



ISSN:2602-4071

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL



INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 5

Issue: 3

November 2021



ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 5

Sayı: 3

Kasım 2021

International Primary Education Research Journal is an international peer-reviewed journal. The authors are responsible for the all articles, in terms of language, science and legal, published in the International Primary Education Research Journal and the web site: <http://dergipark.gov.tr/iperj> is responsible for the right of publication. Without the written permission of the publisher, it cannot be published or reproduced in any form, wholly or partly. The Editorial Board is free to publish or not publish the articles sent to the journal.

Indexing:

- ✓ Bielefeld Academic Search Engine (BASE),
- ✓ OpenAIRE,
- ✓ Eurasian Scientific Journal Index,
- ✓ Google Scholar,
- ✓ Idealonline
- ✓ Asos Index
- ✓ DRJI



INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 5

Issue: 3

November 2021

Owner

Assoc. Prof. Dr. zkan ÇELİK, Muğla Sıtka Koçman University, Turkey

Chief Editors

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtka Koçman University, Turkey

Page Design

Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY, Muğla Sıtka Koçman University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. zkan ÇELİK, Muğla Sıtka Koçman University, Turkey

Cover Design

Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtka Koçman University, Turkey

Address

T.C. Muğla Sıtka Koçman University, Education Faculty Primary Education Department

Menteęe- Muğla/Turkey

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: iperjinfo@gmail.com

http://dergipark.gov.tr/iperj

International Primary Education Research Journal is an International Reviewed Journal.

Publishing

T.C. Muğla Sıtka Koçman University, Faculty of Education, Department of Primary Education

Muğla/TURKEY

SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül University, Turkey*
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Turkey*
Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Cheung YIK *Oxfam, Hong Kong*
Prof. Dr. Chien-Kuo LI *Shih Chien University, Taiwan*
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN *Michigan State University, USA*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey*
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ *Ankara University, Turkey*
Prof. Dr. Hasan DENİZ, *University of Nevada, USA*
Prof. Dr. Jack CUMMINGS *Indiana University, USA*
Prof. Dr. Kamil ÖZERK *Oslo University, Norveç*
Prof. Dr. Kathy HALL *University College Cork, Ireland*
Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN, *Marmara University, Turkey*
Prof. Dr. Mary HORGAN *College Cork University, Ireland*
Prof. Dr. Micheal BROWN *Mississippi State University, USA*
Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romania*
Prof. Dr. Ramazan SEVER *Giresun University, Turkey*
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ *Çanakkale 18 Mart University, Turkey*
Prof. Dr. Süleyman CAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Tillotson LI *Tung Wah College, Hong Kong*

Prof. Dr. Tolga ERDOĞAN, *Republic of Turkey Ministry of National Education, Italy*
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale University, Turkey*
Prof. Dr. Ziad SAID *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA, *Erzincan Binali Yıldırım University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. İbrahim DELEN, *Uşak University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Maide ORÇAN, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Dr. Oğuzhan KURU, *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Seda ATA, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Shannon MELIDEO, *Marymount University, USA*
Assoc. Prof. Dr. Virginia ZHELJAZKOVA *Vuzf University, Bulgarian*
Dr. Abdullah GÖKDEMİR, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Hilal İlknur TUNÇELİ, *Sakarya University, Turkey*
Dr. Matthew A. WILLIAMS, *Kent State University, USA*

LANGUAGE EDITORS

Res. Asist., Orcin KARADAĞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
MA Holder Ayten ÇOKÇALIŞKAN, *Ministry of National Education, Turkey*

TYPESETTING EDITOR

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

SCIENCE BOARD

Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes University, Turkey*
Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Turkey*
Prof. Dr. Erol DURAN *Uşak University, Turkey*
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ *Mersin University, Turkey*
Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya University, Turkey*
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Levent ERASLAN *Anadolu University, Turkey*
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Hacettepe University, Turkey*
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi University, Turkey*
Prof. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe University, Turkey*
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *İzmir Demokrasi University, Turkey*
Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun University, Turkey*
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik University, Turkey*
Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Binali Yıldırım University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Assoc. Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi University, Turkey*
Assoc. Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi University, Kazakistan*
Assoc. Prof. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa University, Turkey*
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz KARA *Bartın University, Turkey*
Dr. Alper YONTAR *Çukurova University, Turkey*
Dr. Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat University, Turkey*
Dr. Zeynep KILIÇ *Medipol University, Turkey*

SECRETARY

Dr. Alper YORULMAZ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

Dr. Güler GÖÇEN KABARAN, *MSKU, Turkey*
Arş. Gör. Sedat ALTINTAŞ, *Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey*

İÇİNDEKİLER

Kübra KANAT N. Semra ERKAN	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışlarının ve Etik İnkilemlerinin İncelenmesi	212-224
Gökhan ÖZDEN Şengül İLGAR	COVID-19 Sürecinde İlkokul 1. Sınıfa Başlayan Öğrencilerin Annelerinin Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	225-242
Fatih GÜDÜRÜ	Ortaokul Öğrencilerinin Sorumluluk Algıları Üzerine Bir Araştırma	243-259
Dumuş ASLAN Meltem EMEN PARLATAN	Safety Issue at Home: What is Mothers' Concern, What They Do, and What They Need?	260-271
Yıldray AYDIN	İlkokul İkinci Sınıf Matematik Dersi Paralarımız Konusuna İlişkin Assure Modelli Öğretim Tasarımının Değerlendirilmesi	272-287
Sezgin ELBAY	An Issue in the Intersection of Science and Social Sciences during the COVID-19 Pandemic: Socialization	288-307



