The study was designed according to the descriptive survey model, which is one of the quantitative research methods. The forms were sent to the participants on the online platform. As a result, 604 teachers participated. The scale used in the study is the "Distance Education Attitude Scale", which was developed by Ağır (2007). SPSS 22.0 program was used in the analyzes. MPlus 8 program was used in the validity check of the scale and the required normality checks were provided. The data showing normal distribution were exposed to Independent Groups t test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) test in order to analyse any significant differences between more than two groups. In cases where there is no normal distribution, Mann-Whitney U test was employed between comparisons of two groups and Kruskal-Wallis H test was applied with more than two groups. According to the results of the study, teachers' attitude levels towards distance education are generally at the level of "I don't agree". Teachers' attitude levels towards distance education was observed that it created a significant difference according to age, seniority and type of employment variables. It was concluded by recommending the researchers to make investigation in schools located in villages and city centers.

Key Words: Distance education, COVID-19, teacher attitudes, coronavirus, teacher

Giriş

Teknolojinin ilerlemesiyle birlikte toplumlarda mevcut ihtiyaçların giderilmesi amaçlanmıştır. Nitekim eğitim alanında da bu ilerlemenin etkileri görülmüştür. Uzun yıllar öncesinde Avrupa'da başlayan ve yazışma yoluyla gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetleri (Valentine, 2002; Kışla, 2016), günümüzde daha fazla teknolojik imkânın olması sebebiyle daha zengin içerikler ile alana sunulmuştur. Uzaktan, yüz yüze olmayan eğitimin tek başına kullanılmasını yeterli bulmayanlara yüz yüze eğitim devam ederken, eşlik eden bir araç olarak da kullanılması fırsatı bu sayede tanınmıştır (Turgut, Yenilmez & Balbağ, 2017, s. 93).

Türkiye'de ve diğer dünya ülkelerinde hızla yayılan COVID-19 salgını esnasında okulların salgını daha da yayma ihtimalinden dolayı kapatılma kararı alınması sonrasında eğitimin sürekliliği ve fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için uzaktan eğitim faaliyetlerine geçilmiştir. Gerek canlı dersler gerek televizyon kanalları gerek video kayıtları ve ödevlendirmeler şeklinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetlerinde süreç oldukça hızlı bir şekilde ilerlemiştir. Mevcut yaşam seyrini bozmadan (Ağır, 2007) ve mümkün olan koşulları kullanarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin mekân sınırlaması olmaksızın iletişim hâlinde olmayı sürdürmelerine olanak sağlamıştır.

“Uzaktan eğitim” kavramının tanımına bakıldığında “öğrenci ile öğretmenin yüz yüze olmadan çeşitli iletişim araçları kullanılarak belli bir merkezden yapılan eğitim biçimi” (TDK, 2020) olduğu karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitimin aynı zamanda “web tabanlı eğitim, internet yoluyla öğrenme ve e-öğrenme” (Turğut & Yenilmez, 2011, s. 122), “video kayıtları ve öğrenciye gönderilen materyaller, animasyonlar, 2/3 boyutlu simülasyonlar, sanal gerçeklik uygulamaları” (Kışla, 2016, s. 260) kavramlarıyla benzer niteliğe sahip olduğu belirtilmektedir. Bu tanımlar sayesinde uzaktan eğitimin; belirli zaman ve mekân kısıtlaması olmadan, teknolojik materyaller vasıtasıyla, katılımcılar ile birlikte eğitim öğretimin gerçekleştirilmesi süreci olduğu belirtilebilir.

Araştırmacılar, uzaktan eğitimin her kademedede uygulanabilir bir öğretim yöntemi olduğunu ancak belirli pedagojik koşulları içermesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir (Kışla, 2016). Araştırmacıların bu konuda yüz yüze eğitim sistemi ile uzaktan eğitim sisteminin karşılaştırılması yoluyla yaptıkları çalışmalarla birlikte (Yılmaz & Güven, 2015), uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim ile beraber ya da ayrı kullanılabilir bir yöntem olduğu fikri ön plana çıkmıştır. Fakat uzaktan eğitimde dikkat edilmesi gereken ve hassas noktaları içeren kurallar ve uygulamalar bulunduğu görüşü de önem kazanmıştır. Bunların içerisinde görüntü, ses, iletişim sorunları, ders süresi (Marsh, Mitchell & Adamczyk, 2010), katılımcıların ve öğretmenlerin uygulama sürecinde teknolojik anlamda yeterliliği (Valentine, 2002) ve yine hem uygulayıcı hem de kullanıcı için teknolojik anlamda materyal imkânının var olması dikkat edilmesi gereken unsurlardan birkaçı olarak gösterilebilmektedir.

Yüz yüze ya da geleneksel eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitim sisteminde de eğitim öğretimin etkililiği ve verimliliği açısından önemli rol oynayan birçok bileşen bulunmaktadır. Süreç ve sonuç açısından bakıldığında Offir, Barth, Lev & Shteinbok’a (2003) göre uzaktan eğitim uygulamaları konusundaki algı ve tutumlar başarıyı etkilemektedir. Sonuç olarak beklentilerin karşılanmadığı bir durum, gerçekleştirilen faaliyetlerin kalitesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Yılmaz & Güven, 2015). Turğut & Yenilmez’e (2011) göre de uzaktan eğitim konusunda katılımcıların yaklaşımı ve tutumunun olumlu yönde olması amaçların o denli gerçekleşmesini beraberinde getirecektir. Aynı şekilde katılımcıların uzaktan eğitim şartları ve süreç sırasındaki ya da sonucundaki çıktılarının olumsuz tutumlara yol açması da eğitim sisteminin potansiyel engeli olarak görülmelidir (Valentine, 2002). Dolayısıyla uzaktan eğitimin uygulanması konusunda olumlu ve olumsuz değerlendirmeler mevcuttur.

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılması gereken materyaller hakkında bilgi sahibi olmayan bir kullanıcı/uygulayıcının bu konudaki motivasyonunun düşük

olması öngörülebilir bir sonuçtur. Valentine'e (2002) göre öğretmenlerin uygulama sürecinde etkili bir performans göstermesi oldukça önemli olmakla birlikte, öğretmenler performanslarını artırıcı şekilde eğitilip motive edilmelidir. Öğretmenin eğitim öğretim ortamını, materyal hakkındaki bilgi eksikliği dolayısıyla istediği tonlarda renklendirememesi inanç ve motivasyonunu düşürücü bir etki oluşturabilir. Bu yüzden bu motivasyon düzeyinin düşüklüğü, uzaktan eğitime karşı olumsuz tutumların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Genel anlamıyla tutum kavramını; "bir bireye atfedilen ve onun psikolojik olay ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan eğilim" (Yenilmez & Özabacı, 2003, s. 132) olarak ele aldığımızda; öğretmenlerin bu süreçte uzaktan eğitim konusunda bir eğilimiolduğu düşünölmektedir.

Uzaktan eğitim konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında da öğreten ve öğrenen için tutum ve algıların önemli bir yeri olduğu görölmektedir. Uzun yıllar önce yapılan araştırmaların uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin karşılaştırılması şeklinde olması ve yıllar geçtikçe araştırmaların uygulayıcılar/kullanıcılar açısından algı, tutum, işe yararlılık bakımından değerlendirmeye alındığını göstermektedir. Buna göre Ural (2007) tarafından yürütölen çalışmada yüksek lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim konusundaki tutumlarının belirlenmesi hedeflenmiş olup araştırma sonucuna göre bu tutumların olumsuz olduğu sonucu raporlanmıştır. Ağır (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin uzaktan eğitim ve internet kullanımına ilişkin tutumların belirlenmesi amaçlanmış, sonuç orta düzey olarak bulunmuştur. Gujjar, Akhlaque & Hafeez (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada uzaktan eğitim ile ilgili öğrenci tutumlarının özellikle televizyon programları açısından olumlu sonuçlandığını belirtmişlerdir. Tabata & Johnsrud (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise yine uzaktan eğitime yönelik tutumlar araştırılmış olup araştırma sonuçlarında tutumlar konusunda şartların, zaman ve mekânın da etkisi olduğu görölmüştür.

Teknolojik anlamdaki donanım konusunda yeterli özellik ve bilgi birikimine sahip olması gerektikleri düşünölen bilgisayar öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumları konusunda araştırma yapan Ateş & Altun (2008), adayların bu konuda "Kararsızım" düzeyinde olduklarını çalışmalarında sunmuştur. Kuşkonmaz (2011) tarafından gerçekleştirilen ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan öğrenme konusundaki algılarının araştırıldığı çalışmada ise öğretmenlerin çoğunluğunun bu konuda olumlu bir tutumda olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte Çelen, Çelik & Seferoğlu (2013) tarafından yürütölen çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda istekli olduğu ancak kendilerini teknolojik bilgi, süreç değerlendirmesi gibi konularda yeterli donanıma sahip hissetmedikleri ifade edilmiştir.

Öğrencilerle yapılan uzaktan eğitim tutum araştırmalarından biri olan Birişçi'nin (2013) çalışmasında, öğrencilerin yüz yüze eğitim ortamındaki motivasyonun ve öğrenme gücünün uzaktan eğitim sürecinde olmadığı yönünde çıkarımda bulunulmuştur. Yılmaz & Güven (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmen adaylarının uzaktan eğitim konusundaki tutumlarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi sonucunda sınıf öğretmenliği branşının genel olarak olumsuz tutuma sahip olduğu görülürken; fen bilgisi branşının olumlu tutumlara sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ülkü (2018) tarafından hazırlanan tez çalışmasında ise ilkokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim konusundaki tutumları incelenmiş ve orta düzeyde olumsuz yönelim olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Serçemeli ve Kurnaz (2020) tarafından COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının araştırıldığı çalışmada öğrencilerin bu uygulamayı pek benimsememiş oldukları belirtilmiştir. Görgülü-Arı & Hayır-Kanat (2020) tarafından öğretmen adaylarıyla yapılan COVID-19 sürecine ilişkin görüşlerin belirlenmesini amaçlayan çalışmada ise adayların uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığını belirttiği bilgisi yer almaktadır.

Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde uzaktan eğitimin uygulanışı, algılanışı ve tutumlarına yönelik birçok çalışmanın olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ve öğrencilerin beklentilerinin de oldukça önemli olduğu bilindiğinden (Marsh vd., 2010), sürecin önemli kollarından olan öğretmenler açısından nasıl algılandığı merak edilmiş olması sebebiyle bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde, örnekleme öğretmenlerden oluşan uzaktan eğitime karşı tutum çalışmasının az sayıda olduğu görülmüştür. Literatürdeki boşluğu doldurması açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. COVID-19 sebebiyle örgün eğitime ara verilmesi ve evde uzaktan eğitim sistemine geçilmesi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi ve bu düzeyin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın genel amacını kapsayan alt problemler oluşturulmuştur.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları ne düzeydedir ?

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile eğitim durumu (mezuniyet) değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile çalışılan kurumun türü değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile istihdam türü değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile evlerinde bilgisayar bulunup bulunmaması durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile evlerinde internet bağlantısı bulunup bulunmaması durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli; bir konuda nispeten daha büyük katılımcılara ulaşma imkânı veren ve katılımcıların konu hakkındaki tutumlarını belirleyebilmeye yönelik olan bir araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017, s. 184).

Evren ve Örneklem

Araştırma, COVID-19 salgını sürecinden dolayı tüm okulların kapalı olduğu 2019-2020 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple okullara gidilememiş; öğretmenlere anket ve ölçek formları elden ulaştırılamamıştır. Online form aracı ile uygun örneklem yöntemi kullanılarak öğretmenlere ulaşım sağlanmıştır. Büyüköztürk ve diğerlerine (2017) göre uygun örneklem yöntemi, "araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması" (s. 95) olarak tanımlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini 604 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler hakkında kişisel bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Kategoriler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	393	65,1
	Erkek	211	34,9
	Toplam	604	100,0
Yaş	26-30 yaş	334	55,3
	31-35 yaş	196	32,5
	36-40 yaş	58	9,6
	41 ve üzeri	16	2,6
	Toplam	604	100,0
Eğitim Durumu	Lisans	538	89,1
	Lisansüstü	66	10,9
	Toplam	604	100,0
Çalışılan Kurum	Resmi Okul	575	95,2
	Özel Okul	29	4,8
	Toplam	604	100,0
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	328	54,3
	6-10 yıl	129	51,4
	11-15 yıl	56	9,3
	16-20 yıl	50	8,3
	21 yıl ve üzeri	41	6,8
	Toplam	604	100,0
Kıdem	0-5 yıl	328	54,3
	6-10 yıl	129	21,4
	11-15 yıl	56	9,3
	16-20 yıl	50	8,3
	21 yıl ve üzeri	41	6,8
	Toplam	604	100,0
İstihdam Türü	Kadrolu	383	63,4
	Sözleşmeli	191	31,6
	Ek Ders Karşılığı	30	5,0
	Toplam	604	100,0
Evde Bilgisayar Bulunuyor mu ?	Evet	533	88,2
	Hayır	71	11,8
	Toplam	604	100,0
Evde internet bağlantısı var mı ?	Evet	494	81,8
	Hayır	110	18,2
	Toplam	604	100,0

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler yer almaktadır. Tablodaki bilgiler doğrultusunda cinsiyet değişkenine bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 393’ü (%65,1) kadın; 211’i (%34,9) erkek katılımcıdır. Yaş değişkeni incelendiğinde katılımcıların 334’ü (%55,3) 26-30 yaş aralığında; 196’sı (%32,5) 31-35 yaş aralığında; 58’i (%9,6) 36-40 yaş aralığında ve 16’sı (%2,6) 41 yaş üzerinde olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanlara verilen anket formunda yaş sorusunda 21-25 yaş aralığı seçeneği de verilmiş ancak hiçbir katılımcı bu yaş aralığını işaretlememiştir. Bu sebeple 21-25 yaş aralığı seçeneği 0 katılımcıdan

oluştugu için değerlendirme kapsamından çıkarılmıştır.

Eğitim durumu değişkeninde lisans mezunu olan öğretmenler 538 (%89,1); lisansüstü mezunu olan öğretmenlerden 66 (%10,9) daha fazla olarak görülmektedir. Çalışılan kurum açısından incelendiğinde araştırmaya katılanların 575'i (%95,2) resmi okullarda görev yapmakta iken; 29'u (%4,8) özel okullarda çalışmaktadır. Araştırmaya katılanların mesleki kıdemlerine bakıldığında 0-5 yıl kıdeme sahip 358 (%54,3); 6-10 yıl kıdeme sahip 129 (%21,4); 11-15 yıl kıdeme sahip 56 (%9,3); 16-20 yıl kıdeme sahip 50 (%8,3); 21 yıl ve daha fazla kıdeme sahip 41 (%6,8) öğretmen katılımcı bulunmaktadır. Araştırmaya katılanların istihdam şekline bakıldığında 383 (%63,4) öğretmenin kadrolu; 191 (%31,6) öğretmenin sözleşmeli ve 30 (%5,0) öğretmenin ek ders karşılığı (ücretli) olarak çalıştıkları görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların 533'ünün (%88,2) evinde bilgisayar bulunurken; 71'inin (%11,8) evinde bilgisayar bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 494'ünün (%81,8) evinde internet bağlantısı var iken; 110'unun (%18,2) evinde internet bağlantısı yer almamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmenlerin, öğrenciler için uygulanan uzaktan eğitime karşı tutumlarının incelenmesinin hedeflendiği bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlere iki adet formdan oluşan sorular yöneltilmiştir. Öncelikle araştırmacıların kişisel bilgilerini öğrenmeye dayalı olarak anket formu yer almaktadır. Bu anket formunda katılımcılara cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışılan kurum, mesleki kıdem, istihdam türü, bilgisayar bulunup bulunmaması ve internet bağlantısının olup olmaması bilgilerini öğrenmeye dayalı sorular bulunmaktadır. Bu bilgiler, araştırmada bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

İkinci bir form olarak ise Ağır (2007) tarafından yüksek lisans tezi çalışmasında geliştirilmiş olan "Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek; 5'li Likert tipinde, 21 sorudan oluşmaktadır. Katılımcılardan, "(1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle katılıyorum" şeklinde numaralandırılan aralıklardan birini işaretlemeleri istenmiştir. (5-1=4; 4/5=0,80) hesaplaması yapılarak aralıklar belirlenmiştir. Buna göre;

1,00-1,79 aralığı "*Hiç Katılmıyorum Düzeyi*"

1,80-2,59 aralığı "*Katılmıyorum Düzeyi*"

2,60-3,39 aralığı "*Kararsızım Düzeyi*"

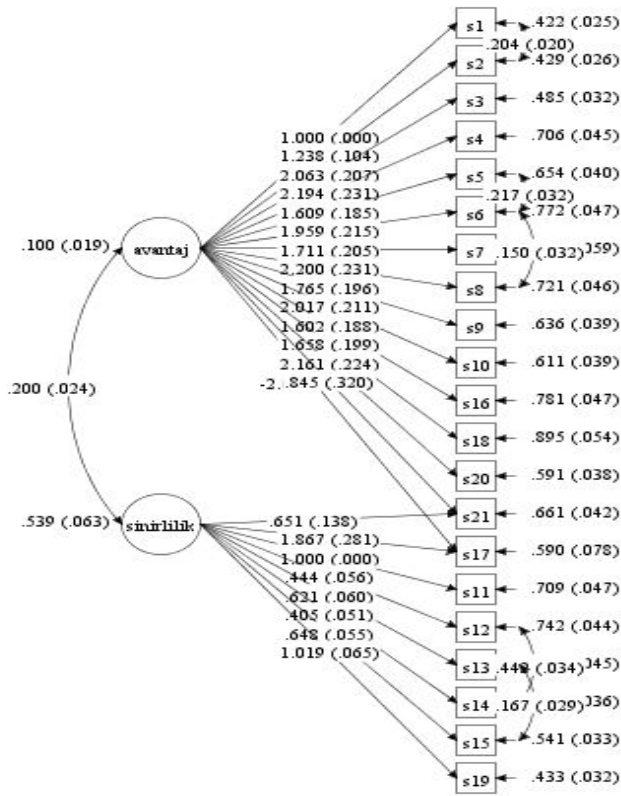
3,40-4,19 aralığı "*Katılıyorum Düzeyi*"

4,20-5,00 aralığı "*Kesinlikle Katılıyorum Düzeyi*" olarak belirlenmiştir. Bu düzeylerin belirlenmesi ile birlikte ölçeğin analizlerinde hesaplanan ortalama puanlarının yorumlanması amaçlanmaktadır.

Ölçekte "*uzaktan eğitimin avantajları*" ve "*uzaktan eğitimin sınırlılıkları*" olmak üzere 2 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekte 14 olumlu, 7 (11, 12, 13, 14, 15, 17, 19. maddeler) tane ise olumsuz madde yer almaktadır. Olumsuz olan maddeler ters kodlama yapılarak hesaplamaya dâhil edilmiştir. Bununla birlikte ölçekten alınan en yüksek puan 105 iken; en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması uzaktan eğitime karşı tutumların da yüksek olduğu; düşük puan olması tutumların da düşük olduğu anlamını içermektedir (Ağır, 2007).

Ağır (2007) ölçek geliştirme çalışmasında geçerlilik çalışmaları için gerekli olan AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) yapmış olup yeterli ve uygun değerlerin elde edildiğini raporlaştırmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Ağır (2007) tarafından hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,881'dir. Ağır (2007) tarafından alt boyutlar için hesaplanan Cronbach's Alpha değerleri ise "*Uzaktan Eğitimin Avantajları*" alt boyutunda 0,887; "*Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları*" alt boyutunda 0,797'dir. Bu araştırma kapsamında ise ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı; 0,901'dir. Alt boyutlarda yapılan hesaplamalar sonucunda ise "*Uzaktan Eğitimin Avantajları*" alt boyutunda 0,873; "*Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları*" alt boyutunda 0,789 olarak bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısının genel olarak 0,70 ve üstü değere sahip olması yeterli ve uygun bir ölçüt olarak belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2010).

Ağır (2007) tarafından geliştirilen "*Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği*"nin 2 boyutlu yapısı MPlus 8 programında (Muthén & Muthén, 1998-2014) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Analiz sonucu oluşan diyagram Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği'nin DFA Sonucu

Uygulanan DFA sonucunda Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği'nin 2 faktörlü yapısının ilk etapta iyi uyum değerlerini karşılamadığı görülmüştür. Bu sebeple maksimum olabilirlik yöntemi kullanılmış ve modelde çeşitli modifikasyonlar oluşturma yoluna gidilmiştir. Şekil 1'de görüldüğü üzere ve teoriye uygun olması kaydıyla 1. madde ile 2. madde; 5. madde ile 6. madde; 6. madde ile 8. madde; 12. madde ile 14. madde ve 13. madde ile 15. madde arasında korelasyon sağlanmıştır. Ek olarak 17. ve 21. maddenin katılımcıların algılarına göre iki faktörde de yer alması program değerlerine göre uygun görülmüştür. Tablo 2'de kabul edilebilir model değerleri ve bu çalışmadaki model değerleri yer almaktadır.

Tablo 2. MPlus Model Değer Eşikleri

İndeksler	Kabul Edilebilir Model	Bu Çalışmadaki Model Değerleri
χ^2	$2 < \chi^2 < 5$ * $2 < \chi^2 < 3$ (iyi model)	3,114
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$ *0,10 ve üzeri olmamalı	0,059
SRMR	0,08'e yakın olmalı	0,055
CFI	$CFI \geq 0,90$	0,914
TLI	$TLI \geq 0,90$	0,900

Kaynak: Hooper, Coughlan & Mullen, 2008; Yılmaz & Varol, 2015; Kline, 2019, s. 480; Byrne, 2011; Akt. Yaşlıoğlu, 2017.

Uygulanan modifikasyonlar sonucunda Ki-kare (χ^2) değeri [$\chi^2=563,740$; $sd=181$; $p<0,01$] olarak hesaplanmıştır. DFA uyum indeksleri; $\chi^2/sd=3,114$; $RMSEA=0,059$; $SRMR=0,055$; $CFI=0,914$; $TLI=0,900$ olarak bulunmuştur. Bu çalışmada uygulanan modelin değerleri Tablo 2'deki kabul edilebilir model değerlerine uygundur. Dolayısıyla sunulan yol diyagramının kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu söylenebilmektedir. Uygulanan DFA'ya göre, Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği'nin 2 faktörlü yapısının yeterli yapı geçerliliği taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim hakkındaki tutum düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre analizlerinin yapılmasının amaçlandığı bu çalışmada SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutum düzeylerinin hesaplanmasında aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistiksel bilgilerden yararlanılmıştır. Katılımcılar hakkındaki demografik bilgilerin incelenmesinde ise frekans ve yüzde alma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmadaki alt problemlerin cevaplanabilmesi için gerekli olan analizlerden önce verilerin normallik varsayımları kontrol edilmiştir. Bu kontroller her bir değişken için ölçeğin toplam puanına göre yapılmıştır. Bu kapsamda veri grubunun basıklık-çarpıklık değerleri, normallik testleri (Kolmogorov-Smirnov), Histogram Grafiği, Q-Q Plot Grafiği ve Box Plot Grafiği incelenmiştir.

Cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, istihdam türü, evde bilgisayar bulunması durumu ve evde internet bağlantısının olması durumu değişkenlerindeki normallik kontrolüne göre basıklık-çarpıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesiyle elde edilen z skorunun $\pm 1,96$ arasında olduğu tespit edilmiştir. Buna göre veriler bu değişkenler için normal dağılım göstermektedir (Can, 2017, s. 85). Bir diğer normallik varsayım kontrolü olan normallik testlerinde $p = 0,05$ anlamlılık düzeyine göre belirtilen değişkenlerde $p > 0,05$ olarak bulunmuştur ve normal dağılımın göstergesi olarak kabul edilmektedir (Can, 2017). Ayrıca incelenen Histogram, Q-Q Plot ve Box Plot Grafikleri sonucunda da normal dağılımın sergilendiği gözlenmiştir. Bu sebeple bu değişkenler ile yapılan analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Yaş değişkeni ile çalışılan kurum değişkeninde grup frekansının az olmasından dolayı normal dağılım göstermediği kabul edilmiş olup parametrik olmayan testler ile analiz yapılmasına karar verilmiştir.