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışlarının ve Etik İkilemlerinin İncelenmesi¹

A Study on the Perception of Pre-school Teachers' Professional Ethical Behaviors and Analysis of Ethical Dilemmas

Kübra KANAT²
N. Semra ERKAN³

doi: 10.38089/iperj.2021.72

Geliş Tarihi: 05.03.2021

Kabul Tarihi: 01.05.2021

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2021

Özet: Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarını belirlemek ve etik ikilemlere nasıl çözümler ürettiklerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'nın 8 merkez ilçesinde görev yapan 205 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Karma yöntem olarak planlanan araştırmada açıklayıcı desen kullanılmıştır. Buna göre araştırmada önce nicel veriler toplanmış yorumlanmış ve bu veriler doğrultusunda nitel veriler toplanmıştır. Araştırmada çalışma grubuna ait demografik bilgileri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", çalışma grubunun etik davranışlarını belirlemek amacıyla "Okul Öncesi Öğretmeninin Etik Davranışları Ölçeği" (OÖEDÖ) kullanılmıştır. Bu ölçekten alınan puanlara göre yüksek ve düşük puan alan toplam 16 öğretmenle "Etik İkilemler Senaryolar Formu" kullanılarak bireysel görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mesleki etik davranışlarının yüksek düzeyde olduğu, en yüksek puan ortalamalarının "Dürüstlük ve Yardımseverlik" boyutunda, en düşük puan ortalamalarının ise "Demokrasi ve Eşitlik" boyutunda olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte ölçekten yüksek puan alan öğretmenlerin, düşük puan alan öğretmenlere göre etik ikilemleri çözümlenmede olaylara daha dikkatli, hassas ve bilinçli yaklaştıkları belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin yasal düzenlemelerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlere konuyla ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim verilmesi ve etik kodlar içeren bir rehber oluşturulması önerilmiştir.

Abstract: This study was conducted to determine the level of professional ethical behaviors of pre-school teachers and to examine how they produce solutions to ethical dilemmas. In this context, the research group consisted of 205 pre-school teachers working in 8 central districts of Ankara Province. Explanatory design was used in the study, which was planned as a mixed method. Accordingly, first quantitative data were collected and interpreted in the study and qualitative data were collected in line with these data. In the study, "Personal Information Form" was used to collect demographic information of the study group, and the "Pre-school Teacher's Ethical Behaviors Scale" (PTEBS) was used to determine the ethical behaviors of the study group. Individual interviews were conducted with a total of 16 teachers who got high and low scores according to the scores obtained from this scale, using the "Ethical Dilemmas Scenarios Form". According to the findings of the study, it was determined that teachers' professional ethical behaviors were at a high level, the highest mean scores were in the "Honesty and Helpfulness" dimension, and the lowest mean scores were in the "Democracy and Equality" dimension. In addition, it was determined that teachers who got high scores on this scale were more careful, sensitive and conscious in resolving ethical dilemmas than teachers with low scores. On the other hand, it is concluded that teachers do not have sufficient knowledge about legal regulations. Accordingly, it was suggested that teachers should be given pre-service and in-service training on the subject and a guide containing ethical codes should be created.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, mesleki etik, etik ikilem.

Key Words: Pre-school education, professional ethics, ethical dilemma

¹ Bu makale sorumlu yazarın (Kübra Kanat) "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Etik Davranışları Algılama Düzeylerinin ve Etik İkilemleri Çözümlemelerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Arş. Gör. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, kubrankanat@ibu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6259-755X>

³ Prof. Dr., İstanbul Gelişim Üniversitesi, Türkiye, nserkan@gelisim.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8968-7926>

Giriş

Öğretmenlik mesleği, insanlık tarihi boyunca önemli mesleklerden biri olarak görülmektedir. Bilginin nesilden nesile aktarılmasını sağlayan öğretmen, medeniyeti kurmuştur. Günümüzde öğretmen, bilgi ve becerilerin öğretilmesinde rehber ve alanında eğitim almış uzman kişi olarak açıklanmaktadır. MEB (2017) öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini, mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olarak belirlemiştir. Buna göre öğretmenlerin mesleki donanımlarını artırmaları gerekmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin eğitimi bir grup oldukları düşünüldüğünde toplum içerisinde rol model olmaları gerektiği söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin topluma karşı sorumluluklarıyla beraber mesleki sorumlulukları söz konusudur (Pelit ve Güçer, 2006). Bu sorumluluklarla birlikte öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine özgü etik algılarının olması gerekir. Çünkü bir meslekte, meslek üyelerinin mesleki etiğe uygun davranmaları o mesleği, toplum gözünde daha saygın ve güvenilir bir yere getirmektedir. Bir işin meslek olarak tanımlanabilmesi için de toplum tarafından kabul görmesi gerekmektedir (Şişman, 2013). Buna göre hem mesleğin toplum tarafından tanınması hem de profesyonelliğin gereği olarak mesleki etik önem arz etmektedir.

Son dönemde araştırma sahasında, mesleki etik popüler bir konu olmaya başlamıştır. Çeşitli meslek dalları kendi meslek üyeleri için etik ilkeler oluşturmaya başlamışlardır ve meslek üyelerinin de bu ilkelere uygun davranmaları beklenmektedir. Türkiye’de de bununla ilgili çeşitli girişimler yapılmıştır. Tıp, avukatlık, gazetecilik, psikolojik danışma ve rehberlik gibi meslek gruplarında meslek üyelerinin uymaları gereken etik ilkeler uluslararası standartlar boyutunda oluşturulmaya çalışılmıştır ve bu çalışmalara devam edilmektedir (Aydın, 2012). Etiğin çok popüler bir alanı olarak ele alınan “mesleki etik” mesleği icra eden kişiler için normlar geliştirme ile ilgilenir. Fakat buradaki normlar öylesine özelleşmiştir ki meslek üyelerinin görüşleri, inançları, kültürleri ya da dinleri gibi etkenlerden bağımsız olarak kişilere karar vermede ve eylemlerini belirlemede yol gösterir. Buna bağlı olarak “evrensel bir etik” oluşturulmaya çalışılmaktadır (Kuçuradi, 2003).

Dünya genelinde öğretmen yetiştiren kurumlara bakıldığında öğretmenlerin, etik ilkelerle ilgili eğitimlerinin hizmet içi dönemde başladığı görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarına henüz buldukları mesleğe girmeden, mesleğe dair sorumluluklarını ve yerine getirmeleri gereken etik ilkeleri hatırlatmak için “öğretmen antları” hazırlanmıştır (Aydın, 2012). Gelişmiş birçok ülkede öğretmenler için etik ilkeler oluşturulmuştur (Minnesota, 1998; NAEYC, 2006; NASSP, 1973; NEA, 1975; Terhart, 1998). Türkiye’de ise etik (Akdemir, 2016; Güngör, 2019; Koç, 2010) mesleki etik (Aydemir, 2012; Bülbül, 2019; Coşkun, 2016; Çolak, 2018; Kınacı İnce, 2014; Tezuçar, 2019; Tosunoğlu, 2017) ve etik ikilemler (Çelik, 2019) konularıyla ilgili çalışmalar özellikle son zamanlarda artmasına rağmen, öğretmenler için ulusal düzeyde etik ilkeler henüz oluşturulmamıştır. Bu nedenle bu konuya zemin hazırlayacak nitelikte çalışmalar yapılması önemli görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğinde, görevlerini yerine getirmeye çalışan meslek üyelerinin çeşitli nedenlerle veya baskılarla etik ilkelerle çelişmeleri ya da problem yaşamaları söz konusu olabilir. Bu noktada meslek üyelerinin mesleğin gereği bir şekilde, etik açıdan uygun davranışlarla problemlere çözümler üretebilmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin etik davranışları nasıl algıladıkları ve karşılaşmaları muhtemel çelişkili durumlara yönelik nasıl bir yol izleyecekleri konusu önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. İlgili alan yazında benzer bir çalışmaya rastlanmaması nedeniyle bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarının ve etik ikilemleri çözümlenmelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu konuya yönelik olarak yapılacak çalışmaların alanda bir farkındalık oluşturabileceği düşünülmüştür. Ayrıca öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik ilkelerin oluşturulmasına katkı sağlaması açısından bu çalışmanın önemli olacağı söylenebilir.