Kontroller sonrasında araştırmanın alt problemlerine uygun olarak iki grup arasında anlamlı farklılığa bakılacağı için parametrik testlerden olan bağımsız örneklem t-testi; non-parametrik olan testlerden ise Mann-Whitney U testi

kullanılmıştır. İki'den fazla grubun olduğu değişkenlerde anlamlı farklılık olup olmadığına bakmak için parametrik test yöntemlerinden olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA); non-parametrik test yöntemlerinden olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. ANOVA testinde ortaya çıkan anlamlı farklılıkların kaynağını tespit edebilmek için Post Hoc çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi; Kruskal-Wallis H testinde ortaya çıkan anlamlı farklılıkların kaynağını bulabilmek için ise Bonferroni Corrected Pairwise karşılaştırması analizinden faydalanılmıştır. Verilerin analizi ve yorumunda anlamlılık düzeyi $p = 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları ne düzeydir ?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları, ölçek maddelerini tek tek inceleyerek düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra ölçekteki boyutlarda da hesaplamalar gerçekleştirilmiştir. Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlara göre aritmetik ortalama ve standart sapma puanları yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Ölçekteki Maddelere Verdikleri Yanıtların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Ölçek Maddeleri	<i>n</i>	\bar{X}	SS
1. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.	604	1,48	0,723
2. Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.	604	1,60	0,763
3. Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.	604	2,37	0,954
4. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır.	604	2,91	1,090
5. Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.	604	3,66	0,956
6. Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.	604	3,16	1,076
7. Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.	604	2,20	1,131
8. Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.	604	3,09	1,098
9. Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.	604	3,58	0,973
10. Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.	604	2,36	1,009
11. Uzaktan eğitim hiç ilgimi çekmiyor.	604	3,22	1,118
12. Eğitimin en iyi şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.	604	1,54	0,922
13. Uzaktan eğitimle öğrenme anti-sosyaldir.	604	1,96	1,973
14. Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.	604	1,51	0,837
15. Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.	604	1,77	0,877
16. Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.	604	2,57	1,019
17. Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.	604	2,63	1,162

18. Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.	604	2,84	1,082
19. Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.	604	2,80	0,997
20. Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.	604	2,93	1,028
21. Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.	604	2,81	1,087

Tablo 3'te katılımcıların ölçekteki ifadelerine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları yer almaktadır. Katılımcıların cevapları doğrultusunda en yüksek puan ortalamasına 5.maddenin "Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar." ($\bar{X}=3,66$; $SS=0,956$) sahip olduğu görülmektedir. Bu değer, "Katılıyorum" düzeyine karşılık gelmektedir. En düşük puan ortalaması ise 1.madde "Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir." ($\bar{X}=1,48$; $SS=0,723$) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değer ise, "Hiç Katılmıyorum" düzeyindedir. 4. maddeye bakıldığında "Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonu artırır." ($\bar{X}=2,91$; $SS=1,090$) ifadesinin "Kararsızım" düzeyinde olması, öğretmenlerin henüz sonucunu görmedikleri bir durum olmasından dolayı kararsız kaldıklarına işaret ediyor olabilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek genelinde ve alt boyutlarında istatistiksel bilgilerin görülmesi adına analizler yapılmış ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Düzeylerinin Betimleyici İstatistiksel Bilgileri

Boyutlar	n	\bar{X}	SS	Sh	%95 Güven	
					Alt Sınır	Üst Sınır
Avantaj	604	2,68	0,617	0,02	2,63	2,73
Sınırlılık	604	2,20	0,657	0,02	2,15	2,26
Tutum Toplam	604	2,52	0,579	0,02	2,47	2,56

Tablo 3'te araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum düzeylerinin ölçek toplamında %95 güven aralığında 2,47 - 2,56 alt ve üst sınırlarında ($\bar{X}=2,52$; $SS=0,579$) aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan değer "Katılmıyorum" düzeyindedir. "Uzaktan Eğitimin Avantajları" alt boyutunda %95 güven aralığında 2,63 - 2,73 alt ve üst sınırlarında ($\bar{X}=2,68$; $SS=0,617$) olarak yer almaktadır. Bu değer, "Kararsızım" düzeyindedir. "Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları" alt boyutuna bakıldığında ise %95 güven aralığında 2,15 - 2,26 alt ve üst sınırlarında ($\bar{X}=2,20$; $SS=0,657$) aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarındadır. Bu değer, "Katılmıyorum" düzeyindedir.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Avantaj	Kadın	393	2,71	0,596	1,815	602	0,070
	Erkek	211	2,62	0,651			
Sınırlılık	Kadın	393	2,20	0,637	-0,187	602	0,852
	Erkek	211	2,21	0,693			
Tutum	Kadın	393	2,54	0,569	1,216	602	0,224
Toplam	Erkek	211	2,48	0,597			

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum düzeylerinin ortalama puanlarının cinsiyet değişkenindeki gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturup oluşturmadığının kontrolü için uygulanan t-testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde $p = 0,05$ anlamlılık düzeyinde ölçek toplamında [$t_{(602)} = 1,216; p > 0,05$], "Uzaktan Eğitimin Avantajları" boyutunda [$t_{(602)} = 1,815; p > 0,05$] ve "Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları" boyutunda [$t_{(602)} = -0,187; p > 0,05$] anlamlı farklılık olmadığı gözlenmiştir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	\bar{X}	SS	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
Avantaj	26-30 yaş	334	2,73	0,579	314,40	3	6,568	0,087
	31-35 yaş	196	2,63	0,673	292,74			
	36-40 yaş	58	2,53	0,606	257,76			
	41yaş+	16	2,75	0,637	335,72			
Sınırlılık	26-30 yaş	334	2,19	0,634	299,88	3	8,980	0,030*
	31-35 yaş	196	2,16	0,688	291,94			
	36-40 yaş	58	2,28	0,686	320,22			
	41yaş+	16	2,61	0,513	422,34			
Tutum	26-30 yaş	334	2,55	0,554	310,08	3	4,852	0,183
Toplam	31-35 yaş	196	2,47	0,633	291,43			
	36-40 yaş	58	2,45	0,544	278,07			
	41yaş+	16	2,71	0,483	368,56			

* $p < 0,05$

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum düzey puan ortalamalarının yaş değişkenindeki grupların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığının kontrolü için yapılmış olan

Kruskal-Wallis H testi sonuçları yer almaktadır. Ölçeğin genelinde öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir [$\chi^2_{(3)}=4,852$; $p > 0,05$]. Bununla birlikte “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyutunda da ölçeğin genelinde olduğu gibi $p = 0,05$ anlamlılık düzeyine göre anlamlı farklılığa rastlanmamıştır [$\chi^2_{(3)}=6,568$; $p > 0,05$]. Ancak “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$\chi^2_{(3)}=8,980$; $p < 0,05$].

Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi ikili gruplardan kaynaklandığını tespit edebilmek amacıyla Bonferroni Corrected Pairwise karşılaştırmasına dayalı olarak incelemeler yapılmıştır. Sonuç olarak 26-30 yaş ve 41 yaş üzeri ile 31-36 yaş ve 41 yaş ve üzeri ikili grupları arasındaki anlamlı farklılıkların buna kaynak olduğu görülmüştür. İki durum için de anlamlı farklılık sıra ortalamasının daha fazla olması sebebiyle 41 yaş ve üzeri grubunun lehinedir. Fakat kıyaslanan grup frekanslarının farkının fazla olmasının da buna sebep olabileceği düşünülmektedir.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile eğitim durumu (mezuniyet) değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Avantaj	Lisans	538	2,68	0,615	0,443	602	0,658
	Lisansüstü	66	2,65	0,636			
Sınırlılık	Lisans	538	2,21	0,657	1,420	602	0,156
	Lisansüstü	66	2,09	0,650			
Tutum	Lisans	538	2,53	0,576	0,851	602	0,395
Toplam	Lisansüstü	66	2,46	0,603			

Tablo 7’de araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının ortalama puanlarının eğitim durumu değişkenindeki grupların ortalama puanları arasında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının kontrolü için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. $p = 0,05$ anlamlılık düzeyine göre ölçek toplamında [$t_{(602)} = 0,851$; $p > 0,05$]; “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyutunda [$t_{(602)} = 0,443$; $p > 0,05$] ve “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyutunda [$t_{(602)} = 1,420$; $p > 0,05$] grupların ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile çalışılan kurum değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Çalışılan Kurum	n	\bar{X}	SS	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Avantaj	Resmi	575	2,67	0,617	300,43	172750,00	7150,00	0,195
	Özel	29	2,81	0,605	343,45	9960,00		
Sınırlılık	Resmi	575	2,20	0,655	301,32	173259,00	7659,00	0,458
	Özel	29	2,29	0,696	325,90	9451,00		
Tutum	Resmi	575	2,51	0,578	300,74	172928,00	7328,00	0,271
	Özel	29	2,63	0,604	337,31	9782,00		

Tablo 8’de araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyi ortalama puanlarının çalışılan kurum değişkenindeki grup puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenebilmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır. Anlamlılık düzeyi $p = 0,05$ olarak ele alındığında ölçek toplamında ($U = 7328,00$; $z = -1,101$; $p > 0,05$); “Uzaktan Eğitimin Avantajları” boyutunda ($U = 7150,00$; $z = -1,296$; $p > 0,05$) ve “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” boyutunda ($U = 7659,00$; $z = -0,742$; $p > 0,05$) değerlerinin hesaplanması sebebiyle anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmamıştır.

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Mesleki Kıdem Değişkenine ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Avantaj	0-5 yıl	328	2,75	0,570	Gruplar arası	8,150	4	2,038	5,506	0,000**
	6-10 yıl	129	2,72	0,678	Gruplar içi	221,658	599	0,370		
	11-15 yıl	56	2,47	0,649	Toplam	229,808	603			
	16-20 yıl	50	2,41	0,590						
	21 yıl +	41	2,61	0,632						
Sınırlılık	0-5 yıl	328	2,21	0,645	Gruplar arası	1,312	4	0,328	0,758	0,553
	6-10 yıl	129	2,19	0,706	Gruplar içi	259,236	599	0,433		
	11-15 yıl	56	2,13	0,646	Toplam	260,548	603			
	16-20 yıl	50	2,14	0,649						
	21 yıl +	41	2,34	0,620						
Tutum	0-5 yıl	328	2,57	0,543	Gruplar arası	4,372	4	1,093	3,304	0,011*
	6-10 yıl	129	2,54	0,658	Gruplar içi	198,167	599	0,331		
	11-15 yıl	56	2,35	0,594	Toplam	202,540	603			
	16-20 yıl	50	2,32	0,542						
	21 yıl +	41	2,52	0,556						

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 9’da araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum düzeyinin mesleki kıdem değişkenindeki grupların ortalama puanları arasında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının ortaya çıkması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Sonuçlara göre $p = 0,05$ anlamlılık düzeyi olarak ele alındığında ölçeğin toplamında [$F_{(4-603)} = 3,304$; $p < 0,05$] ve $p = 0,01$ anlamlılık düzeyi olarak ele alındığında “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyutunda [$F_{(4-603)} = 5,506$; $p < 0,01$] grupların ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyutunda [$F_{(4-603)} = 0,758$; $p > 0,05$] grupların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık gözlenmemiştir. Ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek amacıyla Post Hoc çoklu karşılaştırma analizlerinden olan LSD testi ile inceleme yapılmıştır. Sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzey puanları arasında “Uzaktan Eğitimin Avantajları” boyutunda ve ölçek toplamında ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağını bulabilmek için Post Hoc Çoklu Karşılaştırma testlerinden LSD testi yapılmıştır (Tablo 10).

“Uzaktan Eğitimin Avantajları” boyutundaki sonuçlara bakıldığında 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ($\bar{X}=2,75$) ile 11-15 yıl ($\bar{X}=2,47$); 0-5 yıl ile 16-20 yıl ($\bar{X}=2,41$) kıdeme sahip olan öğretmenler; 6-10 yıl ($\bar{X}=2,72$) ile 11-15 yıl ($\bar{X}=2,47$) kıdeme sahip olan öğretmenler ve 6-10 yıl ($\bar{X}=2,72$) ile 16-20 yıl ($\bar{X}=2,41$) kıdeme sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu ikili gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (Tablo 10).

Grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında anlamlı farklılık 0-5 yıl ile 11-15 yıl ikili gruplarından 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehinedir. 0-5 yıl ile 16-20 yıl ikili grupları arasındaki anlamlı farklılık da yine 0-5 yıl kıdeme sahip olan grubun lehine olarak ortaya çıkmıştır. 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar ile 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip olanların oluşturduğu ikili gruplarda grup ortalamalarına bakıldığında 6-10 yıl kıdeme sahip olanların lehine bir durum söz konudur. Dolayısıyla daha az mesleki kıdeme sahip olanların diğer gruplara göre daha fazla uzaktan eğitim tutum puanına sahip olduğu belirtilebilir. Ölçeğin toplamındaki sonuçlara bakıldığında “Uzaktan Eğitimin Avantajları” boyutundaki sonuçlar ile aynı olduğu görülmüştür. Ölçeğin geneli için de meslekte daha az süre geçirmiş olanların daha fazla süre çalışanlara göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri daha yüksektir denebilir.

Tablo 10. Mesleki Kıdem Değişkeni Post Hoc Çoklu Karşılaştırma LSD Testi Sonuçları

	(I) Gruplar	(J) Gruplar	Ortalama Fark	Sh	p
Avantaj	0-5 yıl	6-10 yıl	0,02670	0,06	0,673
		11-15 yıl	0,27940	0,08	0,002**
		16-20 yıl	0,33976	0,09	0,000**
		21 yıl +	0,14111	0,10	0,162
	6-10 yıl	0-5 yıl	-0,02670	0,06	0,673
		11-15 yıl	0,25270	0,09	0,010**
		16-20 yıl	0,31306	0,10	0,002**
		21 yıl +	0,11442	0,10	0,295
	11-15 yıl	0-5 yıl	-0,27940	0,08	0,002**
		6-10 yıl	-0,25270	0,09	0,010**
		16-20 yıl	0,06036	0,11	0,610
		21 yıl +	-0,13828	0,12	0,269
	16-20 yıl	0-5 yıl	-0,33976	0,09	0,000**
		6-10 yıl	-0,31306	0,10	0,002**
		11-15 yıl	-0,06036	0,11	0,610
		20 yıl +	-0,19864	0,12	0,122
20 yıl +	0-5 yıl	-0,14111	0,10	0,162	
	11-15 yıl	-0,11442	0,10	0,295	
	16-20 yıl	0,13828	0,12	0,269	
	21 yıl +	0,19864	0,12	0,122	
Tutum Toplam	0-5 yıl	6-10 yıl	0,02566	0,05	0,668
		11-15 yıl	0,21377	0,08	0,010*
		16-20 yıl	0,24870	0,08	0,005**
		21 yıl +	0,05081	0,09	0,594
	6-10 yıl	0-5 yıl	-0,02566	0,05	0,668
		11-15 yıl	0,18811	0,09	0,041*
		16-20 yıl	0,22304	0,09	0,020*
		21 yıl +	0,02516	0,10	0,807
	11-15 yıl	0-5 yıl	-0,21377	0,08	0,010*
		6-10 yıl	-0,18811	0,09	0,041*
		16-20 yıl	0,03493	0,11	0,755
		21 yıl +	-0,16295	0,11	0,169
	16-20 yıl	0-5 yıl	-0,24870	0,08	0,005**
		6-10 yıl	-0,22304	0,09	0,020*
		11-15 yıl	-0,03493	0,11	0,755
		20 yıl +	-0,19789	0,12	0,103
20 yıl +	0-5 yıl	-0,05081	0,09	0,594	
	11-15 yıl	-0,02516	0,10	0,807	
	16-20 yıl	0,16295	0,11	0,169	
	21 yıl +	0,19789	0,12	0,103	

*p<0,05 **p<0,01

7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile istihdam türü değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin İstihdam Türü Değişkenine ANOVA Testi Sonuçları

Boyutlar	İstihdam Türü	n	\bar{X}	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Avantaj	Kadrolu	383	2,63	0,637	Gruplar arası	3,148	2	1,574	4,173	0,016*
	Sözleşmeli	191	2,78	0,550	Gruplar içi	226,660	601	0,377		
	Ücretli	30	2,63	0,688	Toplam	229,808	603			
Sınırlılık	Kadrolu	383	2,18	0,680	Gruplar arası	1,676	2	0,838	1,945	0,144
	Sözleşmeli	191	2,26	0,604	Gruplar içi	258,873	601	0,431		
	Ücretli	30	2,03	0,659	Toplam	260,548	603			
Tutum Toplam	Kadrolu	383	2,48	0,600	Gruplar arası	2,379	2	1,190	3,572	0,029*
	Sözleşmeli	191	2,61	0,515	Gruplar içi	200,160	601	0,333		
	Ücretli	30	2,43	0,641	Toplam	202,540	603			

* $p < 0,05$

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum düzeyinin istihdam türü değişkenindeki grupların ortalama puanları arasında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının ortaya çıkması amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi ANOVA testi sonuçları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde $p = 0,05$ anlamlılık düzeyine göre ölçeğin toplamında [$F_{(2-603)} = 3,572; p < 0,05$] ve “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyutunda [$F_{(2-603)} = 4,173; p < 0,05$] anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. “Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları” alt boyutunda ise grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır [$F_{(2-603)} = 1,945; p > 0,05$]. Ölçek toplamında ve “Uzaktan Eğitimin Avantajları” alt boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi ikili gruplar arasında olduğunu tespit edebilmek amacıyla Post Hoc çoklu karşılaştırma analizlerinden LSD testi yapılmış olup sonuçları Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 12. İstihdam Türü Değişkeni Post Hoc Çoklu Karşılaştırma Analizi LSD Testi Sonuçları

	(I) Gruplar	(J) Gruplar	Ortalama Fark	Sh	p
Avantaj	Kadrolu	Sözleşmeli	-0,15499	0,05	0,005**
		Ücretli	0,00351	0,11	0,976
	Sözleşmeli	Kadrolu	0,15499	0,05	0,005**
		Ücretli	0,15850	0,12	0,189
	Ücretli	Kadrolu	-0,00351	0,11	0,976
		Sözleşmeli	-0,15850	0,12	0,189
Tutum Toplam	Kadrolu	Sözleşmeli	-0,12867	0,05	0,012*
		Ücretli	0,05439	0,10	0,619
	Sözleşmeli	Kadrolu	0,12867	0,05	0,012*
		Ücretli	0,18306	0,11	0,107
	Ücretli	Kadrolu	-0,05439	0,10	0,619
		Sözleşmeli	-0,18306	0,11	0,107

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Uygulanan Post Hoc çoklu karşılaştırma analizlerinden LSD testi sonuçları doğrultusunda "Uzaktan Eğitimin Avantajları" boyutunda kadrolu öğretmen grubu ($\bar{X}=2,63$) ve sözleşmeli öğretmen grubu ($\bar{X}=2,78$) arasında anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. İki grubun da aritmetik ortalamaları incelendiğinde farklılığın sözleşmeli olarak istihdam edilen öğretmen grubunun lehine olduğu görülmektedir.

Ölçeğin toplamında ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağının LSD testi sonuçlarına göre kadrolu öğretmenler ($\bar{X}=2,48$) ile sözleşmeli öğretmenler ($\bar{X}=2,61$) ikili grubundan olduğu gözlenmiştir. Buna göre ortalamalar dikkate alındığında tespit edilen anlamlı farklılık sözleşmeli öğretmenlerin lehinedir. Dolayısıyla sözleşmeli olarak istihdam edilen öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri kadrolu olarak istihdam edilen öğretmenlere göre daha yüksektir.

8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile evlerinde bilgisayar bulunup bulunmaması durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Tablo 13. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Evde Bilgisayar Bulunup Bulunmaması Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	Bilgisayar var mı?	n	\bar{X}	SS	t	sd	p
Avantaj	Evet	533	2,67	0,625	-0,859	602	0,391
	Hayır	71	2,74	0,551			
Sınırlılık	Evet	533	2,20	0,662	-0,240	602	0,811
	Hayır	71	2,22	0,623			
Tutum Toplam	Evet	533	2,51	0,585	-0,701	602	0,484
	Hayır	71	2,56	0,534			

Tablo 13'te araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin evde bilgisayar bulunan/bulunmayan öğretmenlerin oldukları grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre $p = 0,05$ anlamlılık düzeyinde ölçek toplamında [$t_{(602)} = -0,701; p > 0,05$]; "Uzaktan Eğitimin Avantajları" boyutunda [$t_{(602)} = -0,589; p > 0,05$] ve "Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları" boyutunda [$t_{(602)} = -0,240; p > 0,05$] grupların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir.

9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile evlerinde internet bağlantısı bulunup bulunmaması durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır ?

Tablo 14. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Düzeylerinin Evde İnternet Bağlantısı Bulunup Bulunmaması Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyutlar	İnternet bağlantısı var mı?	<i>n</i>	\bar{X}	SS	<i>t</i>	sd	<i>p</i>
Avantaj	Evet	494	2,68	0,632	0,040	602	0,968
	Hayır	110	2,68	0,549			
Sınırlılık	Evet	494	2,21	0,668	0,995	602	0,320
	Hayır	110	2,14	0,604			
Tutum	Evet	494	2,52	0,591	0,405	602	0,686
Toplam	Hayır	110	2,50	0,525			

Tablo 14'te araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin evde internet bağlantısı bulunan/bulunmayan öğretmenlerin oldukları grupların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının incelenmesi için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Yapılan analizler sonucunda $p = 0,05$ anlamlılık düzeyi olarak ele alındığında ölçek toplamında [$t_{(602)} = 0,405; p > 0,05$]; "Uzaktan Eğitimin Avantajları" boyutunda [$t_{(602)} = 0,040; p > 0,05$] ve "Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları" boyutunda [$t_{(602)} = 0,995; p > 0,05$] grupların puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir.

Sonuç

Bu çalışma, COVID-19 salgını sebebiyle yüz yüze eğitimin sonlandırılıp uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmesi sırasında ve sonrasında öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ne düzeyde olduğunun tespiti ile bu düzeyin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacını taşımaktadır. Araştırmanın problemlerine cevap aramak üzere gerekli analizler yapılarak sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre sırasıyla sonuçlar üzerinde durup değerlendirmeler yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeğin 5. maddesinde yer alan “Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.” ($\bar{X}=3,66$; $SS=0,956$) ifadesine “Katılıyorum” düzeyine yanıt verdiği görülmektedir. Buna göre öğretmenler uzaktan eğitimin avantajlarında tekrar konusunda olumlu bir algıya sahiptir yorumu yapılabilmektedir. Bununla birlikte ölçeğin 1. maddesinde yer alan “Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.” ($\bar{X}=1,48$; $SS=0,723$) ifadesine “Hiç Katılmıyorum” düzeyinde yanıt vermişlerdir. Bu sonuca göre ise öğretmenlerin yüz yüze eğitime karşı uzaktan eğitime göre daha sıcak baktığı görülebilmektedir. Ölçeğin geneli için inceleme yapıldığında öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin ($\bar{X}=2,52$; $SS=0,579$) “Katılmıyorum” düzeyinde olduğu sonuçlanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

Ölçeğin genelinde avantaj ve sınırlılıklarının öğretmenler tarafından karşılaştırılıp böyle bir değerlendirme yoluna gidildiği öngörülmektedir. Bu konuda çalışmaları olan Ağır (2007) ve Kuşkonmaz (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları orta düzeyde ve olumlu yönde olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırmanın sonucuyla çelişir niteliktedir. Ancak bu çalışma ile yakın tarihteki çalışma olan Görgülü-Arı & Hayır-Kanat (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığını belirttiği bilgisi yer almaktadır. Benzer şekilde Ülkü (2018) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları orta düzeyde olmakla birlikte daha çok olumsuz yönde sonuçlanmıştır. Ateş & Altun (2008) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise öğretmenler bu konuda kararsızlık düzeyindedir. Dolayısıyla süreç içerisindeki zamandan kaynaklı psikolojik durum da tavırları ve tutumları etkileyebilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile cinsiyet değişkeni açısından ölçek genelinde ve alt boyutlarda anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen birçok çalışma mevcuttur (Ağır, Gür & Okçu, 2007; Ağır, 2007; Ateş & Altun, 2008; Ülkü, 2018; Bayram, Peker, Aka & Vural 2019). Ancak Alea, Fabrea, Roldan & Farooqi (2020) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime erkek öğretmenlere göre daha fazla hazır oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte belirtilen araştırmaya katılan öğretmenlerin daha çok kadınlardan oluştuğu belirtilmiştir. İki çalışma sonuçları arasındaki farklılığın sebebi Alea ve diğerlerinin (2020) çalışmasında katılımcıların kadın sayısının fazla olması olabilir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusunun incelenmesi sonucunda ölçek genelinde anlamlı bir farklılık bulunmazken; *“Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları”* alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. 26-30 yaş ve 41 yaş üzeri ikili grupları ile 31-36 yaş ve 41 yaş üzeri ikili grupları arasındaki anlamlı farklılıkların buna kaynak olduğu görülmüştür. İki durum için de anlamlı farklılık 41 yaş ve üzeri grubunun lehinedir. Bir başka deyişle 41 yaş ve üzeri grubunda olan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumları, 26-30 yaş arasında olan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarına göre daha olumludur denilebilir. Alea ve diğerlerinin (2020) araştırmasının sonuçlarında da yaşça daha büyük olan öğretmenlerin uzaktan eğitime küçük olanlara göre daha az hazır olma durumundadır. Bunun teknolojik bilgi yetersizliği ile bağlantılı olabileceği araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Alea vd., 2020). Bununla birlikte yüz yüze eğitimde sınıf ortamındaki gürültünün fazla olması, yaşça daha büyük olan öğretmenlerin daha zihnen fazla yorulmasına sebep olabilir. Aynı zamanda yüz yüze eğitimde uzun süre ayakta durmak fiziken de yaşça büyük olan öğretmenler için daha yorucu olabilmektedir. Bu yüzden bu ikili gruplar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmış olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile eğitim durumu (mezuniyet) değişkeni arasında anlamlı bir fark bu çalışma açısından bulunmamıştır. Ancak, Ülkü'nün (2018) çalışmasında öğrenim durumu değişkeninde anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonuçlarda görülmüştür. Sonuçlara göre yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin tutumlarının ön lisans mezunu olan öğretmenlerin tutumlarına göre olumlu anlamda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. İki araştırma arasındaki bu farklılığın sebebinin çalışmaların gerçekleştiği zaman ve koşulların aynı olmayışından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan, öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile çalışılan kurum türü değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Sonuç olarak çalışılan kurum türü açısından öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinde fark olmadığı gözlenmiştir. Bu sonucu Ülkü'nün (2018) araştırma sonucu da destekler niteliktedir. Ağır (2007) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre ise resmi okullarda çalışan öğretmenlerin özel okullardaki öğretmenlere göre daha olumlu bir tutumda oldukları görülse de bu sonuç anlamlı bir düzeyde farklılık oluşturmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeyleri ile mesleki kıdem değişkeni arasında ölçek genelinde ve *“Uzaktan Eğitimin Avantajları”* boyutunda anlamlı düzeyde farklılık olduğu gözlenmiştir. Yapılan Post Hoc çoklu

karşılaştırma testi sonuçlarına göre daha az mesleki kıdeme sahip olanların diğer gruplara oranla daha fazla uzaktan eğitim tutum puanına sahip olduğu belirtilebilir. Ölçeğin geneli için de meslekte daha az süre geçirmiş olanların daha fazla süre çalışanlara göre uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri daha yüksektir denilebilir. Bu bulguyla benzer bir sonuca ulaşan Okçu & Ağır'ın (2006) çalışmasına göre araştırmaya katılan öğretmenlerden kıdemi 0-5 yıl arası olanların daha fazla kıdeme sahip olanlara göre uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin fazla olduğu belirtilmiştir. Yine Ağır (2007) tarafından yapılan araştırmada 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda daha olumlu bir algıya sahip oldukları raporlanmıştır. Alea vd. (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de öğretim deneyiminin uzunluğunun daha fazla olması, öğretmenlerin uzaktan eğitime hazır olma durumunu olumsuz anlamda etkilemektedir. Araştırmacılara göre bunun sebebinin, daha fazla deneyime sahip olanların yaşça da büyük olması nedeniyle teknolojik bilgilerinin yetersiz olmasına yol açtığı düşünülmektedir. Ancak Ülkü (2018) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum düzeylerinin kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulgusu bu araştırmanın sonuçlarıyla çelişir niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum düzeylerinin istihdam türüne (kadrolu, sözleşmeli ve ücretli) göre ölçeğin genelinde ve "*Uzaktan Eğitimin Avantajları*" boyutunda anlamlı düzeyde farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Uygulanan Post Hoc çoklu karşılaştırma analizlerinin neticesinde hem ölçek geneli hem de belirtilen alt boyut için kadrolu öğretmen grubu ile sözleşmeli öğretmen grubu arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu fark iki durumda da sözleşmeli öğretmen grubunun lehine sonuçlanmıştır. Dolayısıyla sözleşmeli olarak istihdam edilen öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri kadrolu olarak istihdam edilen öğretmenlere göre daha yüksektir. Genel olarak sözleşmeli öğretmenlerin henüz eğitim fakültelerinden gelmiş ve mesleki kıdemi fazla olanlara göre teknoloji kullanımı açısından daha yeni bilgilerle eğitim almışlardır. Bu sebeple iki grubun uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki anlamlı farklılık, uzaktan eğitim materyallerin kullanım bilgilerinin yeni /eski olmasından kaynaklı olabilir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin evlerinde bilgisayar olup olmaması durumuna göre anlamlı düzeyde bir fark oluşturup oluşturmadığı sorusunun cevabı incelemeler sonucunda istatistiksel anlamda bir fark olmadığı yönündedir. Ateş & Altun (2008) tarafından yapılan araştırmada ise uzaktan eğitime katılanların bilgisayar kullanma konusundaki tecrübeleri ve yetenekleri uzaktan eğitime karşı tutumu önemli ölçüde etkilemekte olduğu belirtilmiştir. Ancak bu çalışmanın sonuçlarına göre ortalamalara

bakıldığında anlamlı düzeyde bir farklılık olmamasına rağmen evinde bilgisayarı bulunmayan öğretmenlerin uzaktan eğitim tutum puanları diğer gruba göre daha fazladır. Farklı bir deyişle uzaktan eğitim konusunda istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da evinde bilgisayarı olmayan öğretmenler küçük farklarla daha fazla olumlu tutum içerisindedirler. Bu çelişkili durumun, evlerinde bilgisayarı olmayan öğretmenlerin bilme/öğrenme isteği ile ilgili olabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer ve son alt problemi olan evlerinde internet bağlantısı bulunup bulunmama durumuna göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmaması durumu, evlerinde bilgisayar bulunup bulunmaması durumu sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Evinde internet bağlantısı olan ve olmayan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır. Ev (sabit hat) internet bağlantısının yerine mobil internet bağlantılarını kullananların da olması bu sonucu etkilemiş olabilir. Ancak araştırma sorularında bu ayrım yer almadığı için değerlendirilememiştir. Dolayısıyla bu bilginin eksik olması, bahsedilen değişken için de bir eksiklik oluşturmuş olabilir.

Araştırmanın sonuçları çerçevesinde eğitim camiasındaki tüm çalışanlar, ilgililer ve araştırmacılar için çeşitli öneriler dile getirmek mümkündür. Araştırmanın “öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının katılmıyorum düzeyinde” olmasından dolayı uzaktan eğitim sürecinin verimli geçilmesi için öncelikle “uzaktan eğitim” uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algılarının olumlu seviyeye gelebilmesi adına birtakım iyileştirme çalışmalarının yapılması, çeşitli bilgilendirici ve eğitici mesleki çalışmaların hazırlanması, fırsat ve imkân eşitliği anlamında belirli alt yapıların oluşturulması önerilmektedir.

Araştırmanın sonuçlarında yaş ve kıdem değişkeninde ortaya çıkan anlamlı farklılıkların benzer yapıda olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu bulgudan hareketle; mesleki kıdemi ve yaşı diğer öğretmenlere oranla daha fazla olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik tükenmişlik sendromu ya da devinimsizlik gibi durumların yaşanmaması adına yeniliklerden haberdar olmaları, kendilerini sürekli geliştirmeleri, hayat boyu öğrenme vizyonunu oluşturmaları için çeşitli adımlar atılması, çalışmaların planlanması önerilmektedir.

İstihdam türündeki anlamlı farklılık bulgusundan hareketle; sözleşmeli öğretmenler ile kadrolu öğretmenler arasındaki örgütsel güvene dayalı bir çalışma ortamının oluşturulması önerilmektedir. Kadrolu öğretmenlerin de kendilerini geliştirme konusunda teşvik edici birtakım uygulamaların oluşturulması ve uygulanması, teknolojik materyaller konusunda daha çok hizmet içi seminerlerin verilmesi bu bağlamda önemli görülmektedir.

Bu alışma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş olup araştırmanın neden, niçin sorularına cevap bulabilmek amacıyla nitel araştırma deseninde veya karma desende yürütülmesi diğer araştırmacılara önerilmektedir. Ayrıca Alea vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada coğrafi konumun uzaktan eğitime hazır olma durumunu etkilediği sonucu ortaya koyulmuştur. Buna göre merkeze daha yakın olan yerler ile teknolojik imkânların daha yetersiz olduğu kırsal yerler arasında uzaktan eğitim algıları açısından farklılıkların bulunduğu düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmanın bağımsız değişkenlerine köy/merkezi okul ibaresinin eklenerek araştırılması tavsiye edilmektedir.

Kaynakça

- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Ağır, F., Gür, H., & Okçu, A. (2007). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirmesine yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 3(2), 128-139. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/185997>
- Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 28(3). <http://static.dergipark.org.tr/article-download/imported/5000078576/5000072797.pdf>
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T., & Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330-345. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.586113>
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/25080/264691>
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2013). Analysis of teachers' approaches to distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 388-392. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.076>
- Görgülü-Arı A., & Hayır-Kanat, M. (2020). COVID-19 (koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı)*, 459-492. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1210688>

- Gujjar, A. A., Akhlaque, M., & Hafeez, M. R. (2007). A Study of Student's Attitude towards Distance Education Programme in Pakistan. *Online Submission*, 8(4), 152-171. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499348.pdf>
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Articles*, 2. https://www.researchgate.net/publication/254742561_Structural_Equation_Modeling_Guidelines_for_Determining_Model_Fit
- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271. <https://doi.org/10.12984/eed.01675>
- Kline, R.B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması [Psinciples and practice of structural equation modeling]*. S. Şen (Çev. Edt.). Nobel Yayınevi.
- Kuşkonmaz, H. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin mobil öğrenmeye yönelik algı düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Marsh, B., Mitchell, N., & Adamczyk, P. (2010). Interactive video technology: Enhancing professional learning in initial teacher education. *Computers & Education*, 54(3), 742-748. <https://www.learntechlib.org/p/67149/>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2014). *Mplus (Version 7.3)[computer software]*. Author.
- Offir, B., Barth, I., Lev, Y., & Shteinbok, A. (2003). Teacher–student interactions and learning outcomes in a distance learning environment. *The internet and higher Education*, 6(1), 65-75. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00162-8](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00162-8)
- Okçu, A., & Ağır, F. (2006). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin internet kullanımına karşı tutumlarının belirlenmesi. *7. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özetler Kitabı*, 288, 7-9.
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Tabata, L. N., & Johnsrud, L. K. (2008). The impact of faculty attitudes toward technology, distance education, and innovation. *Research in higher education*, 49(7), 625. <https://link.springer.com/article/10.1007%252Fs11162-008-9094-7>
- TDK. (2020). *Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/?q=uzaktan+e%C4%9Fitim&aranan=>

- Turğut, M., & Yenilmez, K. (2011). İlköğretimde web tabanlı matematik eğitimine ilişkin lisansüstü öğrencilerin görüşleri. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/25081/264700>
- Turğut, M., Yenilmez, K., & Balbağ, M. Z. (2017). Öğretmen adaylarının mantıksal ve uzamsal düşünme becerileri: Bölüm, cinsiyet ve akademik performansın etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 265-283. <https://doi.org/10.21764/efd.13098>
- Ural, O. (2007). Attitudes of graduate students toward distance education, educational technologies and independent learning. *Turkish Online Journal of Distance Education TOJDE*, 8(4). <https://eric.ed.gov/?id=ED499340>
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online journal of distance learning administration*, 5(3). <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/valentine53.html> sitesinden 27.08.2020
- Yaşloğlu, M.M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuisletme/issue/32177/357061>
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve kaygı düzeyleri arasında ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132-146. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11129/133098>
- Yılmaz, G. K., & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322. <https://doi.org/10.17556/erziefd.305902>
- Yılmaz, V., & Varol, S. (2015). Hazır yazılımlar ile yapısal eşitlik modellemesi: AMOS, EQS, LISREL. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 28-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4786/66039>

İranlı Yazar Celâl Âl-î Ahmed'in "Müdür-i Medrese" Hikâyesinde Okul Müdürü ve Eğitim*

Ahmet Kılıç^a



^aÖğretmen, MEB

Özet

Eğitim alanında birçok çalışmanın konusuna dâhil olan "eğitim yönetimi" ve bu yönetimin en temel ögesi olan "okul müdürleri" birçok araştırmada ana tema olma özelliğini taşımaktadır. Ekseriyetle nicel/nitel çalışmalarda "...Konusunda, Okul Yöneticilerinin Görüşleri" gibi başlıklarda okul müdürlerinin fikirleri alınarak araştırmalar yapılmaktadır. Ülkemizde ise "Okul Müdürü" başlığıyla ele alınan alan yazın çalışmalarında araştırma-inceleme türü dışında farklı türdeki kitap çalışmalarına neredeyse hiç rastlanmamaktadır. Bu çalışmada ise 1923-1969 yılları arasında yaşamış, modern İran hikâyeciliğinin yazarlarından biri olan Celâl Âl-î Ahmed'in 1959 yılında yazdığı, on dokuz bölümden oluşan "Okul Müdürü" adlı eserinde eğitim yöneticisi olarak okul müdürlerinin vasıfları ve okul işleyişinin realist eleştirisinde öne çıkan öğeler üzerinde durulacaktır. Bu çalışmanın neticesinde eğitimin önemli aşamalarını ifade eden yönetim süreci öğelerinin, araştırmacılara farklı bir yazım tekniği olan hikâye yöntemi ile nasıl açıklanabileceği de ele alınmış ve izah edilmiş olacaktır. Böylece yönetim süreci öğelerinin alışlagelmişin dışında özgün bir teknikle ve evrensel değerlerle öğretilirliği de ortaya konulmuş olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, yönetim, okul, müdür, hikâye

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi:

19 Ekim 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

27 Aralık 2020

Page numbers/Sayfa no:

44-57

Citation Information /Atıf bilgisi:

Kılıç, A. (2020). İranlı yazar Celâl Âl-î Ahmed'in "Müdür-i Medrese" hikâyesinde okul müdürü ve eğitim. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 44-57.

Sorumlu yazar: Ahmet Kılıç **e-posta:** ahmet_kilic_27@hotmail.com

*Bu çalışma 03 Kasım 2018 tarihinde EYFOR 9. Eğitim Yönetimi Formu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

School Manager and Education in The Story of Iranian Writer Celal Al-i Ahmed's "Müdür-i Medrese" Story

Abstract

"Educational Administration", which is included in the subject of many studies in the field of education, is the main theme in many studies and "school managers" is the most basic element of this administration. Usually in quantitative or qualitative studies, research is carried out by taking the views of school managers in studies entitled with the keyword "School Managers' Opinions" on any topic. In our country, in literature studies under the heading of "School Manager", it is almost never encountered in different types of book studies, except for the research-review type. In this study, Celâl Âl-i Ahmed, one of the authors of modern Iranian storytelling, who lived between 1923-1969 and wrote in 1959 the book entitled "School Manager" consisting of nineteen chapters stands out in the realist criticism of the school principals' qualifications and school functioning. As a result of this study, it will be discussed and explained how the elements of the management process, which represent the important stages of education, can be explained to researchers with the story method, which is a different writing technique. Thus, it will be revealed that the elements of the management process can be taught with a unique technique and universal values.

Key Words: Education, Administration, School, Manager, Story

Giriş

Çağdaş İran edebiyatının önemli isimlerinden Celâl Âl-i Ahmed (1923-1969) makale, seyahatname ve monografi gibi birçok farklı türde eserler üretmiştir. Eserlerinde genellikle toplumsal sorunları eleştirel bir tarzda ele almıştır (Ahmed, 2000). Hikâyeciliğiyle ün yapmış İranlı yazarın en çok okunan hikâye kitabı 1959 yılında yazdığı "Okul Müdürü" adlı eseridir. Eserin orijinal adı ise "Müdür-i Medrese" dir. On dokuz bölümden oluşan eser, mizahi bir üslupla bir eğitim öğretim yılında (üç dönem) yaşanan olayları ele almaktadır. Hikâye, ayrıntılı tasvirlerle dönemin okul işleyişindeki aksaklıklar, veliler, bürokrasi işleri, toplumsal sorunlar, görevini layıkıyla yapmayan okul müdürleri, monoton memuriyet hayatı vb. konuları işler (Ahmed, 2017: 5-7).

Alan yazın çalışmasında ele alınan başlıklardan okul müdürü, üst yöneticiler, müdür muavini, hizmetliler ve öğretmenler eğitim sistemini etkileyen en önemli paydaşlardır. Eğitim sisteminin başarılı olması için bu paydaşlar birlikte düşünülmesi zorunludur (Yılman, 2006). Bu paydaşları içinde barındıran okul; genel çevreye karşılık bireyin gelişimi için kasti olarak hazırlanmış özel çevredir ve eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda oluşturulmuş yerlerdir (Balci, 2010). Okulların işleyişinde kilit görevlerini ise okul müdürleri yürütmektedir. Okul müdürünün başarısı, okulun da başarısıyla doğru orantılıdır (Kesen, Sundaram

& Abaslı, 2019). Okul müdürleri, eğitim öğretimle ilgili problemleri çözme becerisine sahip aynı zamanda isabetli kararlar veren kişidir (Yıldırım, 2013). McEwan'a (2018) etkili okul yöneticisinin on özelliği vardır. Bunlar: İletişim uzmanı, eğitimci, vizyon sahibi, kolaylaştırıcı, değişim uzmanı, kültür mimarı, harekete geçirici, üretici, karakter mimari ve katkıda bulunan.

Hızla gelişen küreselleşme nedeniyle okul müdürlerinin rolleri değişmekte ve yürütmekte oldukları rollerin yanında liderlik vasıflarını kullanarak kendilerine özgü roller de geliştirmektedirler (Balyer, 2012). Bu roller arasında okul müdürlerinin en önemli görevleri arasında; insanlarla etkili biçimde çalışma, etkili bir işletme yönetimi, fiziksel yapı ve çevrenin hazırlanması, eğitim programının geliştirilmesi ve mesleğe hizmet sayılabilir (Aydın, 2014). Başarılı bir okul müdürü aynı zamanda başarılı bir okul yönetimi demektir. Okul yönetiminin görevi ise "Okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli bir biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşamaktır (Taymaz, 2011: 55)." Sütçü'ye (2013) göre ortak bir yaşam alanı olan okulların ve bu okulların yöneticilerinin görevleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar, insanların ortak deneyimlerinin bir ürünü olan hikâyelerle insanlara aktarıldığında düşünmenin bütünselliği de elde edilmiş olacaktır.

Yöntem

Çalışmada eser inceleme yöntemi kullanılmıştır. Eser inceleme kitabın özetlenmesi ile sınırlı bir çalışma değildir (Şişman, 2005). Akademik düzeyde bir kitabın incelemesi; eserin betimlenmesi, analiz edilmesi ve değerlendirilmesidir (Alhan, Usluadam & Ünal, 2014). Bu çalışmada Celâl Âl-i Ahmed'in "Okul Müdürü" adlı eser ana kaynak olarak incelenip, literatür taraması ile desteklenmiştir. Literatür taraması, daha önceki literatürün defalarca belirlemiş olduğu ve bundan dolayı anlamlı ve önemli kavramlara ve ilişkilere karşı kuramsal duyarlılığı arttırmak için kullanılabilir bir araştırmadır (Strauss & Corbin, Akt: Yaman, 2014: 65). Kullanılan yöntemin amacı, çalışmanın hangi bağlamda yürüyeceğinin ve özellikle süregelen çalışmalardan sentez yoluyla hangi boşlukların doldurulmak üzere hedef alındığını göstermektir (Koroğlu, 2015: 61). Eserden edinilen bilgiler ışığında, edebi tahlillerden ziyade eğitim öğretim süreci dikkate alınarak; eğitim yöneticisi vasıfları ve eğitim yönetimi öğelerini kapsayacak şekilde analizler yapılmıştır.

Bulgular

Celâl Âl-i Ahmed'in "Okul Müdürü" adlı eserinde okul müdürlerinin müdür olma nedenlerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Okul Müdürü Olma Nedenleri

Maddi İhtiyaçları İçin Yönetici Olma:

Günlük masraflarını karşılamakta zorlanan öğretmen, müdür olunca artacak ücretiyle maddi olarak yükünün hafifleyeceğini düşünür: "... Bence bütün bu sıkıntılar işte bu kahrolası sigara yüzündendi. Aklımca onun masrafını yeni işimdeki¹ zamla karşılayacaktım (Ahmed, 2017: 14)."

Mesleğindeki Monotonluktan Sıkılan:

Öğretmenlik mesleğinin sürekli aynı şeyleri yapmakla geçtiğini ve bu halin çekilmez olduğunu düşünür ve düştüğü durumu şu şekilde açıklar:

"(...) Doğrusu öğretmenlikten midem bulanıyordu. On sene (a,b,c...) ders vermek, saçma sapan sözlerime anlam veremeyen, yüzüme şaşkın şaşkın bakan el çocukları... Hangi sözcük hangi harfle yazılır, Horasan ve Hint üslupları, Deri Farsçası şiiri ve mecazlar... Böyle saçma sapan sözler. Aptallaşmaya başladığı fark edince müdür olayım dedim. İlkokul müdürü olayım. Artık ne ders anlatacağım ne de vicdanım her an on iki, on dört puan arasında gidip gelecek. Tatilimin en lezzetli parçası olan son günleri kurtarmak için telafi sınavında her ahmak ve şuursuz öğrenciye yedi vermek zorunda kalmayacağım." (Ahmed, 2017: 15).

Ona göre öğretmenlik mesleği hariç her iş katlanılabilir: "Öğretmenlik kafesinden uçmuş benim gibi bir adam için her yer cennet olabilir, her işten zevk alınabilirdi (Ahmed, 2017: 23)."