Yöntem

Bu araştırmanın deseni, var olan durumu ortaya koyabilmek için betimsel tarama modeli ve durumu derinlemesine inceleyebilmek için örnek olay çalışmasının birlikte kullanıldığı karma desendir (Gall, Gall & Borg, 2003; Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Araştırmada öncelikle nicel veriler toplanmış, analiz edilmiş ve nicel verilere bağlı olarak nitel verilerin toplanacağı grup belirlenerek nitel veriler toplanmıştır. Bu nedenle araştırmanın deseni, karma desenlerden açıklayıcı desen olarak belirlenmiştir (Creswell ve Clark, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel verileri, Ankara İli 8 merkez ilçede (Çankaya, Yenimahalle, Etimesgut, Keçiören, Sincan, Mamak, Altındağ ve Gölbaşı) görev yapan 205 okul öncesi öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ise, aykırı örnekleme yöntemiyle belirlenen grupta yer alan kişilerle yapılan bireysel görüşmelerden elde edilmiştir. Aykırı örneklemede, incelenen problemle ilgili aykırı (uç) durumlar, araştırmacıya değişkenliği daha net bir şekilde görme imkânı verir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Buna göre, araştırmaya katılan 205 öğretmenin “Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği” cevaplarına bağlı olarak aldıkları toplam puanlar belirlenmiş ve en yüksek puan alanlardan en düşük puan alanlara doğru bir sıralama yapılmıştır. Bu sıralamaya bağlı olarak etik algısı yüksek olan öğretmenler, üst grup (%27’lik) ve etik algısı düşük olanlar ise alt grup (%27’lik) olarak belirlenmiştir. Kişisel bilgi formundaki rumuzları aracılığıyla tekrar erişilen ve araştırmaya katılmayı kabul eden alt gruptan ve üst gruptan 8’er kişi olmak üzere toplam 16 öğretmen nitel verilerin çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunun %99’u kadın, %54,6’sı 30 yaş altı ve %68,8’i on yıl ve altı mesleki kıdeme sahiptir. Grubun %41’i okul öncesi öğretmenliği bölümü lisans mezunu ve %8,3’ü lisansüstü öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları “Kişisel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği” ve “Etik İkilemler Senaryolar Formu”ndan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formu, çalışma grubunun demografik bilgilerinin kaydedilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Araştırmada çalışma grubunun etik davranışlarını incelemek amacıyla “Okul Öncesi Öğretmenin Etik Davranışları Ölçeği” (OÖEDÖ) kullanılmıştır. Sakin (2007) tarafından geliştirilen bu ölçek, Mesleğe, Kişiliğe ve Toplumla Saygı boyutu (11 madde); Profesyonellik boyutu (12 madde); Sorumluluk ve Doğruluk boyutu, (14 madde); Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması boyutu (6 madde); Demokrasi ve Eşitlik boyutu (10 madde); Adalet ve Ahlak boyutu, (7 madde) ve Dürüstlük ve Yardımseverlik boyutu (3 madde) olmak üzere yedi alt boyuttan ve toplam 63 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları Cronbach Alpha .894, Spearman Brown .835, Guttman.935 olarak bulunmuştur (Sakin, 2007). Araştırmada çalışma grubunun etik ikilemlere nasıl çözümler üreteceklerini belirlemek amacıyla “Etik İkilemler Senaryolar Formu” kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu form, okul öncesi öğretmenlerinin karşılaşılabilecekleri etik ikilemler ile ilgili beş senaryodan oluşmaktadır. Bu senaryolarının geliştirilmesi aşamasında, öncelikle, okul öncesi öğretmenleri ile mesleki yaşantıları sırasında, karar vermede zorlandıkları durumlar hakkında görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler ve yapılan literatür taraması sonucunda, araştırmacılar tarafından belirlenen beş örnek durum için kısa senaryolar yazılmıştır. Senaryolar, dört erken çocukluk eğitimi uzmanı ve bir Türkçe dil uzmanına sunulmuştur. Her bir senaryo için “uygun”, “uygun, ancak yetersiz”, “uygun değil” görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son aşamada 15 okul öncesi öğretmeni ile ön uygulaması yapılarak, öğretmenlerden alınan dönütler doğrultusunda etik ikilem senaryolarına son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından okullara gidilerek elden dağıtılan 300 adet “Kişisel Bilgi Formu” ve OÖEDÖ dönütlerinden 205 tanesinin eksiksiz doldurulduğu tespit edilmiştir. Bu formlardan elde edilen veriler istatistiksel hesaplamaların yapılabilmesi için, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Öğretmenlerin cevaplarına bağlı olarak OÖEDÖ’nden aldıkları toplam puanlar belirlenmiş ve en yüksek puan alanlardan en düşük puan alanlara doğru bir sıralama yapılmıştır. Daha sonra bu sıralamaya bağlı olarak üst grupta ve alt grupta olan ölçekler tekrar incelenmiş, rumuzları ve okulları aracılığıyla bu öğretmenlere tekrar erişilmiştir. Bu süreçte araştırmaya katılmayı kabul eden 16 öğretmenle, 15-20 dakika süren bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde, “Etik ikilemler Senaryolar Formu”ndaki senaryolar öğretmenlere sunulmuş ve öğretmenlerin bu senaryolara dair çözüm üretmeleri istenmiştir. Görüşmenin seyrine göre öğretmenlere kısa, yönlendirici sorular sorulmuştur. Görüşmeler öğretmenlerin izinleri doğrultusunda hem ses kayıtları hem de notlar tutularak kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ses kayıtları ve notlar yazıya aktarılarak analiz yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde SPSS paket veri programı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Ölçeğin toplamından elde edilen puanların normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmış ve Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda dağılımın normal olduğu saptanmıştır ($z = 0,20$; $p = 0,15$). Ayrıca araştırma için, ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi içeriğe dayalı olarak gerçekleştirildiği için içerik analizi olarak adlandırılmakla beraber bu süreç tümevarımsal bir yapı olarak ele alınmaktadır (Merriam, 2013). Tümevarımsal analizde verideki örüntülerin, temaların, kategorilerin ortaya çıkarılması söz konusudur (Patton, 2002). Buna göre araştırmada, nitel veriler baştan sona okunarak kodlamalar yapılmış, daha sonra bu kodlamalar mantıklı bir düzen ve ilişki bütünlüğüne göre tekrar değerlendirilerek temalar oluşturulmuştur. Elde edilen temalara yönelik doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular yorumlanmıştır. Veri analizinin güvenilirliği için eş kodlayıcıya başvurularak Miles ve Huberman (2016)'ın [$\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$] formülü kullanılmıştır. Buna göre kodların uyuşma yüzdesi % 87 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde ölçeğe ilişkin veriler ve öğretmenlerin etik ikilem senaryolarına yönelik çözümleri ele alınmıştır.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmeninin Etik Davranışları Ölçeği Alt Boyutlarına Ait En Yüksek, En Düşük Puan, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Standart Hata Değerleri

Ölçeğin alt boyutları	N	En düşük	En yüksek	\bar{x}	Ss
Mesleğe, Kişiliğe ve Topluma Saygı	205	36	66	59.43	4.84
Profesyonellik	205	49	72	64.93	4.99
Sorumluluk ve Doğruluk	205	56	84	78.11	5.05
Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması	205	25	36	34.85	1.80
Demokrasi ve Eşitlik	205	10	60	46.87	7.59
Adalet ve Ahlak	205	22	42	39.00	3.37
Dürüstlük ve Yardımseverlik	205	13	18	17.43	1.06
Toplam	205	254	378	340.62	18.60