Eserde okul müdürünün özelliklerine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Okul Müdürünün Özellikleri

Sorunlarını Haksız Yollarla Çözen:

Okul müdürü her ne kadar kendini haklı görse de kanun dışı yollarla (rüşvet) okul müdürü olabileceğine inanır: "Torpil ayarlamış, üstelik iki ay da peşinden

¹ İlkokul Müdürü

koşmuştum. Her şeyi dört dörtlük yapmıştım. Biliyordum ki bu adam² kabul etse de etmese de bu iş oldu. Kendisi de biliyordu (Ahmed, 2017: 14).” “(...) aracı kişi kesenin ağzını açmam gerektiğini çaktırdı, ben de kesenin ağzını açtım. O zamanlarda aylık yüz elli tümen³ makam hakkı göz ardı edemeyeceğim bir meblağdı (Ahmed, 2017: 18).”

Personellerin Ücretini Yetersiz Bulan:

Okulun maaş işleri için Millî Eğitim Müdürlüğü'ne giden okul müdürü, okullarındaki çalışan personelin maaş listesine bakıp en yüksek ücretin kendisine ait olduğunu görünce kendisiyle iç muhasebe yaparak: “En kötüsü de okulun maaş listesindeki en büyük rakam benimkiydi. Aynı amel defterindeki en büyük günah gibi. Yeni hademenin maaşının iki katını alıyordum. Diğerlerinin ölmeyecek kadar olan maaşlarını görünce sanki onların maaşlarını çalmışım gibi kendimden öyle utandım (Ahmed, 2017: 76-77)”, diyerek rahatsızlığını dile getirir.

Görevlerini Aksatan:

Okul müdürünün, okulda oturmuş bir düzen olduğuna kanaat ederek her zamanki gibi öğleden sonraları okula gitmediği bir günde, okulun dördüncü sınıf öğretmeninin kaza haberiyle üzüntüye kapılarak alelacele hastaneye gider; sorumluluğunu yerine getirmediğinin pişmanlığına iç çekerek kendi kendine şu soruları sorar: “Sana ne? Sen niye geldin? Elinden ne geliyor ki? Amacın, merakını gidermek miydi? Ya da dert arkadaşı gibi mi davranmak istedin? Ya da kendini işini yapan bir müdür olarak mı tanıtmak istedin (Ahmed, 2017: 86).”

İyi Bir Gözlemci:

Öğrencileri okul içinde ve dışında gözlemlemeye dikkat eden biri: “Sokaklarda onlara dikkat ediyordum. Okulun sokağının kıvrımında onları gafil avlıyor, konuşmalarını, dertlerini, kaygılarını hatta fikirlerini yarım kalan küfürlerinden, taklitlerinden anlamak istiyordum ama onlar selam bile vermeden kaçıyorlardı. Eminim ki yüzlerinin kırmızılığı yarım saatte geçmiyordu. Ayakkabılarının ve kıyafetlerinin hali de artık midemi bulandırıyor. Bu sebeple onların yemeklerine ve gidiş gelişlerine dikkat etmeye başladım. (...) Hiçbiri arabayla okulun kapısına kadar gelemiyordu. Yedi sekizinin babasının arabası vardı. Bunu biliyordum (Ahmed, 2017: 90).”

² Millî Eğitim Müdürü.

³ İran para birimi.

Empati Kuran:

Müdür muavininin okul zilini çalmadığı için dersin başlamadığı bir zamanda öğretmenlerin tutumuyla müdür olmadan önceki kendi öğretmenlik hallerini anımsayarak: “Ders başlayalı on dakikayı geçmişti ama öğretmenler, öğretmen odasında karşılıklı sohbet ediyorlardı. Ben de öğretmenken böyleydim. Müdür olunca öğretmenlerin beş dakika, iki dakika hatta bir dakika bile derse geç gitmekten çok büyük bir zevk aldıklarını anladım (Ahmed, 2017: 96).”

Personellerin Şahsi Problemleriyle İlgilenen:

Annesinin rahatsızlığı nedeniyle okula gelemeyen müdür muavininin sorunu üzerinde kafa yormuş ve ona yardımcı olmaya çalışmaktadır. Müdür muavininin kanser olan annesi tedavi için hastaneye gitmesi gerekirken evde tedavi olmak istiyordu: “Müdür muavini benden resmen eve birlikte gitmemizi, annesiyle konuşmamı, tatlı dillilikle onu ikna etmemi filan istedi. Başka çare kalmamıştı. Uyumadığı gözlerinden belliydi. Bu durumda okulun işleri de aksıyordu. Okulu öğretmenlere emanet ettik ve yola çıktık (Ahmed, 2017: 101).”

Merhamet Sahibi:

Müdür muavininin öğrencileri döverken gören müdür, sopayla hedefini tutturamayacak kadar küçük elleri olan bir öğrenciyi görerek, hatalarının ne olursa olsun affedilebilir olacağını düşünerek, müdür muavininden o öğrenciyi cezalandırmaması için ricada bulunur: “Bu defa hepsini benim hatırıma affetsen, diye rica ettim. Ne yaptıklarını bilmiyordum. Geç gelmişlerdi saçlarını kesmemişlerdi, kulaklarında pislik vardı, gömleklerinin yakaları beyaz değildi, arkadaşlarının kalemlerini yürütmüşlerdi, mahallenin otobüs hattının koltuklarını jiletle kesmişlerdi, sokakta bir şey bulmuşlardı ama getirip ona vermemişlerdi ve bunun gibi binlerce kötü iş olabilirdi (Ahmed, 2017: 40).” Öğrencilerin kış günü soğuktan üşüyen elleri ve ayaklarını bile kendine dert ederek buna çözüm yolları aramaktadır.

Katılımcı Bir Yönetim Anlayışını Sahip:

Okul sorunlarıyla ilgili toplantılar yapılmasını uygun gören müdür, tüm personellerin toplantı da olmasını arzulamaktadır. Hatta farklı görevler verilen okulun hademeleri bile: “Yeni hademe hepimizden daha bilgiliydi. Bir gün öğretmenler odasında toplantı gibi bir görüşme yaptık. Tabii ki toplantıda yeni hademe de vardı. Kendisini yavaş yavaş bize kabul ettirmişti (Ahmed, 2017: 56).”

Eğitimin İhtiyaçlarını Yerinde Tespit Eden:

Okuldaki öğrencilerin babalarının mesleklerinin düşük gelir düzeyde olduğu vurgulanarak, öğrencilerin temel ihtiyaçları hakkında bilgi veriliyor. Onların başında da ayakkabılar geliyordu. Yazara göre eğitimin ilk ihtiyacı öğrenci ayakkabısıydı: “Yağmur ağılları nehrin kenarına sürüklüyordu. Her yer suyla dolu bataklık ve çamurdu. Okulun bahçesi bundan daha berbattı. Koşan, oynayan yoktu. Okul sessiz sedasızdı. Oysa kimse yasak getirmemişti. Bu da ayakkabıyla ilgiliydi (Ahmed, 2017: 55).”

Okula Adanmışlık:

Okulun problemlerini yakından takip eden birisidir: “İki kere idarî binaya uğrayıp okulun işlerini hatırlattım. Telefon ve elektrik idaresinde uzaktan tanıdığım arkadaşlarıma bir iki kere ağız açtım, onlar da beni, kendi işimin okulun işi gösterip halletmeye çalıştığımı düşündüler ve çaresiz bu işin de peşini bırakmak zorunda kaldım. Oysa bunu kendi vazifem bilip yapıyordum (Ahmed, 2017: 44).” “Okulda içme suyu sorununu ise şu şekilde çözmeye çalışmıştır: Hem sulama kabını hem tulumbayı cebimden verdiğim parayla tamir ettiler (Ahmed, 2017: 46).”

Veli-Okul İşbirliği Önem Veren:

Yağmurlu kış günlerinde okul bahçesinin ve okul yolunun elverişli hâle gelmesi için günümüzün ‘aile birliği’ne benzer ‘mahalle encümeni’nden okul müdürü tarafından yardım istenerek yollara çakıl dökülmesi talebinde bulunulmuştur: “(...) Öğrencilerden birinin velisi göndermişti. Tabii ki sıradayken öğrenciler onun için tezahürat yaptılar. O gün öğleden sonra herif kendisi de gelmişti, mahalle üyeleriyle tanışmak için filan gün filan saatte filan eve davet etti (Ahmed, 2017: 57).”

Denetimcilere Göre Tavrı Alan:

Okul müdürü, denetimcilerin kendilerine yapılan hürmete karşılık değerlendirmelerde bulunacağına inanır: “Bir gün yarım saatliğine müfettiş geldi. El üstünde tuttuk, çay ikram ettik. O da bize aynı şekilde davrandı. Ve raporuna şöyle yazdı: Bu kadar eşyanın eksikliğine rağmen çok iyi yönetiliyor (Ahmed, 2017: 43).”

Personelleri Hakkında Olumsuz Düşüncelere Sahip:

Personellerine karşı olumsuz bir tavır alan okul müdürü, onların yaşadığı okul dışı sorunları hakkında da olumsuz tahminlerde bulunmaktadır: “Önceki müdürün hapiste olduğunu teftiş gününde anlamıştım. Muhtemelen kafasına taş

düşmüş ve yine muhtemelen şimdi de işlemediği ya da kendisiyle alakası olmayan günahların cezasını çekiyor (Ahmed, 2017: 17).”

Eserde üst yöneticilerin özelliğine ilişkin bulgu aşağıda verilmiştir.

Üst Yöneticiler

Üstlerinin Tanındıklarına Adam Kayırcı:

Öğretmen, yeni görevi müdürlük için evrak vs. vermeye Millî Eğitim Müdürlüğü'ne gittiğinde millî eğitim müdürünün ilk tavrı şu şekilde olmuştur: “Boş yerimiz yok beyefendi. Böyle olmaz. Her gün birine bir belge verip benim başıma sarıyorlar. Dün genel müdüre... (Ahmed, 2017: 13).” Aracı kişiye rüşvet verip, iki gün sonra aynı Millî Eğitim Müdürü'nün yanına gittiğinde ise şu sözlerle onu karşılar: “Beyefendi... Neden baştan söylemediniz?!.. diyerek ayağa kalktı, iltifat etti. Gülüştük, çay ısmarladı ve çalışanlarından şikâyet etti. Kendi ifadesiyle beni bölgenin durumundan haberdar etti ve daha sonra kendi arabasıyla beni okula kadar götürdü (Ahmed, 2017: 19).” Bir süre sonra yeni millî eğitim müdürünün kendisinin eski sınıf arkadaşı olduğunu görünce, liyakatsiz birisinin nasıl böyle bir görev verildiğinin şaşkınlığını yaşar.

Eserde müdür muavininin özelliğine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Müdür Muavini

Müdür muavini; uzun boylu, tecrübeli, yüksek sesle konuşan, rahatlıkla emir verebilen, yasaklar koyabilen, sözünü dinleten başarılı bir delikanlıdır. Babasından yıllardır haber almayan müdür muavini aynı zamanda hasta annesinin ilaç ve tedavi masraflarını da kendisi karşılar.

Otoriter-Şiddet Yanlısı:

Kuralları sert, karşılaşılan sorunları cezalandırma yolu ile halletmeye çalışan bir kişi. Öğrencilere karşı şiddet uygulamaktan sakınmayan biri. Müdür muaviniindeki durumu şu şekilde açıklar: “Müdür muavini sırayla kurallı ve düzenli olarak onların eline sopayı vuruyordu. Kurallı ve düzenli. Her birinin iki avucunu da ikişer sopa ve sıradaki... Sıralanmış sınıflar bu müsabakanın seyircileriydi. Çocuklar yalvarıp yakarıyordu, ağlıyordu ama yine de ellerini uzatıyorlardı. Alışmışlardı (Ahmed, 2017: 39).”

Kanunsuz İşler Yapan:

Okul işlerini müdür yeni geldiği için daha iyi biliyor ve müdüre arada bir akıl

vermeye çalışan birisidir: “Okul müdür muavini bana dokuz hervar kömür yerine mesela on sekiz hervar kömür almış göstereyim de Millî Eğitim Müdür’ünü dolandırırım diye öğretiyordu (Ahmed, 2017: 53).”

Eserde öğretmenlerin özelliğine ilişkin bulguya aşağıda verilmiştir.

Öğretmenler

Okulun geçmiş yöneticileri okul iklimini olumsuz yönde etkilemiştir. Pasif, yenilikleri sevmeyen, başarı için fedakârlık göstermeyen, derslere geç kalan, kılık-kıyafet konusunda da bakımsız öğretmen nitelikleri hâkimdir.

Öğretmenler Arası İletişimsizlik:

Öğretmenlerin, kendileri zamanındaki eski öğretmenlerden çok farklı olduğunu düşünen birisi. Hantal, kişiliksiz, ellerinden hiçbir şey gelmeyen ve Avrupa taklitçileri olduğunu düşünüyordu: “Sadece on dakika ya da on beş dakika geç gelmeyi biliyorlardı. Bundan daha kötüsü birbirlerini kıskanıyorlardı ve açgözlülerdi. Üç defa kavgalarına şahit oldum. Sadece bir vazo yüzünden kavga ediyorlardı (Ahmed, 2017: 89).”

Eserde okulun özelliğine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Okul

Okulun Fiziksel Şartları:

Müdür, okulun şartlarını öğrencilerin sağlığını düşünerek iyileştirmeye çalışır: “Minikler için tedirgin değildim. Voleybol filesi de okulun içindeydi, tehlikesizdi. Okulun etrafındaki alanda ise araba gidiş gelişi yoktu. Gerçi okulun etrafı yoktu. İnişli çıkışlıydı ve içlerine suç birikmiş çukurlarla doluydu ama her şekilde okulun bahçesinden büyüktü (Ahmed, 2017: 42).”

Okulun genel durumu ise şu şekildedir: “Okul iki katlıydı ve yeni inşa edilmişti. Dağın eteğinde tek başına kalmıştı ve güneş alıyordu. Okul etrafı ıssız, kurak ve çöl görünümündeydi (Ahmed, 2017: 15).”

Okul İklimi:

Okuldaki personellerin doğru ya da yanlış alışkanlıkları olsun rutin bir şekilde devam ettiğini şu ifadelerden anlaşılabilir: “Okulun benim hatırıma dönmediğini hissediyorum. Ben olmasam da fark etmezdi (Ahmed, 2017: 42).”

Eserde hizmetlilerin özelliğine ilişkin bulguya aşağıda verilmiştir.

Hizmetliler

Hizmetlilerden biri okul arazisi sahibinin hemşerisi olduğu için torpilli biriydi. Diğeri rica minnet Millî Eğitim Müdürlüğü'nden yeni okula gelen biri. Öğretmenleri ciddiye almayan, verilen görevlerine yerine getirmeyen biriydi. Öğretmenlerle problemlili olan biriydi. Müdür sebebini şu şekilde açıklıyordu: “Üç yüz küsur maaşı vardı. Yirmi beş yıllık tecrübesine göre üç yüz tümen az değildi. Ama okulun en tecrübeli öğretmenleri yüz doksan iki tümen maaş alıyorlardı. İş buradan bozuluyordu. Öğretmenlerin onu dışlamakta haklı oldukları belliydi. Ne diploma, ne yarım yamalık bir belge, ne makam... (Ahmed, 2017: 50).”

Sonuç

Okul müdürünün olay kahramanı olduğu bu hikâye, konunun işlenişi bakımından ilklendendir denilebilir. Bulgular ışığında; okul müdürün yönetim sürecinde karşılaşılabileceği sorunlar içtenlikle ele alınmıştır. Eser, müdürün okulla ilgili problemleri ve personellerin kişisel sorunlarına çözümler getirmesi, okul müdürlerinin aynı zamanda ‘eğitim liderliği’ vasıflarının da olması gerektiği izlenimini vermektedir. Hikâyeden yapılan alıntılarla, eğitim sürecinde yöneticinin iletişim dili de gözler önüne serilmektedir.

Bulgularda okul müdürünün olumlu (personellerin ücretini yetersiz bulan, iyi bir gözlemci, empati kuran, personellerin şahsi problemleriyle ilgilenen, merhamet sahibi, eğitimin ihtiyaçlarını yerinde tespit eden, katılımcı bir yönetim anlayışını sahip, okula adanmışlık ve veli-okul işbirliğine önem veren) ve olumsuz yönlerine (personelleri hakkında olumsuz düşüncelere sahip, denetimcilere göre tavır alan, görevlerini aksatan ve sorunlarını haksız yollarla çözen) değinilmiştir. Alan yazın çalışmasındaki okul müdürünün olumlu yönlerini ortaya koyan bulgular bazı araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Gürbüz, Erdem ve Yıldırım'a (2013) göre okul müdürünün başarılı olmasında; mizah yetisine sahip olma, çalışanların iş doyumuna ulaşmasını sağlama, idealist olma, özverili olma, etkili iletişime sahip olma, mevcut kaynakları verimli kullanma, okul kültürünün oluşmasına katkıda bulunma, uygun koşulları sağlama vb. özellikler etkilidir. Çağlar, Yakut & Karadağ (2005) araştırmasında ilköğretim okul müdürlerinin kişisel uyum, şefkat ve gösteriş özelliklerini diğer özelliklerine göre fazla sergilediklerini tespit etmiştir. Elekoğlu & Demirdağ (2020) araştırmalarında çağcıl bir yönetim anlayışına sahip, iletişim becerisi yüksek olan okul müdürlerinin olumlu davranışlar sergileyebileceği ve örgütün ortak amaçları doğrultusunda yönlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Alan yazın çalışmasındaki okul müdürünün ‘personelleri hakkında

olumsuz düşüncelere sahip, görevlerini aksatan ve sorunlarını haksız yollarla çözen' bulguları ve müdür muavinin 'otoriter-şiddet yanlısı olması, kanunsuz işler yapan biri olması' bulguları Kaygın'ın (2020) araştırmasındaki tespitlerle benzerlik göstermektedir. Kaygın (2020) okul yöneticilerinin yasal güce sıklıkla başvurması ve makam güçlerini de kullanmalarıyla; okuldaki personellere karşı ast-üst farkını hissettirdikleri ve personellere bu farklılıkları kullanarak okul işlerini yaptırma girişimlerinde bulduklarını belirtilmiştir. Alan yazın çalışmasındaki okul müdürünün 'denetimcilere göre tavır alması' ve okul hizmetlisinin görevini yerine getirmemesi bulguları, mesleki güvence kaygısı ve iş ahlâkıyla ilgilidir. Engür & Kayıkçı'ya (2020) göre işin niteliği mesleki güvenceden ziyade kişinin iş ahlâkıyla ilgilidir. Bununla birlikte araştırmada mesleki güvencenin olması, çalışma ortamına olumlu etkisi olduğu ve kaygıyı azalttığı yönündedir. Mesleki güvencenin aşırılığı ise personelin işini ciddiye almamasına neden olabileceği yönündedir. Alan yazın çalışmasındaki araştırma bulgularından biri de öğretmenler arasında iletişim sorunu olduğuna yöneliktir. Aküzüm & Gültekin'in (2017) araştırmasına göre sınıf öğretmenleri kendilerini en çok yeterlilik iletişim boyutunda yeterli görürken, en az ise etkinlik iletişim boyutunda yetersiz görmektedir. Serin (2006) araştırmasında; mesleklerinde verimli olan öğretmenlerin, verimsiz olduğunu düşünen öğretmenlere göre; çalışma ortamından memnun olan öğretmenlerin, memnun olmadığını düşünen öğretmenlere göre problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Alan yazındaki bulgulardan bir diğeri okulun fiziksel şartlarının kötü olması ve okul müdürünün olumsuz şartları ortadan kaldırmak istemesidir. Çetinkaya vd. (2020) araştırma sonucuna göre okulların çevresel ve fiziksel koşulları, toplumun sağlığını geliştirme ve korumada yetersizdir. Bu sorunlar hakkında öncelikli bilgi ve sorumluluk sahibi kişiler müdür ve müdür yardımcılarıdır. Alan yazın bulgusundaki okul iklimi, Canlı'nın (2016) da araştırma konusu olmuştur. Bu araştırmaya göre okul ikliminde, okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin olumlu etkisi olduğu doğrultusundadır.

Ele alınan çalışmadaki bu tarz hikâyeler vesilesiyle eğitim problemlerini ifade etme ve çözümler sunmada daha büyük okuyucu kitlesine ulaşılabilir. Örneğin akademisyen Özel'e (2018) göre roman, hikâye gibi edebî eserler insanı tanımamıza ve toplumsal sorunlara makul çözümler üretme de bizlere yardımcı olur. Hayat kurtarıcı olacağını düşündüğü bu fikirlerde, edebiyat bilimine ihtiyacımız olduğunu vurgular (Özel, 2018). Bu makale akademik çalışma yapanlara -eğitim yönetimi alanında başta olmak üzere-, bilimsel araştırmalarını hikâye, roman vb. türlerde de müdürlere, öğretmenlere ve öğrencilere aktarılabilirliği hususunda örnek teşkil etmesi bakımından önem arz etmektedir. Yapılan bir araştırmada; dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik hikâye yöntemiyle yapılan öğretimin, öğrencilerin başarısının artmasında daha etkili olduğu belirtilmiştir (Sidekli, Tangülü & Yangın, 2013;

Palamut, 2008). Cemaloğlu'na (2019) göre başarılı öğretmen, anne, baba ve politikacıların başarılarının sırrı hikâye anlatıcılığıdır.

Eğitim öğretim sürecini oluşturan öğeler (müdür, öğretmen, personel vb) genel olarak birçok ülkede vazgeçilmezdir. Alan yazın çalışmasında ele alınan hikâyenin analiz edilmesi sonucu İran'ın eğitim öğretim süreci öğeleri hakkında da okurlara bilgiler sunulmuştur. Türkiye ve İran'ın benzer bir Batılılaşma ve modernleşme süreçleri geçirmeleri iki ülkenin eğitim politikalarını da etkilemiştir. İki ülkenin eğitim öğretim paydaşları ve eğitimin özel-genel amaçları incelendiği benzer birçok nokta olduğu tespit edilmiştir (Özlük, 2017). Bu benzerlik birçok hikâyeye de yansımıştır. Hikâye türündeki eserlerin daha çok okuyucuya ulaşması, farklı ülkelerin eğitime bakış açılarının mukayese edilmesine de katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Ahmed, C. (2000). *Batılılaşma Hastalığı -Batıdan Gelen Veba-* (Çev: Altun, F.). İstanbul: Yöneliş Yayınları.
- Ahmed, C. (2017). *Okul Müdürü.* (Çev: Atalay, A.). İstanbul: Büyüyenay Yayınları.
- Aküzüm, C., & Gültekin, S. Ö. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (6), 88-107.
- Alhan, Y., Usluadam, A. K., & Ünal, M. (2014). Akademik Kitap İncelemesi Hazırlama Rehberi. *Hukuk Kuramı*, 1 (1), 26-28.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Gazi Kitabevi.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü.* Ankara: Pegem Akademi.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Rollerini. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (2), 75-93.
- Canlı, S. (2016). Okul Müdürlerinin Öğretmenlere Güveninin Okul İklimine Etkisi. Malatya: Tezli Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi.
- Cemaloğlu, N. (2017). *Eğitimin Pin Kodu.* Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlar, A., Yakut, Ö., & Karadağ, E. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Kişilik Özellikleri ve Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (6), 61-80.
- Çetinkaya, A., Uyar F., Özmen, D., Büyük, D. Ş., & Köksal, S. S. (2020). Manisa İl Merkezinde Bulunan Devlet İlkokul ve Ortaokullarının Fiziki ve Çevresel Koşullarının Değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7 (3), 335-340.
- Elekoğlu, F. & Demirdağ, S. (2020). Okul Müdürlerinin 21. Yüzyıl Becerileri, İletişim Becerileri ve Liderlik Stilllerinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* ? (20), 101-117.
- Engür, A., & Kayıkçı, K. (2020). Türk Eğitim Sistemindeki Mesleki Güvence Uygulamalarının Okula ve Öğretmenlerin Performansına Etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (11), 16-34.
- Gürbüz, R., Erdem, E., & Yıldırım, K. (2013). Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, ? (20), 167-179.
- Kaygın, F. (2020). Yöneticilerin Okul Yönetiminde Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Öğretmen Algıları (Kale Özeli). Denizli: Tezsiz Yüksek Lisans Projesi, Pamukkale Üniversitesi.