Tablo 1’de ölçeğin alt boyutlarından alınabilecek en yüksek, en düşük puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Buna göre en yüksek puan ilk sırada “Dürüstlük ve Yardımseverlik” alt boyutunda, ikinci sırada “Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması” alt boyutunda alınırken, en düşük puan “Demokrasi ve Eşitlik” alt boyutundan alınmıştır. Benzer şekilde Sakin (2007)’nin araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin OÖEDÖ’nden aldıkları puanlara göre “Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması” alt boyutu ilk sırada, “Dürüstlük ve Yardımseverlik” alt boyutu, ikinci sırada en yüksek puanı alırken, “Demokrasi ve Eşitlik” alt boyutu en düşük puanı almıştır. Bu sonuçların farklı örneklerde ve farklı zamanlarda uygulanmasına rağmen benzerlik gösterdiği söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin mesleki etik davranışları algılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Sakin (2007)’nin çalışmasıyla örtüşmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sosyal medyada çocukların da olduğu etkinlik fotoğraflarını paylaşım paylaşmama durumu ile ilgili birinci senaryoya yönelik görüşleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Birinci senaryoya yönelik görüşler

Görüşler	N (Alt grup)	N (Üst grup)	Toplam
Veli izni ile paylaşım	2	1	3
Paylaşım	2	1	3
Etkinlik bazında paylaşım	1	-	1
Paylaşacaklarına dair Çocukların yüzleri belli olmayacak şekilde paylaşım	-	1	1
Sadece özel gün ve programlar dâhilinde paylaşım	1	-	1
Toplam	6	3	9

Tablo 2. Birinci senaryoya yönelik görüşler (Devamı)

Görüşler		N (Alt grup)	N (Üst grup)	Toplam
Paylaşmayacaklarına dair	Okulun resmi sitesinde paylaşım	2	4	6
	Paylaşım platformu eğitim toplantıları olabilir	-	1	1
	Toplam	2	5	7

Tablo 2 incelendiğinde alt gruptan 6 ve üst gruptan 3 olmak üzere toplam 9 öğretmen sosyal medyada çocukların da olduğu etkinlik fotoğraflarını paylaşacaklarına yönelik görüş bildirmişlerdir. Alt gruptan 2 ve üst gruptan 5 olmak üzere toplam 7 öğretmen ise sosyal medyada çocukların da olduğu etkinlik fotoğraflarını paylaşmayacaklarına yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu senaryo ile ilgili bulgular incelendiğinde, sosyal medyada çocukların da olduğu etkinlik fotoğraflarını paylaşacaklarına yönelik görüş bildiren öğretmenler bu paylaşımı hangi durumlarda yapacaklarını şu şekilde belirtmişlerdir: “veli izni ile paylaşım”, “paylaşım”, “etkinlik bazında paylaşım”, “çocukların yüzleri belli olmayacak şekilde paylaşım” “sadece özel gün ve programlar dâhilinde paylaşım”. Sosyal medyada çocukların da olduğu etkinlik fotoğraflarını paylaşmayacaklarına yönelik görüş bildiren öğretmenler ise fotoğrafları, “okulun resmi sitesinde” ve “eğitim toplantılarında” paylaşabileceklerini belirtmişlerdir.

Bu senaryoyla ilgili, öğretmen görüşleri şu şekildedir;

“Paylaşım sanırım, çalışmalarını yayınlamaksa mevzu paylaşım. Çünkü çocuklar eğleniyorlar, doğal tepkileri önemli olabiliyor bu yüzden de paylaşım.” (Alt grup 3.K)

“Ben sosyal medyayı son derece aktif kullanan bir insanım aslında. Ama hiçbir şekilde bugüne kadar tek bir çocuğun fotoğrafını bile hiç paylaşmadım. Paylaşanlar oluyor tabii ki ama ben kesinlikle paylaşmama taraftarıyım. Veliler izin verseler de vermeseler de paylaşmam. İlla ki etkinlik paylaşımı yapacaksam da bunun daha profesyonel kanallarla, daha alt yapısı olan bir şekilde yapılması gerektiğini düşünüyorum. Onun paylaşma platformu yine sosyal medya değil bence. Onun da paylaşma platformu eğitim toplantıları olabilir, iyi örnek toplantıları olabilir ya da böyle bir mesleki gelişime yönelik mesleki bir organizasyon olabilir.” (Üst grup 4.K)

Birinci senaryo ile ilgili görüşler doğrultusunda, üst grupta yer alan öğretmenlerin duruma daha hassas ve bilinçli yaklaştıkları, buna karşın alt gruptaki öğretmenlerin duruma daha sonuç odaklı yaklaştıkları söylenebilir. Özellikle alt gruptaki öğretmenlerin görüşlerine göre sosyal medyada çocukların da olduğu etkinlik fotoğraflarının paylaşılması konusunda bir sakınca görülmediği sonucuna varılabilir. Bu sonuç sosyal medya araçları üzerinden daha fazla popüler olmak amacıyla öğretmenler tarafından eğitim ortamlarında çocuklarla ilgili yapılan paylaşımlarda artışların meydana geldiği belirtilen çalışmalarla örtüşmektedir (Serin, 2019).