- Kesen, İ., Sundaram, D. T., & Abaslı, K. (2019). *Öğretim Lider Vs. Okul Müdürü*. İstanbul: SETA Yayınları.
- Koroğlu, S. A. (2015). Literatür Taraması Üzerine Notlar ve Bir Tarama Tekniği. *GİDB Dergi* (1), 61-69.
- McEwan, E. K. (2018). *Etkili Okul Yöneticilerinin 10 Özelliği*. (Çev. Edt.: Cemaloğlu, N.), Ankara: Pegem Akademi.
- Özel, M. (2018). Roman Bilimsiz Kapitalizm, Roman Tarihsiz Ulus Anlaşılamaz. *Nihayet Dergisi* (46), 66.
- Özlük, D. (2017). İran ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Karşılaştırmalı Analizi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (3), 729-757.
- Palamut, İ. (2008). *Hikâye Okumanın İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerine ve Akademik Başarılarına Etkisi*. İzmir: Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Serin, O. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 142 (31), 80-88.
- Sidekli, S., Tangülü, Z., & Yangın, S. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretimi: Öğretmenim Bana Hikâye Anlatır mısın?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (4), 311-323.
- Sütcü, Ö. Y. (2013). Ortak Bir Dünya Deneyimi: Hikâye. *Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 6 (2), 76-92.
- Şişman, M. (2005). Kitap Eleştirisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, ? (41), 133-140.
- Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yaman, F. (2014). Literatür Taraması Nasıl Yazılır ve Araştırma Soruları Nasıl Geliştirilir? B. J. Christensen, & S. B. Demir (Düz.), *Eğitim Araştırmaları* (s. 58-84). Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Yıldırım, N. (2013). *Okul Müdürlerinin Sorun Çözme Hikâyeleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Karşı Oluşturduğu Psikometrik Kaygıların İncelenmesi

İbrahim Taşdemir ^a



Hatice Taşdemir ^b



^a *Türkçe Öğrt., Yıldızkent Şehit Şeref Ortaokulu, Türkoğlu, K.Maraş/KSÜ Sosyal Bilimler Enst., Eğt.Yönt. Programı, Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, Kahramanmaraş, Türkiye*

^b *İngilizce Öğrt., Ökkaş Gümüşer Ortaokulu, Onikişubat, Kahramanmaraş, Türkiye*

Özet

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri üzerindeki psikometrik kaygılarının belirlenen demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesindeki 17 ortaokulda eğitim-öğretim gören 5, 6, 7, ve 8. sınıflardaki 287 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu" ve "Okuma Kaygısı Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi" adlı ölçek kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine karşı oluşturduğu kaygının düzeyi orta düzeyde olarak tespit edilmiştir. Araştırmada yer alan değişkenlerden "anne ve baba eğitim durumları" değişkeninde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu anlamlı farklılık eğitim seviyesi yükseldikçe okuma becerilerine karşı oluşturulan kaygının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve eğitim kademesi değişkenlerinde ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma kaygısı, okuma becerisi, Türkçe eğitimi, psikometrik özellikler.

Type/Tür:

Research/Araştırma

Received/Geliş Tarihi:

17 Kasım 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

27 Aralık 2020

Page numbers/Sayfa no:

58-82

Citation Information /Atf bilgisi:

Taşdemir, İ. & Taşdemir, H. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Karşı Oluşturduğu Psikometrik Kaygıların İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 58-82.

Sorumlu yazar: İbrahim Taşdemir **e-posta:** ibrahimtasdemir8@gmail.com

Secondary School Students' Reading Skills Examination of Psychometric Anxieties

Abstract

The aim of this study is to reveal whether the psychometric anxieties of middle school students on reading skills change in a statistically significant way according to the determined demographic variables. The universe of the study consists of 287 students in the 5th, 6th, 7th and 8th grades studying at 17 secondary schools in Türkoğlu district of Kahramanmaraş province in the 2019-2020 academic year. The research was conducted by employing descriptive survey model, which is one of the quantitative research designs. The data of the study were collected using the scale "Personal Information Form" and "Determination of Psychometric Properties of Reading Anxiety Scale". SPSS 21 package program was used in the statistical analysis of the data obtained. At the end of the analysis, the level of anxiety created by middle school students towards reading skills was found to be at a moderate degree. Drawn on this A significant difference was obtained in the variable of "parents' education status". Drawn on this significant difference, it has been concluded that as the education level increases, the anxiety towards reading skills decreases. In addition, it was determined that there was no significant difference in gender and education level variables.

Key Words: Reading anxiety, reading skills, Turkish education, psychometric features.

Giriş

Ortaokul, öğrencilerin kendilerini anlamaya çalıştığı ve soyut kavramları anlamlandırmaya başladığı, gelişimin en üst seviyede olduğu bir dönem olarak görülebilmektedir. Bu yüzden okuma becerisi oluşturma aşamasında gerçekleştirilecek okuma kaygısı oluşturma ve üstesinden gelebilme adına kritik eşik olarak görülebilecek önemli bir evre olarak ifade edilmektedir. Okuma kaygısı, öğrencilerin okumayı beceri haline dönüştürebilme ve alışkanlık oluşturma bağlamında, karşılarına çıkan önemli engellerden bir tanesi olduğu ifade edilmektedir (Melanlioğlu, 2014a:107-119).

Okuma, öğrencilerin kendini anlama ve anlatabilme adına temel dil gereksinimlerinin odak noktası olarak görülmekte olup okumayı hayat boyu öğrenebileceği diğer tüm yetenekleri etkileyecek kadar merkezde yer aldığı düşünülmektedir (Dündar & Akyol, 2014: 363). Başka bir yorumda ise okuma; bireyin akademik hayatında ve sonraki yaşamında başarılı olması ve gelişmesi adına bir yazının sözcüklerini anlama, gramer kurallarına uygun okuma, kavrama ve analiz etme süreci olarak yorumlanmıştır (Turkben, 2019: 28; Kavcar, Oğuzkan, & Sever, 2005: 41). Birçok tanımı yapılan okumanın odak noktasının anlama olarak ifade edildiği anlaşılmaktadır (Ülper, 2010). Anlamanın da gerçekleşmesi için yazarın vermek istediği mesajın okuyucunun kendisiyle ilişkilendirmesi

bağlamında fiziksel, bilişsel ve duyuşsal sürecin sağlıklı işlemesi gerekmektedir(Bos & Vaughn, 2002; Mercer & Mercer, 2005; Takala, 2006; Colarusso & O'Rourke, 2007; Jitendra & Gajria, 2011; Littlefield, 2011; Balcı, 2013; Akyol, 2014; Güneş, 2014).

Okuma becerileri ile ilgili alanyazında birçok tanımlar yer almaktadır. Bunların dikkat çekici olanlarından bir tanesi; yazarla okuyucu arasındaki iletişim kanallarının etkili bir yöntemle gerçekleştirilerek bireyin bilişsel merkezinde anlamlandırmanın sağlanması gerektiği ifadelerinin yer aldığı tanımıdır. Okuma becerileri hem akademik anlamda hem de günlük yaşamda öğrencilerin ve yetişkinlerin gelişiminin başarılı olması ve etkili bir yaşam sürmesi adına özen gösterilmesi gereken hassas bir kazanımdır (Akyol, 2014; Cunningham & Stanovich, 1998; Holloway, 1999; Smith, Mikulecky, Kibby&Dreher, 2000).

Okuma becerilerinin gerçekleşmesi sürecinde, öğrencilerin karşılaştığı sorunlardan bazıları; “geri dönmeler, atlayıp geçmeler ve özellikle telaffuz sorunlarından kaynaklı kelimelerin harflerini yutup günlük hayatta kullandığı yöresel ağıza uygun kelimelere uydurmaya çalışmaları” karşımıza çıkan çarpıcı sorunlardan bazılarıdır (Akyol, 2007). İfade edilen bu engeller okumaya karşı bir set oluşturabilmekte, bu da öğrencilerin korkulu rüyası olan kaygıyı tetikleyip yüksek düzeylere çıkmasına neden olmaktadır (Eysenck&Payne, 2006; Murray&Janelle, 2003). Dikkatle üzerinde durulması gereken kaygının literatürde şu şekilde tanımları yer almaktadır: “gerginlik, endişe, sinirlilik gibi duygularla otonom sinir sisteminin uyarılması (Horwitz H.K., Horwitz M.B.& Cope, 1986)”; tehdit koşullarında meydana gelen caydırıcı duygusal ve motivasyonel bir durum (Eysencek, Derakshon, Santos&Calvo, 2007); olası zararlı olaylar karşısında ortaya çıkan endişe hâli (Bandura, 1997) gibi...

Kaygının, okumaya karşılık oluşturulan bilişsel ve fiziksel süreçle meydana gelen bir fobi olarak da görüldüğü, araştırmacılarca elde edilen başka bir olumsuz noktadır (Zbornik, 2001, akt. Jalango & Hirsh, 2010). Bu açıklamalardan çıkarılan ortak kanı ise kaygı kişilerin iç dünyasını olumsuz etkileyen bir sürecin tepkimesi olarak gelişmesidir. Kişinin aslında günlük yaşamında sergilediği doğal bir tepki olarak kabul edilen kaygının, bilişsel ve fiziksel davranışlar olarak ayrı bir şekilde yansımaları da görülmektedir. Bilişsel tepkiye örnek olarak “endişe”; fiziksel tepkiye örnek olarak da endişe ve kaygının birleşiminden kişinin hareketlerinde ortaya çıkan kontrol zayıflığı gösterilebilir (Zeidner, 1998). Okumaya yönelik geliştirilen kaygılar aynı zamanda öğrenmeyi de etkilemektedir (Williams, Vickers&Rodrigues, 2002). Okuma kaygısının ortaya çıkardığı etki sebebiyle “yapılandırıcı ve zayıflatıcı” kavramlarından oluşan başlıklarda incelenmesi gerekliliği araştırmacılarca ifade edilmiştir.

Yapılandırıcı kaygının öğrenciler üzerindeki etkisi; okuduğu konu üzerinde farkındalığını arttıracakları düşünülüyor olduğundan yararlı bir etki olarak düşünülmektedir. Zayıflatıcı kaygı ise öğrencinin konuyu kavrama adına etkinliğini azaltarak performansının düşmesine ve okuma becerisi oluşturma çabasından uzaklaşmasına neden olacağı için olumsuz olarak öngörülmektedir (Scarcella & Oxford, 1992).

Kaygı genellikle kendini, okumanın etkin olduğu derslerde gösterdiği gibi okumanın etkin olmadığı diğer derslerde de gösterebilmektedir (Goldston, Walsh, Arnold, Reboussin, Daniel, Erklani, Nutter, Hickman, Palmes, Snider & Wood, 2007; Torgesen, 2000). Okuma kaygısının ortaya çıkmasında, okuma parçalarının (masal, hikâye, deneme, makale gibi) özelliklerine bağlı olarak öğrencinin kendi iç dünyasında oluşturduğu "beni değerlendirecekler" endişesi önemli bir rol oynamaktadır (Bell & Perfetti, 1994). Okuma kaygısını anlamlandırmak için araştırmacıların en çok dikkat çektiği nokta süreç kısmıdır. Bundan dolayı süreç, kaygının saptanması adına izlenilmesi gereken önemli bir detaydır. Okuma kaygısı, becerinin oluşma sürecinin engellenmesinde bireysel farklılıkların da etkisi bulunmaktadır (Sellers, 2000; Zin & Rafik-Galea, 2010).

Araştırmacıların bazıları okuma kaygısının değerlendirmesinde şu üç aşamanın yol gösterici olduğunu savunmaktadır (Akyol, 2007). Bunlar: "okuma öncesi, okumanın gerçekleştiği an ve sonrası" olarak sıralanmıştır. Okuma gerçekleşmeden önce bireyde meydana gelecek kaygının ortaya çıkmasında "amacın belli olmaması, dikkat dağınıklığı veya okunması gereken parça hakkında bilginin yoksunluğu gibi konular..." karşımıza büyük etkenler olarak çıkabilmektedir. Bunlar istenilen düzeyde okumanın gerçekleşmemesine neden olmaktadır (Akyol, 2007; Tobias, 1986). Okumanın akıcı ve kaygıdan uzak gerçekleşebilmesi adına öğrenilen yeni bilgiler ile eski bilgiler arasında bağlantı kurulmalıdır. Böylelikle kaygı düzeyinin düşürülmesi sağlanmış olur (Koizumi, 2002). Ortaokul öğrencilerinin okuma becerileri kazanması için kaygılarının önüne geçilmesi gereklidir. Geç kalındığında ise okuma becerisi oluşmasında kaygının etkisinde kalma ihtimali yüksek olabilecektir (Melanlıoğlu, 2014a:107-119).

Türkçe öğretim programında da açıkça ifade edildiği gibi: "Okuma becerisiyle öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2006, s. 7)." Alışkanlığın oluşması için kaygının belirlenmesi gerekliliği açıkça vurgulanmıştır. Bu yüzden okuma becerilerinin alışkanlık haline gelmesi noktasında kaygının varsa araştırılıp çıkartılıp önüne geçilmesi için önemle

dikkat edilmesi gereken bir konudur. Kaygı, öğrencilerin genellikle daha önce karşılaşmadığı, telaffuz edemediği kelimelerin yer aldığı parçalarda üst seviyede kendini göstermektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğrencinin bilmediği kelimeleri öğrenmesi, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi ve kendine güvenmesi sağlanmalıdır. Böylelikle kaygının minimize edilmesi sağlanmış olur (Eysenck & Payne, 2006; Melanlığolu, 2014a:107-119). MacIntyre & Gardner'a (1991) göre kaygının ortaya çıkmasına neden olan etkenler ortaya çıkarılarak önlemler alınmaya başlanmasıyla okuma becerilerinin artacağı noktasını özellikle vurgulamışlardır. Sonuç olarak kaygı belirlenip, öğrencilerde meydana gelebilecek tetikleyen unsurlar ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır. Böylelikle okuma becerisi oluşması için öğrenciler güdülenmiş olup çocuklarda aktif bir okuma becerisi sağlanabilir.

Araştırmanın Amacı

Kaygının okuma becerilerinin oluşmasında önemli etkenlerden biri olduğu yukarıda yer alan ifadelerden de açıkça anlaşılmıştır. Bu yüzden araştırılıp, önlemlerin alınması gereken hassas bir konudur. Yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere yurt içi ve yurtdışında okuma kaygısı, tutumu ve motivasyon becerileri gibi birçok konuda araştırmanın yer aldığı tespit edilmiştir. Kaygının araştırılıp incelenmesi ve tetikleyen öğelerin bulunması gerekliliği mevcut araştırmanın çıkış noktası olmuştur.

Mevcut araştırma için seçilmiş olan evren içerisinde yer alan bölgede ve araştırmada belirlenen değişkenler açısından alanyazına bakıldığında benzer özellikte daha önce yapılmış herhangi bir çalışmanın olmadığı saptanmıştır. Bu yönüyle araştırmanın özgün olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı: öğrencilerin öz güvenlerinin gelişmesi noktasında okuma becerilerinin daha sağlıklı ilerleyebilmesi için, araştırmacı tarafından belirlenen demografik değişkenlerin kaygıyı hangi düzeyde etkilediği ya da etkilemediğini ortaya çıkarmaktır. Belirlenen hedefler doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine karşı oluşturduğu psikometrik kaygı düzeyi nedir?
- Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine karşı oluşturduğu psikometrik kaygı cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine karşı oluşturduğu psikometrik kaygı sınıf kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine karşı oluşturduğu psikometrik

kaygı anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerine karşı oluşturduğu psikometrik kaygı baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde farklı okullarda eğitim-öğretim gören öğrencilerin okuma kaygılarının psikometrik özelliklerinin belirlendiği ve incelendiği çalışmanın yöntemi, evreni ve örneklemini, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analiz süreci ilgili bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Nicel araştırmalar, birden fazla gerçekler üzerinde çıkarımlar yapıldığı gibi tek gerçek üzerinde çalışılan pozitivist kökene sahip bir araştırma tarzıdır (Sim & Wright 2000). Diğer bir deyişle nicel araştırma yöntemlerinde araştırılan durum hayali değil gerçekte var olan bir durumdur ve sonuçları ya vardır ya da yoktur. Bu durumda nicel olarak veriler toplanıp analiz edilir (Claydon, 2015). Bu araştırma, öğrencilerin okuma kaygılarını belirlemek adına çeşitli değişkenlere göre incelendiği nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinde yapılan bir çalışmadır. Bu tarama yönteminin tercih edilmesindeki sebep ise örneklem grubundan elde edilen verilerin evrende yer alan durumlar hakkında genellemeler yapılabilmesinin bilimsel anlamda doğru çıkarımlar elde edilebilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014:85).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, Kahramanmaraş ili Türkoğlu ilçesinde bulunan devlet okulunda eğitim-öğretim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden seçkisiz olarak belirlenen 287 öğrenci oluşturmuştur. Seçkisiz örneklem yönteminde evreni oluşturan bütün bireylerin örnekleme seçilme ihtimali vardır ve eşittir. Yani tüm bireyler seçilme olasılığına sahiptir ve bir bireyin seçilmesi diğerinin seçilmesini engellemez. Temsil edici bir örneklem oluşturmanın en geçerli ve güvenilir yöntemi seçkisiz örneklemdir. Çünkü hiçbir teknik temsil edici bir örneklem oluşturmayı garanti etmez (Büyüköztürk vd., 2014: 85).

Bu örnekleme de yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları aşağıda yer alan Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Değişkenleri İstatistikî Verileri

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kız	158	44.9
	Erkek	129	55.1
Sınıf	5.sınıf	38	13.2
	6.sınıf	40	13.9
	7.sınıf	88	30.7
	8.sınıf	121	42.2
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	6	2.1
	İlkokul/Ortaokul	215	74.9
	Lise	57	19.9
	Üniversite	9	3.1
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	9	3.1
	İlkokul/Ortaokul	137	47.7
	Lise	113	39.4
	Üniversite	28	9.8

Tablo 1.'de görüldüğü gibi araştırma örnekleme dâhil edilen katılımcıların %55.1'ini (n=129) erkekler, %55.1'ini (n=158) kızlar oluşturmaktadır. Katılımcıların %13.2'si (n=38) 5. Sınıf öğrencileri, %13.9'unu (n=40) 6. Sınıf öğrencileri, %30.7'sini (n=88) 7. Sınıf öğrencileri, %42.2'si (n=121) 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların anne eğitim durumu ise %2.1'i (n=6) okur yazar değil, %74.9'u (n=215) İlkokul/Ortaokul (ilköğretim) mezunu, %19.9'u (n=57) lise mezunu, %3.1'i (n=9) üniversite mezunundan oluşmaktadır. Katılımcıların baba eğitim durumu ise %3.1'i (n=9) okur yazar değil, %47.7'si (n=137) İlkokul/Ortaokul (ilköğretim) mezunu, %39.4'ü (n=113) lise mezunu, %9.8'i (n=28) üniversite mezunundan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve "Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği (Melanlıoğlu, 2014a:107-119)" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda ortaokullarda eğitim-öğretim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetini, yaşını, anne-baba eğitim durumunu belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Mevcut araştırmada veriler Web Tabanlı Google veri toplama aracı ile toplanmıştır. Online olarak toplanan veriler kolay ulaşılabilirlik, ekonomiklik ve istekli olanların katılımındaki avantajlarından ötürü araştırmacılarca son zamanlarda ülkemizde ve dünyada süregelen pandemi sürecinin de etkili olmasından ötürü etkin

olarak kullanılan bir yöntemdir (Çeliköz & Erişen, 2017). Kâğıt üzerinde elde edilen verilerin bilgisayar ortamına aktarılması esnasında yaşanılacak aksaklıkların minimize etmesinden dolayı bu toplama yöntemi daha güvenilir bir yol olarak görülmektedir (Özüsağlam, Atalay, & Toprak, 2009). Kişisel bilgi formunda yer alan bilgiler katılımcılara internet ortamında doldurmaları istenmiştir.

Araştırmada verilerin analizinde SPSS 21 istatistik paket programı kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına ilişkin tutum düzeylerini belirlemek adına frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmaları değerleri hesaplanmıştır.

Ortaokullarda eğitim-öğretim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma kaygısını belirlemek amacıyla Melanlıoğlu (2014a:107-119) tarafından geliştirilen ve 14 maddeden oluşan “Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı Ölçeği (OÖOK)” kullanılmıştır. Geliştiren tarafından yapılan faktör analizi sonucunda ölçek maddelerin “okuma sürecini planlama” (7 madde), “okumayı destekleyen unsurlar” (3 madde) ve “okuduğunu anlama ve çözümleme” (4 madde) olmak üzere 3 alt boyutta toplandığı belirlenmiştir.

Melanlıoğlu (2014a:107-119), tarafından yapılan istatistiksel analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alfa değeri birinci faktör için 0.81; ikinci faktör için 0.83; üçüncü faktör için 0.61; ölçeğin tümü için 0.87 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada hesaplanan istatistiksel verilere göre Cronbach Alfa güvenirlik katsayı değerleri birinci faktör için $\alpha=0.82$; ikinci faktör için $\alpha=0.81$; üçüncü faktör için $\alpha=0.67$; ölçeğin tümü için $\alpha=0.88$ olarak hesaplanmıştır. Melanlıoğlu (2014a:107-119), OÖOK ölçeği için uyguladığı doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri sonuçları sırasıyla şöyle belirlemiştir: $X^2/sd=1.36$, CFI=0.99, RMSEA=0.034, SRMR=0.045. Bu değerler ölçeğin alanyazında mükemmel uyum değerleri düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Mevcut çalışmada değerler ise: $X^2/sd=1.33$, CFI=0.97, RMSEA=0.037, SRMR=0.04 olarak hesaplanmıştır. Melanlıoğlu (2014)’nin, çalışmasında da ifade edildiği gibi bu değerler ölçeğin alanyazında mükemmel uyum değerleri düzeyinde olarak ifade edilmektedir. Ölçek maddelerine yönelik katılma düzeylerini belirleyen bilgiler de Tablo 2.’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların İfadelere Katılma Düzeylerini Belirleyen Puan Sınırları

Puan	Seçenekler	Aralık
1	Hiçbir Zaman	1.00 - 1.80
2	Çok Nadiren	1.81 - 2.60
3	Ara Sıra	2.61 - 3.40
4	Genellikle	3.41 - 4.20
5	Her Zaman	4.21 - 5.00

Mevcut araştırmanın normal dağılıp dağılmadığını belirleme adına çarpıklık (Skewness) değeri incelenmiştir. Analizlerde kullanılan her ölçek kendine özgü şartlara sahip olduğundan istatistiki verilere göre parametrik bir testle analiz yapılabilmesi için verilerin normal dağılıma sahip olması gerekmektedir. Eğer dağılım normal dağılım göstermemişse içerisinde katı varsayımlar olmayan “parametrik olmayan” testler uygulanır (Karagöz, 2010). Mevcut çalışmadaki değişkenlerin normalliği istatistiksel veya grafiksel yöntemlerle değerlendirilir. Bu amaçla yapılan test sonucunda elde edilen çarpıklık (Skewness) değerleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Dağılımın Normalliği Testi

Ölçekler	Faktörler	Çarpıklık (Skewness)	Kurtosis (Basıklık)
	Okuma Sürecini Planlama	.51	.11
Ortaokul Öğrencilerin	Okumayı Destekleyen Unsurlar	.98	.15
Okuma Kaygısı Ölçeği	Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	.07	.07
	Genel	.38	.06

Tablo 3. incelendiğinde ölçeğin genelinin ve tüm alt boyutlarının -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Çarpıklık değeri hesaplandığı zaman ölçeklerin normal dağılıma sahip olduğu ifade edilebilir (Schumacker & Lomax, 2004). Ölçeğin genel boyutu veya alt boyutları için bu değer -1 ile +1 arasında olduğundan öğrencilerin okuma kaygılarının normal dağıldığı söylenebilir (Büyüköztürk vd. 2014:85).

Ölçeğin geneline ve tüm alt boyutlarına hangi testlerin uygulanabileceğine karar verebilmek amacıyla (parametrik veya parametrik olmayan testlerin kullanılacağını belirlemek adına) Levene’s homojenlik testi uygulanmış, bu testlerin sonucuna göre Bağımsız Gruplar t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Mann Whitney - U testi, Kruskal Wallis-H testi ve Post Hoc (LSD) testlerinden araştırma sorusundaki değişkenlere göre uygun olanlar kullanılmıştır. Anlamlı farklılıkların derecesini belirlemek amacıyla eta-kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. [Eta-Kare (η^2) hesaplaması bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarının bağımsız değişken

tarafından açıkladığı hakkında bilgi verir.] Eta-Kare puanları .0.00 ile 1.00 arasında değişir..01, .06 ve .14 değerlerindeki eta-kare değerleri sırasıyla küçük, orta ve büyük etki düzeyi olarak dikkate alınmıştır (Büyüköztürk vd., 2014:85).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada yer alan alt problemler için belirlenen sorulara cevap aranmış olup ve kişisel bilgi formunda yer alan değişkenlerden elde edilen bulgular dikkate alınarak anlamlı farklılık olup olmadığı istatistiksel olarak aşağıda sırasıyla tablolar halinde yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların OÖOK hakkındaki görüşlerinin ortalamalarının (her bir madde ayrı ayrı ve ölçeğin geneli için) istatistiki değerleri ilgili düzeyler de Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeğin Tüm Maddelerinin Düzeyleri

Sıra	Maddeler	\bar{x}	ss
1.	Okuma sonrasında aklımda metinle ilgili bir şey kalmazsa kendimi rahat hissetmem.	3.42	1.17
2.	Metinde geçen kelimelerin anlamını bilmeme rağmen metni anlayamadığımda kaygılanırım.	2.89	1.27
3.	Metnin anahtar kelimelerini belirleyemediğimde endişelenirim.	2.75	1.32
4.	Okuduğum metnin türünü belirleyemezsem kaygılanırım.	2.68	1.30
5.	Metinle ilgili resim, karikatür vb. bir görsel bulunmadığında metni anlayamam diye endişelenirim.	2.11	1.38
6.	Okuma metnindeki harfler küçükse (punto) metni anlamakta zorlanırım.	2.21	1.39
7.	Yazı karakteri farklılaştığında (eğik harfler ya da dik harfler) okuduğumu anlamakta zorluk çekerim.	1.80	1.28
8.	Okurken neler yapacağımı belirlemezsem tedirgin olurum.	2.27	1.33
9.	Metni ne kadar sürede okuyacağımı tahmin edemezsem endişelenirim.	1.90	1.18
10.	Okurken metni anlamadığımda kimden yardım isteyeceğime karar veremezsem kaygılanırım.	1.94	1.27
11.	Okurken nelere ihtiyacım olacağını tahmin edemezsem endişelenirim.	2.17	1.38
12.	Okuduğum metnin ana fikrini belirleyemediğimde kendimi rahat hissetmem.	2.69	1.39
13.	Metni nasıl okuyacağıma karar veremediğimde endişelenirim.	2.24	1.33
14.	Metinden çıkarım yapamadığımda kaygılanırım.	2.57	1.45
Genel		2.40	.76

Araştırmanın birinci alt problemi; öğrencilerin OÖOK ölçeği hakkındaki görüşlerinin düzeylerinin belirlenmesidir. Katılımcıların OÖOK hakkında görüşlerinin: aritmetik ortalaması $\bar{X}=2.40$ ve standart sapması: $ss=.76$, olarak hesaplanmıştır. Bu veriye göre OÖOK hakkındaki öğrenci görüşleri “orta düzeyde katılıyorum” ifadesine istatistiksel olarak karşılık geldiği analiz edilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4.’de yer alan bulgular incelendiğinde öğrencilerin algılarına göre OÖOK ölçeğinde araştırmaya katılanların en çok “Okuma sonrasında aklımda metinle ilgili bir şey kalmazsa kendimi rahat hissetmem.” maddesine ($\bar{X}=3.42$), en az ise “Yazı karakteri farklılaştığında (eğik harfler ya da dik harfler) okuduğumu anlamakta zorluk çekerim.” maddesine ($\bar{X}=1.80$) katıldıkları görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; OÖOK ölçeği hakkında öğrenci görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmaktır. Öncelikle öğrencilerin okuma becerileri kaygı algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla uygun analiz tekniğine karar verilmesi gerekmektedir. Araştırmamızın yöntem kısmında yapmış olduğumuz ölçeğin çarpıklık değeri -1 ile +1 arasında olduğundan ölçeğin verilerinin normal dağıldığı görülmüştür. Ancak ölçeğin cinsiyet değişkenine göre homojen dağılıp dağılmadığına göre parametrik testlerden hangisinin uygulanmasına karar verebilmek için Levene’s Testi yapılmış olup sonuçlar aşağıda Tablo 5.’te yer almaktadır.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Levene’s Testi Sonuçları

Ölçek	Faktörler	Levene’s Test	
		F	p
Ortaokul Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği	Okuma Sürecini Planlama	7.18	.00*
	Okumayı Destekleyen Unsurlar	2.43	.12
	Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	.00	.96
	Genel	6.59	.01*

Tablo 5’te yer alan istatistiksel verilere göre “ölçeğin geneli ve okuma sürecini planlama” alt boyutunda anlamlı farklılık elde edilmiş olup, gruplar arası homojen dağılmadığı görülmüştür ($p<.05$). Bundan dolayı parametrik olmayan testlerden Mann Whitney-U testi uygulanmasına karar verilmiştir. Alt boyutlardan “okumayı destekleyen unsurlar ile okuduğunu anlama ve çözümleme alt boyutlarında anlamlılık elde edilmemiş olup gruplar arası homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Bu sonuçla ölçeğin bu alt boyutlarına parametrik testlerden olan bağımsız

gruplar t-testi uygulanmasına karar verilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 6. ve Tablo 7'de istatistiki veriler çıkartılmış olup sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 6. Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney - U Testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	S.O	S.T	U	p
Okuma Sürecini Planlama	Erkek	129	145.13	18721.00	10045.00	.92
	Kız	158	143.58	22685.00		
Genel	Erkek	129	144.52	18643.00	10124.00	.83
	Kız	158	143.58	22685.00		

Tablo 6.incelendiğinde “ölçeğin geneli ve okuma sürecini planlama” alt boyutunda anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir ($p > .05$).

Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar için t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	\bar{X}	ss	t	p
Okumayı Destekleyen Unsurlar	Erkek	129	2.01	.08	-.44	.12
	Kız	158	2.06	.08	-.44	
Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	Erkek	129	.88	.07	.17	.96
	Kız	158	.88	.07	.18	

Tablo 7.incelendiğinde ölçeğin “okumayı destekleyen unsurlar ile okuduğunu anlama ve çözümleme” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; OÖOK ölçeğinin katılımcıların okuduğu sınıf kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmaktır. Araştırılan değişkene göre ölçeğin homojen dağılıp dağılmadığını görme adına ve uygun analiz tekniğine karar verilmesi için Levene's Testi yapılmış olup sonuçlar Tablo 8.'de yer almaktadır.

Tablo 8. Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları

Ölçek	Faktörler	Levene's Test	
		F	p
Ortaokul Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği	Okuma Sürecini Planlama	.38	.76
	Okumayı Destekleyen Unsurlar	1.02	.38
	Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	1.82	.14
	Genel	.23	.87

Tablo 8'de yer alan istatistiki verilere göre ölçeğin geneli ve tüm alt boyutlarında gruplar arası homojen dağıldığı görülmüş olup değişken kategori

sayısının 2'den fazla olmasından dolayı parametrik testlerden ANOVA yapılmasına karar verilmiştir ($p>.05$). Sonuçlar ve değerlendirmeler aşağıdaki Tablo 9 çıkarılmıştır.

Tablo 9. Sınıf Kademesi Değişkenine Göre Oneway ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (LSD)	Eta-Kare (η^2)
Okuma Sürecini Planlama	5. Sınıf	38	2.41	.82	.86	.46		
	6. Sınıf	40	2.16	.94				
	7. Sınıf	88	2.32	.84				
	8.Sınıf	121	2.20	.92				
Okumayı Destekleyen Unsurlar	5. Sınıf	38	2.39	.97	7.99	.00*	5. Sınıf > 6.Sınıf	.06
	6. Sınıf	40	1.89	.86			5.Sınıf > 8.Sınıf	
	7. Sınıf	88	2.32	1.10			7. Sınıf > 6.Sınıf	
	8.Sınıf	121	1.76	.91			7.Sınıf > 8.Sınıf	
Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	5. Sınıf	38	3.00	.88	.91	.43		
	6. Sınıf	40	2.72	1.00				
	7. Sınıf	88	2.90	.78				
	8.Sınıf	121	2.97	.90				
Genel	5. Sınıf	38	2.26	.70	1.90	.12		
	6. Sınıf	40	2.26	.77				
	7. Sınıf	88	2.49	.74				
	8.Sınıf	121	2.32	.77				

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde ölçeğin sadece "okumayı destekleyen unsurlar" alt boyutunda anlamlı farklılık elde edilmiş olup etki büyüklüğü verilerine göre 5.sınıfların 6 ve 8.sınıflara nazaran; 7. Sınıfların da 6 ve 8 sınıflara nazaran kaygılarının etki büyüklüğünün "orta düzeyde" olduğu tespit edilmiştir ($\eta^2=06$). Ölçeğin geneli ve diğer alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi; OÖOK ölçeğinin anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmaktır. Verilerin toplandığı değişkene göre homojen dağılıp dağılmadığını bulmak ve uygun analiz tekniğine karar verilmesi adına Levene's Testi yapılmış olup sonuçlar aşağıdaki tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları

Ölçek	Faktörler	Levene's Test	
		F	p
Ortaokul Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği	Okuma Sürecini Planlama	.76	.51
	Okumayı Destekleyen Unsurlar	4.86	.00*
	Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	2.01	.11
	Genel	.79	.49

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde yalnızca “okumayı destekleyen unsurlar” alt boyutunda grupların homojen dağılmadığı görülmüş olup ($p<.05$) parametrik olmayan testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Ölçeğin geneli ve diğer alt boyutlarda gruplar arası homojen dağıldığı görülmektedir ($p>.05$). Bundan dolayı parametrik test uygulanmasına karar verilmiştir. İstatistiksel veriler aşağıdaki Tablo 11 ve 12'de çıkarılmış ve incelenmiştir.

Tablo 11. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Oneway ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark (LSD)	Eta-Kare (η^2)
Okuma Sürecini Planlama	Okur Yazar değil	6	2.95	.54	1.90	.12	Okuryazardeğil>Lise	.02
	İlkokul-Ortaokul (İlköğretim)	21	2.27	.88				
	Lise	57	2.10	.90				
	Üniversite	9	2.38	1.01				
Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	Okur Yazar değil	6	3.25	.52	2.03	.11	Üniversite>İlkokul-Ortaokul	.02
	İlkokul-Ortaokul (İlköğretim)	21	2.87	.86				
	Lise	57	2.94	.93				
	Üniversite	9	3.55	1.10				
Genel	Okur Yazar değil	6	3.02	.67	1.75	.15	Okuryazardeğil>İlkokul-Ortaokul	.01
	İlkokul-Ortaokul (İlköğretim)	21	2.40	.05				
	Lise	57	2.31	.10				
	Üniversite	9	2.58	.25				

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde “okuma sürecini planlama” alt boyutunda okur yazar olamayan annelerin öğrencileri, lise mezunu annelerin öğrencilerine oranla; “okuduğunu anlama ve çözümleme” alt boyutunda ise üniversite mezunu annelerin öğrencileri ilkokul-ortaokul (ilköğretim) mezunu annelerin öğrencilerine oranla; ölçeğin genelinde ise okur yazar olmayan annelerin öğrencileri, ilköğretim ve lise mezunu annelerin öğrencilerine oranla etki büyüklüğü küçük düzeyde olarak ($\eta^2=.02$) daha fazla okuma kaygısı gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 12. Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	S.O.	df	X^2	p
Okumayı Destekleyen Unsurlar	Okur Yazar değil	6	185.50	3	4.73	.19
	İlkokul-Ortaokul (İlköğretim)	215	147.89			
	Lise	57	128.37			
	Üniversite	9	122.33			

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde “okumayı destekleyen unsurlar” alt boyutunda anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p>.05$).

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi; OÖOK ölçeğinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını bulmaktır. Verilerin elde edildiği değişkene göre homojen dağılıp dağılmadığını tespit etmek ve uygun analiz tekniğine karar verilmesi için Levene's Testi yapılmış olup sonuçlar aşağıdaki Tablo 13'de yer almaktadır.

Tablo 13. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Levene's Testi Sonuçları

Ölçek	Faktörler	Levene's Test	
		F	p
Ortaokul Öğrencilerin Okuma Kaygısı Ölçeği	Okuma Sürecini Planlama	3.35	.01*
	Okumayı Destekleyen Unsurlar	6.48	.00*
	Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	1.54	.20
	Genel	2.03	.11

Tablo 13'deki veriler incelendiğinde ölçeğin "okuma sürecini planlama ve okumayı destekleyen unsurlar" alt boyutlarında gruplar arası homojen dağılım göstermediği tespit edilmiş olup ($p < .05$) parametrik olmayan testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Ölçeğin geneli ve "okuduğunu anlama ve çözümleme" alt boyutunda elde edilen istatistikî verilere göre gruplar arası homojen dağıldığı görülmüş olup ($p > .05$) parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 14 ve 15'te veriler çıkartılıp incelenmiştir.

Tablo 14. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Oneway ANOVA Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	\bar{X}	ss	F	p
Okuduğunu Anlama ve Çözümleme	Okur Yazar değil	9	3.00	.64	1.51	.21
	İlkokul-Ortaokul (İlköğretim)	137	2.81	.83		
	Lise	113	3.04	.92		
	Üniversite	28	2.90	.99		
Genel	Okur Yazar değil	9	2.65	.38	1.93	.12
	İlkokul-Ortaokul (İlköğretim)	137	2.35	.76		
	Lise	113	2.50	.79		
	Üniversite	28	2.19	.66		

Tablo 14'teki veriler incelendiğinde ölçeğin geneli ve "okuduğunu anlama ve çözümleme" alt boyutunda istatistikî olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > .05$).

Tablo 15. Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Boyutlar	Kategori	N	S.O.	df	X ²	p	η ²	Post Hoc
Okumayı Destekleyen Unsurlar	Okur Yazar değil	9	187.78					İlkokul-Ortaokul> Üniversite
	İlkokul-Ortaokul (İlköğretim)	137	142.37	3	8.93	.03*	.03	Lise>Üniversite
	Lise	113	151.38					
	Üniversite	28	108.09					
Okuma Sürecini Planlama	Okur Yazar değil	9	185.00					
	İlkokul-Ortaokul (İlköğretim)	137	139.96	3	4.47	.21		
	Lise	113	150.11					
	Üniversite	28	125.91					

Tablo 15'teki veriler incelendiğinde okumayı destekleyen unsurlar alt boyutunda anlamlı farklılık elde edilmiştir ($p>.05$). Etki büyüklüğü verilerine göre küçük düzeyde etkilendiği görülmektedir ($\eta^2=.03$). Buna göre ilkokul-ortaokul mezunu babaların öğrencileri, üniversite mezunu babaların öğrencilerine göre; lise mezunu babaların öğrencileri, üniversite mezunu babaların öğrencilerine göre okuma kaygılarının daha fazla olduğu görülmektedir. Okuma sürecini planlama alt boyutunda ise herhangi bir anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, farklı okullarda eğitim-öğretim gören ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının psikometrik özelliklerinin ne düzeyde olduğu, "cinsiyet, eğitim-öğretim gördüğü sınıf kademesi, anne ve baba eğitim durumları değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği ile ilgili alanyazın araştırması neticesinde tartışılıp yorumlanmış ve tüm çalışma sonuçlarıyla ilgili önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin okuma kaygılarının psikometrik özellikleri ve alt problemlerinin sonuçları (elde edilen verilere göre) sıralı bir şekilde aşağıda ayrı başlıklar halinde sonuçları tartışılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okuma kaygılarının psikometrik özelliklerinin düzeyleri "orta düzeyde katılıyorum" düzeyinde olduğu istatistiksel olarak tespit edilmiştir.

OÖOK ölçeğinde araştırmaya katılanların en çok “Okuma sonrasında aklımda metinle ilgili bir şey kalmazsa kendimi rahat hissetmem.” maddesine; en az ise “Yazı karakteri farklılaştığında (eğik harfler ya da dik harfler) okuduğumu anlamakta zorluk çekerim.” maddesine katıldıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin en çok kaygı duyduğu maddeden yola çıkarak, metin okunduktan sonra geriye anlam olarak zihinlerinde bir şey kalmayacağı endişesiyle kaygılandığı söylenebilir. Bu maddeyle öğrencilerin parçayı okuduktan sonra öğretmenleri veya ebeveynleri tarafından “Ne anladın?” sorusuyla karşılaşacağı düşünülecek olunursa, okumaya başlamadan endişeleri başlayabilir. Özellikle parçadan çıkaracakları anlamları kendi cümlelerinden ziyade parçada yer alan cümleleri ezberlemeye çalışıp söyleme zorunluluğu gibi gereksiz oluşan fikirler kaygılarını daha da tırmandırabilir. Bunun önüne geçebilme adına öğrencilere parçayı ezberlememesini ve anlamaya çalışmasını öğretmek özellikle kendi fikirlerini kendi cümleleriyle anlatma noktasında teşvik etmek kaygının azalmasını sağlayabileceği varsayılabilir. Ayrıca kendi cümlelerin daha değerli olduğu hissettirildiğinde kaygılarının en aza indirilebileceği düşünülebilir.

En az kaygı duyduğu madde olarak da okunan metinlerdeki görsel özellikler olduğu saptanmıştır. Metinlerin eğik veya dik yazılması öğrenciler için kaygı oluşturma adına önemli bir etken olmadığı söylenebilir. Bu maddenin öğrenciler tarafından kaygı oluşturma adına en az hissedilmesinin nedeni olarak araştırma yapılan örneklem içerisindeki öğrencilerin eğitim hayatında bitişik eğik yazıyla eğitim aldıklarının etkisinin olduğu varsayılmaktadır. Altunkaya & Erdem (2016), Baki (2017) ve Melanlıoğlu (2014a) yapmış olduğu araştırma sonuçları da mevcut çalışmayla aynı doğrultuda olup aştırmayı destekler niteliktedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okuma kaygılarının psikometrik özellikleri cinsiyet değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık elde edilmediği saptanmıştır. Bu da kız ve erkek öğrenciler arasında okuma becerileri oluşturma kapsamında okuma kaygısının erkek ve kız öğrenciler için aynı düzeyde olduğunu göstermektedir. Çevik, Orakcı, Aktan & Toraman, (2019) tarafından hazırlanan araştırmada da mevcut araştırmayı destekler sonuç elde edilmiş olup cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Mevcut araştırmayı destekler nitelikte başka çalışmalar da (Yıldız & Ceyhan, 2016) bulunduğu gibi farklı sonuçlar elde edilmiş çalışmalar da yer almaktadır (Alisinanoğlu & Ulutaş, 2003; Park & French, 2013; Uçgun, 2016; Toros & Tataroğlu, 2002). Mevcut araştırmadan farklı sonuçlar elde edilmiş çalışmalarda çıkan

ortak kanı kızların toplumsal yaşamda kendilerine atfedilen kırılmalı yapılarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Erkekler ise bu rollerini toplumsal tepkilerden ötürü baskılamak zorunda kaldıklarından anlamlı farklılığın kızlar lehine oluşmasına neden olduğu araştırmacılarca varsayılmaktadır (Farooqi, Ghani & Spielberger, 2012).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okuma kaygılarının psikometrik özelliklerinin sınıf kademesi değişkenine göre ölçeğin geneli, okuma sürecini planlama ve okuduğunu anlama ve çözümüleme" boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Ancak "okumayı destekleyen unsurlar" alt boyutunda ise anlamlı farklılık elde edilmiştir. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin 6 ve 8. sınıf öğrencilerine orana daha fazla olduğu tespit edilmiştir. 5 sınıflarda kaygının yüksek olması okumayı daha akıcı olmaması ve becerilerinin gelişmemesinden kaynaklandığı ve üst sınıflarda eğitim gören öğrencilere nazaran telaffuzda sıkıntı yaşayıp ve anlamını bilmediği kelimelerin çok olmasından kaynaklandığı varsayılmaktadır. Alanyazı araştırmasında bu değişken türü ile bir çalışma sonucu elde edilemediğinden mevcut araştırmayı kıyaslayacak bir çalışma saptanmamıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okuma kaygılarının psikometrik özelliklerinin anne eğitim durumu değişkenine göre ölçeğin genelinde anlamlı farklı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin annelerinin eğitim durumu okur-yazar olmayan annelerin öğrencileri, ilköğretim ve lise mezunu annelerin öğrencilerine oranla daha fazla kaygıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu da gösteriyor ki öğrencilerin annelerinin eğitim seviyesinin yüksek olması kaygının azalmasında faydalı olabileceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Okuduğunu anlama ve çözümüleme alt boyutunda ise anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin, anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilere oranla yüksek kaygıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak okuduğunu anlama ve çözümüleme boyutunda üniversite mezunu anneler okuduklarında daha fazla anlam çıkardıkları ve detaylı düşünme becerisi istedikleri düşününce öğrenciler kendi iç dünyasında onlara yetişebilme adına kaygılarının yükseleceği varsayılabilir. Eğitim seviyesinin yüksek olmasının anlama ve çözümüleme boyutunda öğrencileri tedirgin edip endişe duymasından dolayı kaygıları daha yüksek çıkabilmektedir. Çevik, Orakcı, Aktan & Toraman, (2019) tarafından hazırlanan çalışmada da aynı boyutta aynı sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmanın bu sonucuyla mevcut araştırmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Okuma sürecini planlama boyutunda da anneleri okuryazar olmayan

öğrencilerin kaygısı, lise mezunu olan annelerin öğrencilerine nazaran daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu da gösteriyor ki okuryazar olmadığından, okumanın planlama süreci ile ilgili neler yapılacağı bilmemesinden kaynaklı kaygı artabilmektedir. Bilmediği konu hakkında planlamanın ne kadar zor olduğunu gözler önüne sermektedir. Kaygının ortadan kalkması adına okuma yazma bilmenin önemini bu sonuçla ortaya çıkarmaktadır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin okuma kaygılarının psikometrik özelliklerinin baba eğitim durumu değişkenine göre okumayı destekleyen unsurlar alt boyutunda anlamlı farklılık elde edilmiş olup ölçeğin geneli ve diğer alt boyutlarında anlamlı bir sonuç tespit edilmemiştir. Buna göre okumayı destekleyen unsurlar da ilköğretim ve lise mezunu öğrencilerin babaları, üniversite mezunu öğrencilerin babalarına nazaran okuma kaygısı oluşturmasının yüksek olduğu görülmektedir. Bu da anneye nazaran babaların eğitim durumlarının yüksek olması okuma kaygısını azalttığını göstermektedir. Bu sonucun bu şekilde oluşmasında kadınların erkeklere nazaran genetik olarak daha endişeli ve tedirgin kişiliklere sahip olmasından kaynaklanacağı ve özellikle kadınların mükemmeliyetçi olma yapılarından kaynaklandığı varsayılabilmektedir. Ölçeğin geneli ve diğer alt boyutlarında ise herhangi bir farklılık elde edilmemiştir. Çevik, Orakcı, Aktan & Toraman, (2019) tarafından hazırlanan "okuduğunu anlama ve çözümleme" alt boyutunda anlamlı farklılık elde edilmiş olup babaların eğitim seviyesinin yüksek olmasının kaygıyı düşürdüğü sonucuna ulaşılmış olup mevcut araştırmadan bu noktada ayrılmaktadır.