Okul öncesi öğretmenlerinin hırsızlık iddiasıyla suçlanan bir çocuğun çantasına bakıp bakmama durumu ile ilgili ikinci senaryoya yönelik görüşleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. İkinci senaryoya yönelik görüşler

Görüşler	N (Alt grup)	N (Üst grup)	Toplam
Sınıf dışında başka bir ortamda bakarım	2	1	3
Oyun yoluyla ararken bakarım		1	1
Çocukla konuşurum	5	2	7
Oyunla ya da hikâye anlatarak çözerim		1	1
Kendi çantasını açması konusunda yönlendiririm		1	1
Çantasını açmak istemezse eve gitmesine izin veririm		1	1
İkna olursa belki daha sonra bakarım	1	1	2
Toplam	8	8	16

Tablo 3 incelendiğinde, alt ve üst gruptan 3 öğretmen “çocuğun çantasına sınıf dışında bir ortamda bakarım” üst gruptan 1 öğretmen “çocuğun çantasına oyun yoluyla bakarım” demişlerdir. Alt ve üst gruptan 7 öğretmen “bu durumu çocukla konuşarak”, alt ve üst gruptan 1’er öğretmen, “olayı oyun ya

da hikâye anlatarak”, “çocuğu kendi çantasını açması konusunda yönlendirerek”, “çantasını açmak istemezse eve göndererek” çözeceklerini belirtmişlerdir. Alt ve üst gruptan 1’er öğretmen de “çocuğu ikna ederek çantasına daha sonra bakmak” şeklinde problemi çözeceklerini ifade etmişlerdir.

Bu senaryo ile ilgili, öğretmen görüşleri şu şekildedir;

“Çocukların haberi olmadan bakarım. Çocukların görmediği bir yerde Ali ile birlikte başka bir odaya gidip bakarım. Ali’nin suçlanmayacağı bir şekilde diğer çocuklara açıklama yaparım. Arabanın kaybolduğunu bir şekilde bir yerden bulunduğunu söylerim. Eğer araba Ali’nin çantasından çıkarsa Ali’ye bu davranışının uygun bir davranış olmadığını, yanlış olduğunu anlatırım.” (Alt grup 5.K)

“Çocuğun çantasına bakmaya bile gerek yok aslında. Hani küçük bir hikâye anlatırsınız ya da oyun oynarsınız çözümler zaten. Hiç bakmaya bile gerek yok çantasına. Direk söyler zaten. Benim o anda anlattığım çok güzel bir hikâye vardır “İki Kurdu Hikâyesi” diye. İnsanın içinde bulunan hem iyi hem de kötünün hikâyesidir. Ben onu anlatırım hep sınıfta. Bunu anlatırım zaten bunu anlattıktan sonra çocuk doğruyu söyleyecektir. Söyletebilirim de yani. O yüzden çantasını açıp bakmaya hiç gerek yok çocuk kendi çıkarır zaten, hatta doğruyu söylediği için ödüllendirilebilir bile o çocuk.” (Üst grup 1.K)

Bu senaryo ile ilgili, katılımcılardan 15 öğretmen, sınıftaki diğer çocuklara bu durumla ilgili nasıl bir açıklama yapacaklarını da belirtmişlerdir. Alt ve üst gruptan 3 öğretmen “oyuncağı başka bir yerde bulduklarını” söyleyeceklerini, yine alt ve üst gruptan 3 öğretmen “drama, hikâye anlatma gibi etkinliklerle konuyu oyunlaştırarak anlatıp, çocukların kendilerinin sonuç çıkarmalarını sağlayacaklarını” söylemişlerdir. Üst gruptan 5 öğretmen “oyuncağın yanlışlıkla karışmış olduğunu söyleyeceklerini”, yine üst gruptan 1 öğretmen ise konuyla ilgili “çocukların dikkatlerini başka bir yöne çekeceğini” söylemiştir. Alt gruptan 2 öğretmen “diğer çocukların olaya karışmasına izin vermeyeceklerini” söylemişlerdir. Yine alt gruptan 1 öğretmen ise “diğer çocukları oyuncuğun orada olmadığına ikna edeceğini” söylemiştir.

İkinci senaryo ile ilgili görüşler doğrultusunda, üst grupta bulunan öğretmenlerin alt grupta bulunan öğretmenlere göre daha çeşitli görüşleri olduğu yorumu yapılabilir. Diğer taraftan durumu diğer çocuklara nasıl açıklayacakları konusunda her iki gruptaki öğretmenlerin birleştikleri benzer görüşler olsa da yine burada çeşitli görüşlerin çıkması bu senaryoya ilgili yaşanan ikilemin büyüklüğü hakkında ipucu olabilir. Bu sonuç öğretmenlerin çocuk gelişimi, çocukların ihtiyaçları, çocukların duyguları, adalet ve dürüstlük konusunda ikilem yaşadıklarını belirleyen araştırma sonucuyla örtüşmektedir (Koç ve Buzzelli, 2016).

Okul öncesi öğretmenlerinin diğer veliler tarafından kabul edilmeyen özel gereksinimli bir çocuğu başka bir şubeye göndermek ya da sınıfa kabul etmek durumu ile ilgili üçüncü senaryoya yönelik görüşleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. Üçüncü senaryoya yönelik görüşler

Görüşler	N	N	Toplam
	(Alt grup)	(Üst grup)	
Velilere empati kurduurmaya çalışırım	2	3	5
Velilere önlemini aldığımızı, sıkıntı olamayacağını söylerim	2	1	3
Velilere deneyeceğimizi söylerim	2		2
Velilerde farkındalık sağlamaya çalışırım	2		2
Çocuğun eğitim hakkını vurgularım		2	2
O çocuk için bir şans olduğunu söylerim		1	1
Çocuğun özel eğitim derecesine bağlı olarak sınıfa kabul edebilirim	1		1
Toplam	9	7	16

Tablo 4 incelendiğinde, alt gruptan 9 ve üst gruptan 7 olmak üzere toplam 16 öğretmen özel gereksinimli çocuğu sınıfa kabul edeceklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu durumda çalışma grubundaki öğretmenlerin tamamı sınıfına özel gereksinimli bir çocuğu kabul edeceklerini belirtmişlerdir. Bu senaryo ile ilgili, üst grupta yer alan öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar için velilerde farkındalık yaratmaya ve eğitimde fırsat ve

imkân eşitliğine dikkat çekerek hem özel gereksinimli çocuklar hem de veliler açısından dengeyi sağlayıcı çözümler ürettikleri görülmektedir.

Bu senaryo ile ilgili, öğretmen görüşleri şu şekildedir;

“Veli toplantısı yaparım diğer aileye de profesyonel yardım almalarını söylerim. İki tarafın da orta yolu bulmasını sağlarım. Bizde böyle bir şey yaşamıştık, tepki almıştık. Ama hem çocuklarla hem de ailelerle konuştum. Uyum zorluğu yaşadık ama atlattık. Çocuk çok uçtaysa zaten veli alıyor.” (Alt grup 8.K)

“Kesinlikle öğrenciyi kabul etmek konusunda diğer velilere ısrar ederim. Çünkü zaten inanın her sene başımıza geliyor. Ben bu duruma çok sinirleniyorum, çok da üzülüyorum. Bu çocuk çocuklarımıza olumsuz örnek olacak değil. Velinin de öyle bir tepki vermesi gerekir ki çocuk da “Tamam özel bir çocuk bizim sınıfımıza gelmek zorunda annem babam bana evde anlatmıştı biz ona yardımcı olmalıyız” diye düşünmeli. Çünkü bu konuda onlar o kadar mahcup geliyorlar ki sınıfa bizi bu öğretmen mi ister yoksa bu öğretmen mi ister diye. Onlara daha çok yardımcı olmak istiyorum. Çünkü onların eğitime daha çok ihtiyacı var. Diğer öğretmen arkadaşlarımız da var çok şükür bir sıkıntı yaşamıyoruz. Her sene muhakkak bir ya da iki özel eğitim öğrencisi geliyor. Çünkü okul olarak da bakışımız öyle. Yani önce velileri ikna ederim ki çok da ikna ettim daha önce.” (Üst grup 2.K)

Araştırmaya katılan alt ve üst gruptan 4'er öğretmen olmak üzere toplam 8 öğretmen, özel eğitime gereksinim duyan çocuğun ailesinin taleplerini karşılama konusunda da görüş bildirmişlerdir. Alt ve üst gruptan 2 öğretmen, “çocukla birebir ilgilenebileceklerinin garantisini veremeyeceklerini” belirtmişlerdir. Üst gruptan 2 öğretmen, “hem özel gereksinimli çocukla hem de diğer çocuklarla ilgilenmeye çalışacaklarını” söylemişlerdir. Yine üst gruptan 1 öğretmen, “veli ile çalışacağımı” belirtmiştir. Alt gruptan 1 öğretmen, “profesyonel yardım almalarını söyleyeceğini”, yine alt gruptan 2 öğretmen ise “ailenin taleplerini karşılamaya çalışacaklarını” belirtmişlerdir.

Üçüncü senaryo ile ilgili görüşler doğrultusunda, üst grupta yer alan öğretmenlerin, eğitim hakkına vurgu yapmaları ve hem özel eğitime ihtiyacı olan çocuk hem de diğer çocuklarla ilgilenme noktasında dengeyi sağlamaya çalışma konusunda görüş bildirerek alt grup öğretmenlerden farklılaştıkları söylenebilir. Ancak özellikle alt gruptaki öğretmenlerin görüşleri, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda adil ve eşit davranma konusunda etik ikileme düştükleri araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Tezcan & Güvenç, 2020).

Okul öncesi öğretmenlerinin toplum önüne çıkmaya çekinen bir çocuğun olduğu sınıfla yılsonu gösterisi düzenleyip düzenlememe durumu ile ilgili dördüncü senaryoya yönelik görüşleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. Dördüncü senaryoya yönelik görüşler

	Görüşler	N (Alt grup)	N (Üst grup)	Toplam
Düzenleyeceklerine dair	O çocuk için de avantaj olduğu için düzenlerim	4	5	9
	Tek çocuğu baz alarak karar vermem, düzenlerim	1	1	2
	Aileler istediği için düzenlerim	2		2
	Toplam	7	6	13
Düzenlemeyeceklerine dair	Etkinlik sunumu olabilir	1		1
	Eğitim aksıyor		1	1
	Bu çocuğun kaybedecekleri olabilir		1	1
	Toplam	1	2	3