Alanyazın incelemesi sonucunda anne-baba eğitim düzeyine ilişkin genel çerçevede incelenecek olunursa araştırmaların sonuçlarında eğitim düzeyi arttıkça kaygıların azaldığı tespit edilmiştir (Alisinanoğlu & Ulutaş; 2003; Durkan & Özen, 2018; Katrancı & Kuşdemir; 2015; Özen & Durkan, 2016; Yenilmez & Özbey; 2006). Bu sonuçların neticesinde öğrencilerin gelişiminde en başta sorumluluk sahibi olan anne babaların eğitim seviyesi öğrencilerin kaygılarının azalmasında, doğru okuma becerileri oluşumunda ve akademik anlamda onların doğru yönlendirmesinde önemli olduğu gözler önüne serilmektedir.

Öneriler

Araştırma bulgularına yönelik mevcut çalışmada ortaya çıkarılan öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrencilerin okuma kaygılarını önlemeye yönelik başta anne baba olmak üzere okulda temel eğitim veren öğretmenler ile ortaokul derslerindeki tüm branş

öğretmenlerinin öğrencilerin kendilerine güven duymaları için ortak bir çalışma yapması gerekmektedir.

- Okuma becerilerinin oluşması adına öğrencilerin kendi gelişim düzeylerine uygun okuma metinleri seçilerek parçayı anlama ve çözümleme adına oluşacak kaygıyı ortadan kaldırabileceği öğretmenlere ifade edilmelidir.

- Okuma becerileri oluşması adına öğrencilerin hızlı okuma yapmasından ziyade araştırmada yer alan sonuçta ne anlayacağım şeklinde oluşan kaygının giderilmesi adına gelişim düzeyine uygun kendi hayatıyla ilişkilendirebileceği metinler ve kitaplar seçilmelidir.

- Okuma kaygısı öğrencilerin anne baba eğitimiyle yakından ilgili olduğu mevcut araştırmada ortaya çıkmaktadır. Bu açıdan okuma yazma bilmeyen velilerin veya eğitim seviyesi yüksek velilerin öğrencilerinin oluşturduğu kaygı hakkında seminerler düzenlenerek kaygıyı en aza indirmek adına ortak çalışmalar düzenlenmelidir.

Kaynakça

- Akyol H. (2007). *Okuma.İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ahmet Kırkılıç & Hayati Akyol (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 15-48.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*.(7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alisinanoğlu, F., & Ulutaş, İ. (2003).Çocukların Kaygı Düzeyleri İle Annelerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.*Eğitim ve Bilim*, 28 (128), 65-71.
- Al-Jawi, F. D. (2010). Teaching the receptive skills. Retrieved June 17/2017from http://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4281126/lectureof_Methodology_2/receptive_skills.pdf
- Altunkaya, H., & Erdem, İ. (2016).*Yabancı dil olarak Türçe öğrenenlere yönelik okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi*.S.Dilidüzgün (Ed.), Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baki, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okumaya ilişkin kaygı ve tutumlarının okuma alışkanlığı üzerindeki etkisi: bir yapısal eşitlik modellemesi. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), 371-395
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama*.Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bell, L. C. & Perfetti, C. A. (1994).Reading skill: Some adult comparisons.*Journal of Educational Psychology*, 86(2), 244-255.
- Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014).*Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Claydon, LS (2015). Nicel araştırmada titizlik. *Hemşirelik Standardı* (2014+) , 29 (47), 43.
- Colarusso, R., & O'Rourke, C. (2007).*Special education for all teachers* (4th ed.). Iowa: Kendall/Hunt Pub. Com.
- Cunningham, A. E., & Stanovich K. E. (1998).Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later.*Developmental Psychology*, 33 (6), 934-945.

- Çeliköz, M., & Erişen, Y. (2017). EPÖ Alanında Görev Yapan Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt. 6, Sayı: 2, ss. 286-304.
- Çeliktürk, Z., & Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14 (1), 97-107.
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O., & Toraman, Ç. (2019).Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 15(1).
- Durkan, E. & Özen, F. (2018). İlkokul dördüncü sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerinde üstbilişsel okuma stratejileri kullanmalarını sağlayan uygulamalarının değerlendirilmesi: Giresun ili örneği. *Turkish Studies*, 13 (4), 519-550
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014).Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması.*Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Eysenck, M. W., Derakshan N., Santos R., & Calvo M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353.
- Eysenck, M. W., & Payne, S. (2006). *Effects of anxiety on performance effectiveness and processing efficiency*.Unpublished manuscript..Royal Holloway University of London, Egham, Surrey, UK.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Goldston, D. B., Walsh A, Arnold E. M., Reboussin B., Daniel S. S., Erklani A., Nutter D., Hickman E., Palmes G., Snider E., & Wood F. B. (2007) Reading problems, psychiatric disorders, and functional impairment from mid- to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46, 25-32.
- Güneş, F. (2014).*Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*.Ankara: Pegem Akademi.
- Holloway, J. H. (1999). Improving the reading skills of adolescents. *Educational Leadership*, 57 (2), 80-82.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Jalongo, M. R., & Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights

- from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37 (6), 431-435.
- Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16.
- Katrancı, M., & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (2015), 415-445.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Koizumi, R. (2002). The effect of motivation, language anxiety, and test anxiety on English proficiency of Japanese junior high school students. *Japan Language Testing Association Journal*, 5, 91-110.
- Littlefield, A. R. (2011). The relations among summarizing instruction, support for student choice, reading engagement and expository text comprehension (Doctoral dissertation, The Catholic University of America). Retrieved from <http://search.proquest.com/>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Investigating language class anxiety using the focused essay technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296- 304.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2014a). Üstbiliş strateji eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (176), p. 107-119
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems* (7th ed.). United States of America: Pearson.
- Murray, N. P., & Janelle, C. M. (2003). Anxiety and performance: A visual search examination of the processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 171-187.
- Özen, F., & Durkan, E. (2016). Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma ölçeğinin geliştirilmesi, bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 11(14), 565-586
- Özusağlam, E.; Atalay, A., & Toprak, S. (2009). WEB Tabanlı Anket Hazırlama Sistemi. XI. Akademik Bilişim Konferansı, (11-13 Şubat), Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation*

modeling.psychology press.

- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-521. doi:10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.
- Scarcella, R., & Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Sim, J., & Wright, C. (2000). *Research in health care: concepts, designs and methods*. Nelson Thornes.
- Smith, M. C., Mikulecky, L., Kibby, M.W., Dreher, M.J., & Dole, J.A. (2000). What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35(3), 378-383.
- Park, G., & French, B. (2013). Gender differences in the foreign language classroom anxiety scale. *System*, 41 (2), 462-471
- Takala, M. (2006). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension in mainstream and special education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 559-576.
- Tobias, S. (1986). Anxiety and Cognitive Processing of Instruction. R. Schwarzer (Ed.). *Self-related cognition in anxiety and motivation*. New Jersey: Hillsdale.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual responses in response to early interventions in reading: the lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 55-64
- Toros, F., & Tataroğlu, C. (2002). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: sosyodemografik özellikler, anksiyete ve depresyon düzeyleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(1), 23-31.
- Turkben, T. (2019). The effect of self-regulation based strategic reading education on comprehension, motivation, and self-regulation skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 27-46. doi: 10.29329/ijpe.2019.203.3
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Williams, A. M., Vickers, J., & Rodrigues, S. (2002). The effects of anxiety on visual search, movement kinematics and performance in table tennis: A test of Eysenck and Calvo's processing efficiency theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 438-455.

- Yenilmez, K., & Özbey, N. (2006).*Özel okul ve devlet okulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeyleri üzerine bir araştırma*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19 (2), 431-448.
- Yıldız, M., & Ceyhan, S. (2016).İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11 (2), 1301-1316.
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety: the state of the art. New York: Plenum Press.
- Zin, M. Z., & Rafik-Galea, S. (2010). Anxiety and academic reading performance among Malay ESL learners.*Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(2), 41-58.

Global Issues in EFL Teaching: EFL Lecturers' Voices at a State University*

Yunus Emre Akbana^a



Aysun Yavuz^b



^aAsst. Prof. Dr., Kahramanmaraş Sutcu Imam University, Kahramanmaraş

^bProf. Dr., Canakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale

Abstract

Though the inclusion of global issues (GIs) -such as war, health problems, and environmental pollution- in foreign language teaching materials and contents dates back to few decades ago, its reflections in English as a Foreign Language (EFL) teaching contexts in Turkey have not been investigated sufficiently. Drawn from this local gap the authors decided to conduct this qualitative research at a state university to unfold EFL lecturers' views on integrating GIs into teaching English. The authors obtained the data through a short survey of open-ended questions and follow-up semi-structured interviews. The analysis of the data was conducted through inductive content analysis method. The findings indicate that EFL lecturers have a clear understanding of GIs and they prefer coursebook dependent and independent methods to incorporate GIs in language teaching. Also, they address young adults with at least B1 level of English proficiency at tertiary level to be the best target learner groups for embedding GIs in language teaching. In addition, they prefer mostly speaking and writing skills to incorporate GIs in their teaching with students whose majors could invoke interest. The study ends with several methodological and pedagogical implications for researchers and teachers to incorporate GIs in EFL teaching.

Keywords: EFL Lecturers' Views, English as a Foreign Language, English Language Teaching, Global Education, Global Issues in Language Teaching

Type/Tür:

Research/ Araştırma

Received/Geliş Tarihi:

17Aralık 2020

Accepted/Kabul Tarihi:

27Aralık 2020

Page numbers/Sayfa no:

83-102

Citation Information /Atıf bilgisi:

Akbana, Y. E., & Yavuz, A. (2020). Global issues in efl teaching: Efl lecturers' voices at a state university. *Kahramanmaraş Sutcu Imam University Journal of Education*, 2(1), 83-102.

Corresponding Author: Yunus Emre Akbana **e-mail:** yemreakbana@gmail.com

* The preliminary findings of this study have been shared via an oral presentation at the "3rd International Conference on Research in Applied Linguistics" between 24-26 October in 2019 by the authors. This article presents the complete findings reached through a detailed data analysis process.

Yabancı Dil Olarak İngilizcenin Öğretiminde Küresel Konular: Bir Devlet Üniversitesindeki İngilizce Öğretim Görevlilerinin Görüşleri

Abstract

Savaş, sağlık sorunları ve çevre kirliliği gibi küresel sorunların yabancı dil öğretim materyallerine ve içeriğine dâhil edilmesi birkaç on yıl öncesine dayanmasına rağmen, Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi bağlamındaki yansımaları yeterince araştırılmamıştır. Bu yerel boşluktan yola çıkarak, yazarlar öğretim görevlilerinin İngilizce öğretiminde küresel sorunların dâhil edilmesine ilişkin görüşlerini toplayarak bu nitel araştırmayı bir devlet üniversitesinde yapmaya karar vermişlerdir. Yazarlar veriyi açık uçlu sorulardan oluşan kısa bir anket ve yarı yapılandırılmış mülakat aracılığı ile toplamıştır. Elde edilen verinin analizi tümevarımsal içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Çalışmanın bulguları İngilizce öğretim görevlilerinin küresel sorunlar hakkında net bir fikre sahip olduklarını ve küresel sorunları dil öğretimine entegre etmek için ders kitabına bağlı ve bağımsız yöntemleri tercih ettiklerini göstermektedir. Ayrıca, İngilizce öğretim görevlileri, küresel sorunları dil öğretiminin içerisinde kullanabilmek için en iyi hedef öğrenci grupları olarak en az B1 İngilizce yeterlilik seviyesine sahip üniversite düzeyindeki genç yetişkinlere değinmektedirler. Buna ek olarak, öğretim görevlileri öğrencilerin öğrenim gördükleri kendi bölümlerinin küresel konulara ilişkin ilgilerini oluşturabileceğini dikkate alarak küresel konuları çoğunlukla konuşma ve yazma becerileri öğretiminde kullanmayı tercih etmektedirler. Çalışma, araştırmacıların ve öğretmenlerin küresel konuları İngilizceyi yabancı dil olarak öğretimine dâhil etmeleri için çeşitli metodolojik ve pedagojik sonuçlar ile sona ermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil Eğitiminde Küresel Sorunlar, İngiliz Dili Eğitimi, İngilizce Öğretim Görevlilerinin Görüşleri, Küresel Eğitim, Yabancı Dil Olarak İngilizce

Introduction

Teaching English as a foreign language (EFL) has always required the language teachers to find new and interesting procedures to implement in their classes. For this reason, a plethora of methods targeting language teaching have been introduced to the literature and evolved with either major or minor changes in accordance with the needs of language learners as the central pivot. Accordingly, worldwide language policies have addressed English to be the global language of education (Kuo, 2006) and each nation has somehow attempted to establish their own language policies, which recite the language teacher and the learner at the intersection of learning. The mediation of policy is highlighted through the interconnections between varying headings ranging from individualisation, global discourses of success, geographical differences in young people's lives to the student exchange programmes on the popularization of higher education with a global education perspective on the policy field. Considering a vital number of factors in language teaching classes, the content plays one of the major roles to garner both learners and teachers' attention. In this respect, language classrooms employ a pivotal role in offering Global Issues (GIs) as teaching content to address and have an impact on the lives of people from various localities of the world. (Porto & Yulita,

2019).

No doubt that when one thinks about the GIs, they may fail to think only the bad news happening around the globe such as “war, poverty, racism, endangered species, deforestation, discrimination against women and those of different sexual orientation, injustice, and apathy” (Jacobs & Cates, 1999, p. 45). However, the other side of the coin shows efforts on lifting people from poverty, people from various races and ethnics living, sustaining their business life, doing and learning altogether at peace and in a harmony, attempts to protect the endangered species and forests, and other efforts on overcoming discrimination and resisting against injustice (Jacobs & Cates, 1999). The incorporation of GIs within teaching English has been favoured in terms of its practicality by teachers (Çavdar, 2006; Yakovchuk, 2004) and its positive impact in enhancing students’ motivation and willingness (Royal, 2007; Pratama & Yuliati, 2016) at different levels of education with its apparent contribution to education (Ead, 2019). However, the number of studies focused on GIs does not seem to be sufficient to make inferences on the use and effect of GIs for language teachers around the globe and particularly in the Turkish context, which offers limited studies with a mere focus on Environmental Issues (Kaplan & Topkaya, 2016). For this reason, this paper aims at investigating EFL lecturers’ views on GIs and understanding how (if) EFL lecturers incorporate GIs into their teaching.

In language teaching, rather than the English language proficiency of learners, their understanding and respect to their surroundings should be focused by language teachers (Pratama & Yuliati, 2016). Therefore, teachers are the key components to ensure quality education (Syahril, 2019) and textbooks are another sources of quality. However, the content of EFL materials are based on daily topics (Akbari, 2008; Banegas, 2010; Leather, 2003), which may not support learners’ awareness and critical thinking skills in the real life (Hillyard, 2005; Read, 2017). Therefore, the inclusion of GIs in EFL materials’ content is a promising endeavour for students to gain an international awareness (Cates, 2000; Pratama & Yuliati, 2016). In this regard, there have been already some studies looking into how this integration has been completed both in the abroad context (e.g. Cates, 2000; Erfani, 2012; Focho, 2010; Omidvar & Sukumar, 2013; Paradewari, Avillanova & Lasar, 2018; Pratama & Yuliati, 2016; Yakovchuk, 2004) and in the Turkish context (Arikan, 2009; Başarır, 2017; Gürsoy & Sağlam, 2011; Kaplan, 2019; Özbaş & Güryay, 2014; Salı & Gürsoy, 2014). Notably, the studies conducted in Turkey mostly incorporated environmental issues (Kaplan & Topkaya, 2016). To this end, this study aims to investigate what EFL lecturers think of the GIs and their inclusion to be discussed in the class. In this sense, this research paper reckons with the scarcity of related studies and their limited focus on GIs, and therefore attempts to evaluate the significance of GIs

through the lenses of EFL lecturers at tertiary level through the following research questions.

1. How do EFL lecturers at a state university perceive global issues?
2. What are the practices of EFL lecturers about integrating global issues into English lessons?
3. How do EFL lecturers define the most appropriate context/s for incorporating GIs in teaching English?

Literature Review

Since English is used as an international language, Matsuda (2012) views the importance of employing materials targeting students' acknowledgment of getting globalized through the goal of enabling learners to use English in a culturally diverse and linguistically rich manner. Brown (1997) presents thought-provoking ideas on promoting global education and advises teachers to teach by enabling the learners to consider "a global partnership of involvement in seeking solutions" (p.8). Although GIs are classified into five types: "global economy, environmental and natural resources, human development, peace and security, and global governance" (Bhargava, 2006 as cited in Al-Shuga'a, Yunus, Bashir & Alawamreh, 2019, p. 73), Kaplan (2019) provides a more comprehensive list consisting of eight classifications: "Environmental Education, Gender Issues Education, Health Issues and Education, Human Rights Education, Linguistic Issues Education, Peace Education, Socio-Economic Issues, Others" (p. 30). These topics may influence the lives of people and they should be addressed in foreign language teaching classrooms (Porto & Yulita, 2019). Bearing this relevance in mind, the related literature on embedding GIs in language teaching is presented below.

Global Education and Global Issues in Language Learning

The need for a model of international education encompassing the values and issues, which have international significance, dates back to the 1980s in different terms. For example, "world studies" (Fischer & Hicks, 1985), "education with a global perspective" (Rosengren, 1983) and more commonly "global education" were preferred by many scholars (Cates, 1990; Dyer & Bushell, 1996; Selby, 1999) to make the human life easier. Tye (2003, p.165) defines global education where a series of problems or issues are addressed beyond national boundaries and interconnected to each other in "...cultural, ecological, economic, political, and technological" aspects. The rationale behind global education occurred with bringing the world into a *global village* in McLuhan's (1964) own words. In case of a damage like environmental

disasters, political problems, human rights violations and terrorism that taking place anywhere in this global village could have a negative impact on peoples' lives (Cates, 2000). More recently, the novel COVID-19 pandemic has become a global issue, which has its effects not only on health but also on education (UNESCO, 2020). Therefore, issues having debilitating effects on peoples' lives are associated with the term GIs. GIs have been attributed to 'issues of global significance' (Anderson, 1996), problems affecting peoples' lives in a negative way (Pike & Selby, 1998), or simply the 'problems in the real world' (Mark, 1993), and issues requiring our urgent interests to be dealt with (Sampedro & Hillyard, 2004). For example, in 2015 the United Nations adopted the following 17 goals to promote global concerns for the future of our planet:

"no poverty, zero hunger, good health and wellbeing, quality education, gender equality, clean water and sanitation, affordable and clean energy, decent work and economic growth, industry, innovation and infrastructure, reduced inequalities, sustainable cities and communities, responsible consumption and production, climate action, life below water, life on land, peace, justice and institutions and partnerships" (United Nations, 2015, Goals section, paras. 3-19).

However, only one health issue; namely, novel COVID-19 pandemic, has made all the goals fully or partially under threat for a sustainable world (Naidoo & Fisher, 2020). As can be evidenced from a global perspective, quality education - particularly foreign language education - can employ such topics and beyond them in a way to bring opportunities for learners' developing not only linguistic but also critical thinking skills (Cates, 2000; Gray, 2002; Read, 2017). Lee (2017) synthesizes the place of GIs in language teaching curriculum over Cates' (2000), Erfani's (2012), Omidvar and Sukumar's (2013) and Pratama and Yuliaty's (2016) common ideas in that global topics are seen to have an impact on enabling learners to master a foreign language by gaining awareness towards cultures and issues at an international level of understanding. On the other hand, the usual topics in textbooks do not have enough supportive impact on students' lives (Hillyard, 2005) as they employ themes covering every day issues like travelling, family, sports and hobbies so they may result in a light way effect for an international audience (Leather, 2003). Therefore, a trend has been already initiated by English language teaching associations and textbook companies for developing ideas and resources to deal with GIs in educational contexts (Cates, 2000). However, still textbook writers pose a romantic stance for including British and/or American culture in textbooks in order for avoiding any criticism (Banegas, 2010) and saving their market potentials (Akbari, 2008). In the quest for embedding GIs within language teaching as a common aim, there have been several studies both in Turkey and around the globe.

In Turkey, there have been several studies investigating GIs in the language teaching context but with a focus on environmental issues mostly (Kaplan & Topkaya, 2016). For example, Arikan (2009) investigated pre-service English language teachers' (PSELTs) views on their incorporation of environmental peace education in language teaching and found that it could foster learning grammar for secondary school students. Similarly, Özbaş and Güray (2014) found that PSELTs had a considerably positive tendency towards the integration of GIs in language teaching. In addition, Salı and Gürsoy (2014) reported that PSELTs supported such kind of integration by employing environmental issues in the core of language teaching but they did not view any promising outcomes for developing learners' language development. In a more recent master's thesis study conducted at K12 level, Kaplan (2019) evaluated the practices and perceptions EFL teachers and students of such a match and found favorable perceptions from both parties but lacking practices from teachers. Similar to present study at tertiary level, Başarrı (2017) sought the perceptions and practices of 13 EFL lecturers and only a few of the participants reported that they integrated GIs to support global citizenship in their teaching. The study findings mainly concluded that the EFL lecturers did not have enough understanding and in-class practices regarding the global citizenship education in the incorporation into ELT classes.

Regarding the methodology of incorporating GIs into EFL contexts, various alternatives were given in the literature. Omidvar and Sukumar (2013) incorporated GIs into the syllabus of an intermediate level class of students in India with two methods; content-based and task-based methods espoused with communicative approach, and found higher level of awareness and participation of the students. In their study, Paradewari et al. (2018) present evidence from the related literature on how to promote awareness towards environmental issues and argue the advantages of integrating such topics in EFL teaching contributing to students' use of language ability in developing their communicating skills. Pratama and Yuliati (2016) point out that the more the teachers are willing and ready to integrate GIs in their teaching through their materials, the more success is expected on the adaptability of GIs to ELT.

In Iranian context, Erfani (2012) argues the rationale for incorporating GIs in language teaching for three reasons: (I) to exclude cultural and linguistic imperialism by including GIs as an approach to ELT, (II) to create an awareness among learners on the latest topics around the globe, and finally (III) to support learners to be equipped with the global citizenship values in order to speak and use English which is global in any local contexts. The related body of the research puts forth the idea that embedding GIs or global education in language teaching brings affordances for

both teachers and students; however, there may still remain a misunderstanding between the concepts of GIs and global education. For example, it was portrayed in Özbaş and Güray's (2014) study that the PSELTs conceptualized global education as the world-related problems. However, global education is for all covering GIs, events, doing empathy for a better world; or put succinctly, for a peaceful world.

Method

This is a descriptive study with a qualitative research design informed by an open-ended questionnaire and follow-up semi-structured interviews.

Research Setting and Participants

The study was carried out at an EFL preparatory program (prep-program) of the school of foreign languages of a state university in Turkey. The EFL prep-program had one compulsory and one optional program for students enrolled at different departments. There were totally 47 EFL lecturers working in the EFL prep-program. 32 of them were in charge of teaching in the optional program and 15 were in the compulsory program during the data collection. Since purposeful sampling offers researchers to select individuals who can serve to a phenomenon by their knowledge or experience (Creswell & Plano Clark, 2011), the study employed the EFL lecturers in the compulsory program because students' language proficiency, willingness and motivation could be different from those in the optional program. Nine EFL lecturers in the compulsory group showed their consent to join the study. Further details on their gender, age, teaching experience, the time period, group and the language skills they taught in the related program are presented in Table 1 below.

Table 1. Demographic Information about EFL Lecturers.

Code	Gender	Age	Experience	Time	Group	Systems & Skills
P1	N/A*	35	12	N/A*	ELT/ELL	Listening & Speaking
P2	Male	34	11	Spring, 2019	ELT/ELL	MC** and all skills
P3	Female	44	15	Spring, 2019	ELT/ELL	MC**, Reading & Writing, Speaking
P4	Female	36	15	Spring, 2019	ELT/ELL	All skills
P5	N/A*	36	14	Spring, 2019	ELT/ELL	Grammar, Listening and Speaking.
P6	Female	36	14	Spring, 2019	Other	MC** and all skills
P7	Male	51	28	N/A*	Other	MC** (four skills, mainly grammar)
P8	Female	34	5	2018-2019	Other	All skills
P9	Female	45	23	2018-2019	Other	Reading and Speaking

N/A*: Not Available; MC**: Main Course

Table 1 shows that five of the EFL lecturers were female and two of them were male while two other participants did not make any declaration. Their age average was 38.60 and teaching experience was 14.90 years. Until the data were gathered, five of them (P2, P3, P4, P5, P6) had one academic term (16 weeks) of teaching experience and two of them (P8, P9) had more than one year of experience in the related program though two of them (P1, P7) did not specify. The participants taught students enrolled in ELT, English Language and Literature (ELL) or other departments (Molecular Biology and Genetics, Biology and Environmental Engineering, International Relations, Business Administration). Table 1 shows that the EFL lecturers were in charge of teaching to five ELT/ELL groups and the other four groups during the data collection. Finally, Table 1 illustrates their courses ranging from main course, which requires following an all-skills integrated coursebook, to each language skill and systems (*i.e.* grammar & vocabulary).

Data Collection and Analysis

The data were obtained from the participants through an open-ended questionnaire and follow-up semi-structured interviews. Initially, the open-ended questions were developed targeting the topic of examination by the authors (Roulston, 2008) and shared by three experts from the field to seek their comments on the clarity and the purpose it employed. Subsequently, the questionnaire was developed in accordance with their suggestions and comments in terms of content, wording, and layout (Creswell, 2014). The open-ended questions are presented below.

1. How would you define 'Global Issues'? What makes them global? Please give examples.
2. If you incorporate Global Issues in your teaching context, how do you do that? If you do/can not incorporate Global Issues in your teaching, please explain your reason/s.
3. How would you define the most appropriate context (conditions and factors) for incorporating Global Issues in teaching English? (Students' age, language proficiency and/or department, the language skills you teach etc.) Can you provide reasons and examples.

Open-ended questions were delivered to the participants through e-mail and their consent was asked if they volunteered to report their views. Nine of them joined the study. After that, three of them showed further consent to join the semi-structured interviews, which allowed eliciting more details on their views. The data

from the semi-structured interviews were collected through audio-recording, each lasted around 20 minutes.

The data were exposed to inductive content analysis run by the authors and an independent researcher who had experience in qualitative data analysis. First, the data were coded and then the emerging codes were categorized by the first author and by the independent rater independently (Creswell, 2014). After that, the pair met for making agreements on the categories. When a disagreement occurred between the pair, then the second author was asked to check the data. After calculating the agreements between the peers, 92% of the coding was found to ensure consensus among the raters, which served for a high level of reliability.

Findings

Findings of the First Research Question

The findings of the first research question show evidence through the EFL lecturers' definitions of GIs via the first open-ended question. Two categories; namely, 'Challenges' ($n = 7$), and 'Opportunity and Challenge' ($n = 2$), were accessed. Each category involves more than one GI but they are heavily on environmental issues.

Challenges

The challenges involved environmental-, socio-economic-, peace- and gender-issues. For example, P1 mentioned the Environmental Issues in their definition of GIs; however, stressed the possibility of any individual's potential to experience them. Sample excerpt is shown below.

Environmental issues are global. Any and every person can have them regardless of their location, gender, age, race or background. (P1)

Similarly, P7 pointed out the Environmental Issues by touching upon its effect on the nature by "drought and pollution". On the other hand, P7 addressed the Socio-Economic Issues with "famine, poverty and unemployment", and signalled Peace Education by "immigration".

To the best of my knowledge, global issues cover global warming, drought, famine, immigration, and forest fires. (P7)

P9 uttered a number of issues linked to global concerns such as Environmental Issues by "Climate Change", Gender Issues by "Gender Equality" and Socio-Economic Issues by "Financial Crisis". The first two issues were also identified in

other participants' definitions.

'Global Issues' is the biggest problems of the world today. They are global because they affect the whole of the planet and the people who live on it. 'Climate Change', 'Gender Equality', 'Financial Crisis' are some of them. (P9)

P4, P5 and P6 took negative stance in their definition. For example, P4 defined the Environmental Issues by the words "Global warming, violence, pollution", Socio-Economic Issues by "unemployment" and Human Rights Issues by "violence".

A problem which affects not only a local area but adversely affects the world / universe. They are global because they can be seen everywhere like in the form of global warming, violence, pollution, unemployment, etc. (P4)

P5 and P6 mentioned the adverse effects of the Environmental or Socio-Economic Issues by their following words.

Global issues are any issues that adversely affect people and the environment in many ways such as political issues, environmental problems, economic crisis and so on. (P5)

'Global Issues' adversely affect the nature, the environment and the people. (P6)

Opportunity and Challenge

There are only two participants who shared their views on both the positive and negative sides of GIs in their definition. Specifically, P8 stressed the significance of getting networked internationally through free movement, which could lead to augmentation in financial power by implying a sort of Socio-Economic Education. However, P8 also touched upon the other side of the coin by uttering the problematic nature of those issues dispersing from inequity and gender by "digital access, girls' access to education", feminism by "women's rights", peace education by "refugees" to environmental issues by "clean water", and "human rights" below.

The free movement of people, services and individuals throughout the world in an integrated way could be called globalization. Within this context, countries could become magnets to attract global capital by introducing their economies to international companies. Digital access, women's rights, girls' access to education, refugees, clean water, human rights could be given as some examples of global issues. (P8)

It is also very similar to what P2 noted in terms of access, which could result in issues that need particular interest, and the other issues in concern. Following is a sample excerpt on that.

20th and 21st century provided people global opportunities through free movement of goods, services and ideas. However, it posed some challenges as well. These issues affect the whole global society such as global warming, wars, migration, poverty, hunger, gender inequality, artificial intelligence, etc. (P2)

Therefore, the participants both saw GIs as an affordance for getting networked and constraint that disrupts the natural flow of the human life.

Findings of the Second Research Question

The findings revealed the EFL lecturers' methods of incorporation of (if any) GIs in their teaching context. The related open-ended question asked whether they did integrate any GIs in their teaching or not, and they were also supposed to provide the reasons. The EFL lecturers' choices were categorised under two headings; 'Coursebook Independent' and 'Coursebook Dependent' methods. Four participants preferred Coursebook Independent Methods because they wanted to include up-to-date and recent materials in their teaching content. Five participants uttered their choices of Coursebook Dependent Methods due to the fact that they wanted to get stuck with the coursebook they followed.

Coursebook Independent Methods

This emerged category shows the participants' expressions on recent media sources (P3), extra authentic resources based on the real life situations (P8), and free-will oriented techniques that they developed (P7, P9). For example, P3 stated that they pulled from recent media issues emerging from local interests of environmental issues. On the other hand, P8 preferred to use only authentic materials, which could bring them several alternatives in their teaching and developing the syllabus in concern.

During my lessons, I always pull from recent media issues. The moment we take a global issue and personalize it to our students' location, awareness will be heightened among students. (P3)

Most EFL instructors do not want to see the existence of these problems even though they see them in the real world such as hunger and poor nutrition, girls' access to education, and the spread of AIDS. We - teachers - should focus on authentic contents and materials. (P8)

In addition, P9 mentioned the merits of employing GIs by using an eclectic teaching method as a to encourage their students to think critically, creatively and speak accordingly through specific topics that can serve to their interests.

I usually incorporate Global Issues in my speaking classes. First, I ask students some questions to activate their background knowledge about the topic. Then I

would give them a reading text on the topic, talk about the text and find their own solutions to the problem. (P9)

Another coursebook independent method relied mostly on the free-will oriented choices of lecturers. For example, P7 recorded that they used GIs to increase motivation and curiosity among their students and introduced the traditional PPP technique in their teaching.

I try to incorporate some topics in question into my classes to arouse my students' motivation and curiosity by using them in the warm-up, then presenting and producing relevant ideas. (P7)

Coursebook Dependent Methods

This category is comprised of the participants' coursebook exploitation techniques. They employed pure-exploitation and extended-exploitation ways of coursebook dependent methods to use GIs in their teaching. For example, P1 and P4 recorded that they preferred to use the coursebook solely to incorporate GIs in language teaching.

Our coursebooks usually incorporate global issues such as global warming, lingua franca and language barrier. (P1)

As all the coursebooks include global issues nowadays, it is very easy and practical to adapt these issues in teaching. (P4)

In extended-exploitation of coursebook use, participants preferred to use two other sub-methods; using GIs in pre- and post- phases of a class hour and using them as awareness raising activities. P5 referred to the former and P2 to the latter below. Therefore, what P5 employed in their teaching was so much similar to the traditional PPP model. They used this method with a facilitative effect of GIs that were partially incorporated in the coursebooks.

The content of the books we are using usually involve global issues. So before passing on the content I check their background knowledge, then I try to draw their attention with a video or visuals and then with some target words I make them speak about the issue. For further understanding and practice I usually give them a project work or homework. (P5)

In addition, P2 reported on the awareness raising activities in both writing and speaking skills according to her experience.

It is not actually too difficult to incorporate those issues in language classes. For instance, in my writing classes I offer learners global topics to choose from. In speaking classes, we discuss those issues to raise awareness. (P2)

Findings of the Third Research Question

The accessed findings revealed the EFL lecturers' definitions of the most appropriate context/s for incorporating GIs in teaching English. The content analysis generated three categories; namely, 'Students' Major', 'Students' Readiness and Language Proficiency' and 'Freedom' from the participants' responses.

Students' Major

A number of participants mentioned students' major as the source of their potential interest to be able to exchange ideas on GIs in language classes. For example, P3 and P4 addressed its facilitative effect and P7 signalled its significance as a source of interest. In addition, P1 linked students' major as the central pivot directing young adult students' consciousness to their mature opinions. Sample excerpts on that are presented below.

I feel that students' department of study could invoke appreciation to global issues in direct relation or as a result of given global issue. (P3)

Students' departments are really important in their interest towards global issues. (P4)

Based on my teaching experience, students' major is important to discuss the global issues. (P7)

Being able to listen and talk about global issues are best suited for young adults whose departments have close links to their interests. (P1)

Students' Readiness and Language Proficiency

Students' readiness and their language proficiency level were identified as another category for the findings of this research question. While students' awareness and their previous experiences formed their readiness, their level of English and the compatible content identified their language proficiency. For example, P6 touched upon students' readiness in terms of their awareness of the GIs and their sufficient level of language proficiency.

Students should be proficient, at the same time they should be aware of the topic. (P6)

Participants (P1, P5, P3, P9) also highlighted the students' language proficiency level in English at least at or above B1 by a particular emphasis on the productive skills such as speaking and writing. They also pinpointed the importance of the content aligning to the students' language proficiency level. Sample excerpts are given below.

Their English level should be at or above B1 to be able to use productive skills. (P1)

I would choose the content appropriately to my students' level of English but to be able to discuss global issues their proficiency should be around B2. (P5)

In addition, P8 took a detailed perspective from the other participants. P8 stressed the ethnographic factors and the cultural characters that the students have developed until they get enrolled at university. P8 also mentioned the importance of teachers' awareness on students' characteristic features and signalled to see their potentials with the following words.

We should observe what cultural characteristics exist in our classes. For example girls' access to education is a huge problem for EFL students coming from the eastern part of Turkey and those students are very sensitive about this issue and they will definitely want to discuss this issue with their friends. (P8)

Freedom

This is the last category that employs a context, which offers and ensures students' freedom of speech in a democratic society through P2's words below.

The most appropriate context to discuss these issues is a democratic society where freedom of speech is protected by law. (P2)

Discussion and Conclusions

The present study set out to investigate the EFL lecturers' views on their definition of GIs (I) and their incorporation of GIs in their own contexts (II) by considering the students' departments, age, proficiency and the related language skills (III). The findings show that a majority of the EFL lecturers define GIs by seeing problems that affect the human-kind and the nature mutually. This shows similarity to the finding in Özbaş and Güray's (2014) study that English language teacher candidates relate GIs with global disasters and events. Further, the definitions the participants of the present study produced were classified under environmental-, socio-economic-, peace- and gender-issues in the light of the comprehensive list of GIs presented by Kaplan (2019). The content analysis revealed each issue which involved "Climate Change, Global Warming, Violence, Drought, Pollution, Clean Water" in relation to Environmental Issues, "Immigration, Refugees, Wars" as to Peace Education, "Violence" for Human Rights Education, "Digital Access, Gender Equality, Girls' Access To Education, Women's Rights" regarding Inequity and Gender Issues, and finally "Financial Crisis, Unemployment, Famine, Poverty" with regards to Socio-Economic Issues. Also, a minority of the EFL lecturers viewed GIs which ensures getting networked, communicated and connected as affordances.

Therefore, the two categories emerged 'Challenges' and 'Opportunity and Challenge' leading to the conclusion that EFL lecturers have clear understanding of GIs, the definitions and content.

The findings as to the EFL lecturers' incorporation of GIs in their teaching indicated that they preferred two methods; coursebook independent and dependent methods. In both methods, the participants mentioned that they preferred to follow the traditional PPP model in their teaching. They adopted this model by using recent media sources, extra authentic materials based on real life situations, and free-will oriented techniques that they developed or preferred an eclectic teaching phenomenon in their coursebook independent teaching methods. On the other hand, they relied on either pure-exploitation or the extended-exploitation of the coursebook that it served with its compatible content to their choices of coursebook dependent methods.

The findings regarding the EFL lecturers' choices of the most appropriate context addressed young adults with at least B1 level of language proficiency at EFL prep-schools. The findings also indicated their advocacy of teaching to students whose academic majors would potentially boost their interest to talk about GIs. In addition, the findings revealed some other topics that could have facilitative effects on developing students' language skills. For example, the participants reported that talking about GIs could pave the way for developing students' awareness, critical thinking skills and creativity. By talking and writing about the reasons and the solutions of GIs, the students learn to think creatively and critically, and as a result, learn a language creatively and critically (Cates, 2000). Also, GIs could help students be more motivated in language learning. Further, employing GIs could be used in mostly in the productive skills; which is also evidenced in the related literature (Pramata & Yuliati, 2016). On the other hand, they touched upon several issues to be considered. For example, they reported on the EFL lecturers' social responsibility to handle such topics in classroom by considering ethnographic factors because sometimes it may be more inviting for students coming from the eastern part of Turkey to talk about girls' access to education. Therefore, integrating GIs in language teaching can afford several opportunities dispersing from encouraging students to talk about topics that serve their interests personally or in an academic manner to help teachers develop social responsibility for assisting their students be more internationally aware. Considering the findings of this study and the related studies in the literature on integrating GIs in language teaching, the following conclusion can be made:

The choice of the coursebook regarding the content, students' language

proficiency in English, needs and interests, age, and major should be considered when integrating GIs in language teaching in order for bettering their learning attainments not only in language development but also in developing their communication and critical thinking skills (Arikan, 2009; Başarır, 2017; Cates, 1990; 2000; Gürsoy & Sağlam, 2011; Gürsoy & Salı, 2014; Jacobs & Cates, 1999; Kaplan, 2019; Lee, 2017; Pratama & Yuliati, 2016; Salı & Gürsoy, 2014; Yakovchuk, 2004).

Though this study attempted to reveal EFL lecturers' views about GIs in language teaching, it could be a sounder one in methodological perspective. For example, it could employ a larger population of participants. Therefore, it could incorporate not only the EFL lecturers' but also both the students' and the administrators' views through a mixed-design study. Also, it could be replicated in different regions of Turkey in order to bring any alternative views stemming from ethnographic factors or cultural characteristics of the contexts. In addition, further research can be conducted by an experimental study which could investigate the views and success of all the agents of the process. To do so, GIs should be integrated into language teaching contexts by considering students' age, language proficiency, ethnographic characteristics and majors as the mediating variables. Accordingly, the course content should be prepared or the textbook exploitation techniques should be guided for teachers by a team of experts serving to the students' learning preferences. In addition, there could be other pedagogical implications for teachers such as forming international classroom, database for GI lesson plans and materials and joining online teacher groups (e.g. GILESIG).

References

- Akbari, R. (2008). Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal* 62(3). 276 –83
- Al-Shuga'a, L.A., Yunus, K., Bashir, I., & Alawamreh, A.R. (2019). Global issues: The importance of its integrating in EFL classrooms. *Trends in Social Sciences*, 1(2), 68-76.
- Anderson, G.G. (1996). Global Issues in the University ESL Classroom. *The Language Teacher Online*, 20 (11). <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/96/nov/univ.html>
- Arikan, A. (2009). Environmental peace education in foreign language learners' English grammar lessons. *Journal of Peace Education*, 6(1), 87-99. <https://doi.org/10.1080/17400200802655064>
- Banegas, D. L. (2010). Teaching more than English in secondary education. *ELT Journal*, 65(1), 80-82.
- Başarır, F. (2017). Examining the perceptions of english instructors regarding the incorporation of global citizenship education into elt. *Online Submission*, 5(4), 409-425.
- Bhargava, V. K. (Ed.). (2006). *Global issues for global citizens: An introduction to key development challenges*. Washington, DC: The World Bank.
- Brown, H. D. (1997). The place of moral and political issues in language pedagogy. *Asian Journal of English Language Teaching*, 7, 21-33.
- Cates, K. (1990). Teaching for a better world: Global issues in language education. *The Language Teacher*, 14(5), 3-5.
- Cates, K. (2000). Entry for 'Global Education', in M. Byram (Ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 241-243.
- Cresswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed method research*. Sage. Thousand Oaks, CA, 201.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*(4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çavdar, S. S. (2006). *Increasing EFL teachers' awareness on global issues in ELT classroom*. Unpublished master's thesis, Çukurova University, Adana, Turkey.
- Dyer, B., & Bushell, B. (1996). World issues or a global perspective?. *Language Teacher Kyoto-JALT-*, 20, 10-19.
- Ead, H. A. (2019). Globalization in higher education in Egypt in a historical context. *Research in Globalization*, 1, 100003. <https://doi.org/10.1016/j.resglo.2019.100003>

- Erfani, S. M. (2012). The Rationale for Introducing " Global Issues" in English Textbook Development. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2412.
- Fisher, S., & Hicks, D. (1985). *World studies 8-13: A teacher's handbook*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Focho, G. N. (2010). Language as tool for a global education: Bridging the gap between the traditional and a global curriculum. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 3(1), 135-148.
- Gray, J. (2002). The global coursebook in English language teaching. In D. Block and D. Cameron (Eds), *Globalization and Language Teaching* (pp. 151-167). London: Routledge.
- Gursoy, E., & Saglam, G. T. (2011). Elt teacher trainees attitudes towards environmental education and their tendency to use it in the language classroom. *Journal of International Education Research (JIER)*, 7(4), 47-52.
- Gürsoy, E., & Sali, P. (2014). A Language course within the scheme of socially responsible teaching: ELT trainees' expectations. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 355-365.
- Hillyard, S. (2005). Content with your content? Why teach Global Issues in ELT? In L. Angada (Ed.), 30th FAAPI Conference, *Towards the Knowledge Society: Making EFL Education Relevant*. Conference Proceedings, Cordoba, Argentina: Comunicarte.
- Jacobs, G. M., & Cates, K. (1999). Global education in second language teaching. *KATA*, 1(1), 44-56.
- Kaplan, M. (2019). *Perceptions and practices of turkishefl teachers and students on the use of global issues*. Unpublished Master's Thesis. Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey.
- Kaplan, M., & Topkaya, E. Z. (2016). Bringing global issues into efl classrooms: a quasi-experimental study in turkish high school context. *Proceedings of first TUB conference at Çanakkale Onsekiz Mart University*. <https://cdn.comu.edu.tr/cms/tubogrencikongresi2016/files/6-tub-kitapcik.pdf>
- Kuo, I. C. (2006). Addressing the issue of teaching English as a lingua franca. *ELT Journal*, 60(3), 213-221.
- Leather, S. (2003). Taboos and issues. *ELT Journal*, 57(2): 205-206.
- Lee, C. S. (2017). *Teaching EFL/ESL College-level Learners through Current Global Topics: Integrated Lessons for EFL/ESL Teachers*. Master's Projects and Capstones: 643. University of San Fransisco. <https://repository.usfca.edu/capstone/643/>
- Mark, K. (1993). "Some Thoughts about Global Content." *The Language Teacher* 17(5).
- Matsuda, A. (2012). Teaching materials in EIL. In L. Alsagoff, S. McKay, G. Hu, & W.

- Renandya (Eds.), *Principles and practices for teaching English as an international language* (pp. 168–85). New York, NY: Routledge
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media*. New York: Mentor.
- Naidoo, R., & Fisher, B. (2020). Reset sustainable development goals for a pandemic world. *Nature*, 583, 198–201.
- Omidvar, R., & Sukumar, B. (2013). The Effects of Global Education in the English Language Conversation Classroom. *English Language Teaching*, 6(7), 151-157.
- Özbaş, B. Ç., & Güryay, B. (2014). Can social studies and language lessons be integrated via global education? English Language Teacher Candidates' Perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1132-1136. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.357>
- Paradewari, D. S., Avillanova, A. A., & Lasar, A. B. (2018). Promoting Environmental Awareness In Learning Contexts. *International Journal of Humanity Studies (IJHS)*, 1(2), 243-252.
- Pike, G., & D. Selby. (1988). *Global Teacher, Global Learner*. London: Hodder and Stoughton.
- Porto, M., & Yulita, L. (2019) Is there a place for forgiveness and discomforting pedagogies in the foreign language classroom in higher education?, *Cambridge Journal of Education*, 49(4), 477-499, DOI: 10.1080/0305764X.2019.1566441
- Pratama, H., & Yuliati, Y. (2016). Global education in english classroom: integrating global issues into english language teaching. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(9), 719.
- Read, C. (2017). Developing children's understanding of the global goals. In A. Maley, & N, Peachey (Eds.). *Integrating global issues in the creative English language classroom: With reference to the United Nations Sustainable Development Goals* (pp. 11-20). London: British Council.
- Rosengren, F. H. (1983). *Internationalizing your school: a handbook and resource guide for teachers, administrators, parents and school board members*. National Council on Foreign Language and International Studies, New York, NY 10158.
- Roulston, K. J. (2008). Open-ended question. *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*, 583584.
- Royal, D. (2007). Global issues, everyday actions. *Global Issues in Language Education*, 65, 15-17.
- Sampedro, R., & Hillyard, H. (2004). *Global Issues*. Oxford: Oxford University Press.
- Salı, P., & Gürsoy, E. (2014). Evaluation of a language course within the framework of socially responsible teaching. *ELT Research Journal*, 3(3), 140-152.

- Selby, D. (1999). Global Education: Towards a quantum model of environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 125-141.
- Syahril, I. (2019). The new generation of high quality esl/efl teachers: a proposal for interdisciplinary teacher education. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 22(1), 33-45.
- Tye, K. A. (2003). Global education as a worldwide movement. *The Phi Delta Kappan*, (2), 165.
- UNESCO (2020). COVID-19 Impact on Education. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- United Nations (2015) Sustainable Development Goals. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
- Yakovchuk, N. (2004). *Global issues and values in foreign language education: Selection and awareness raising*. Master's thesis. <https://core.ac.uk/download/pdf/46464.pdf>