Tablo 5 incelendiğinde, alt gruptan 7 ve üst gruptan 6 olmak üzere toplam 13 öğretmen yılsonu gösterisi düzenleyeceklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Alt ve üst gruptan 9 öğretmen, “çocuk için de avantaj olacağı için yıl sonu gösterisi düzenleyeceklerini”, yine alt ve üst gruptan 2 öğretmen “tek çocuğu baz alarak karar vermeyip yıl sonu gösterisi düzenleyeceklerini” belirtmişlerdir. Alt gruptan 2 öğretmen ise “aileler istediği için düzenleyeceklerini” belirtmişlerdir. Alt gruptan 1 ve üst gruptan 2 olmak üzere toplam 3 öğretmen “yılsonu gösterisi düzenlemeyeceklerine” yönelik görüş bildirmişlerdir. Alt gruptan 1 öğretmen, “yılsonu gösterisi yerine etkinlik sunumu yapılabileceğini” belirtmiştir. Üst

gruptan birer öğretmen ise, “eğitimin aksayacağını”, “bu çocuğun kaybedecekleri olabileceği” için yılsonu gösterisi düzenlemeyeceklerini belirtmişlerdir. Bu senaryo ile ilgili, öğretmen görüşleri şu şekildedir;

“Yılsonu gösterisini aileler istediği için büyük ihtimalle düzenlerim ama yılsonu gösterisini aslında ben istemiyorum, kendi özel düşüncemi belirtirsem. Çünkü eğitimlerinin çalındığını düşünüyorum. Gösteri düzenlerken de çocuğa uygun bir rol vermeye çalışırım Çocukla birebir konuşarak onu motive edici şeyler yaparım gösteriye çalışırken de onun yapabildiği hareketleri desteklerim. Çocuk zaten mutlu olur bu şekilde aşabiliriz diye düşünüyorum. Yapamadığı değil de da yaptığı şeyleri desteklediğim zaman motive olur diye düşünüyorum ve daha çok yapabildikleri üzerinde dururdum.” (Alt grup 1.K)

“Yılsonu gösterisi taraftarı değilim zaten. Çünkü yaklaşık 1-1,5 ay boyunca bir hazırlık yapıyorsunuz ve sadece 5 dakika sürecek olan bir gösteri için. O süre boyunca tüm etkinliklerinizi askıya alıyorsunuz. İster istemez bunu dengelemek için tabi ki çok çalışıyoruz ama her gün bunun için bir vakit ayırmanız gerekiyor. Bunun yerine çok daha farklı şeyler yapabiliriz. O yüzden yılsonu gösterilerine karşıyım.” (Üst grup 8.K)

Dördüncü senaryodaki çocukla ilgili nasıl bir yol izleyeceklerine dair alt gruptan 7 ve üst gruptan 6 olmak üzere toplam 13 öğretmen 4. görüş bildirmişlerdir. Alt ve üst gruptan 6 öğretmen, “çocuğun hoşlandığı ve yapabileceği görevler vereceklerini”, 3 öğretmen ise “çocuğu motive etmeye çalışacaklarını” belirtmişlerdir. Yine alt ve üst gruptan 3 öğretmen, “kısa süreli de olsa çocuğu etkinlikte bulundurmaya çalışacaklarını” belirtmişlerdir. Üst gruptan 1 öğretmen ise “çocuğun korkularını yenmeye çalışacaklarını” belirtmiştir. Bu senaryo ile ilgili görüşler doğrultusunda, alt gruptaki öğretmenlerin çocuğun özel durumuyla ilgilenmekle birlikte, ailelerin beklentilerini de dikkate aldıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin ailelerin beklentileri ile eğitimin standartları arasında ikilem yaşama durumu ile benzerlik göstermektedir (Shapira-Lishchinsky, 2011). Diğer taraftan üst gruptaki öğretmenlerin çocuk odaklı çözümlerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenler gününde velisiyle birlikte pahalı bir hediye vermek isteyen çocuğun hediyesini kabul edip etmeyecekleri durumu ile ilgili beşinci senaryoya yönelik görüşleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 6. Beşinci senaryoya yönelik görüşler

	Görüşler	N	N	Toplam
		(Alt grup)	(Üst grup)	
Kabul edeceklerine dair	Bir daha tekrarlanmamasını isterim	3		3
	Çocuğa farklı davranmam		1	1
	Pahalı olduğu için hediyeği değiştirmelerini isterim	1		1
	Veli uygun gördüyse alırım	1		1
	Veli ile ilgi meselesinde konuşurum	1		1
	Toplam	6	1	7
Kabul etmeyeceklerine dair	Çıkar hissettiğim için kabul etmem		2	
	Pahalı olduğu için kabul etmem	2		2
	Veliye karşı mahcup olmak istemem		1	1
	Eğitim maddiyatla ölçülemez		2	2
	Suç		1	1
	Kendimi öyle bir konuma düşürmem		1	1
Toplam	2	7	9	

Tablo 6 incelendiğinde, alt gruptan 6 ve üst gruptan 1 olmak üzere toplam 7 öğretmen, öğretmenler günü hediyesi kabul edeceklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Buna göre, alt gruptan 3 öğretmen, “bir daha tekrarlanmamasını isteyeceklerini”, 1 öğretmen, “pahalı olduğu için hediyeği değiştirmelerini isteyeceğini” belirtmiştir. Yine alt gruptan, birer öğretmen, “veli uygun gördüyse alacağını” ve “veli ile buna karşılık ilgi beklememesi konusunda konuşacağını” belirtmiştir. Üst gruptan 1 öğretmen ise “çocuğa farklı davranmayacağını” belirtmiştir. Alt gruptan 2 ve üst gruptan 7 olmak üzere toplam 9 öğretmen “öğretmenler günü hediyesi kabul etmeyeceklerine” yönelik görüş bildirmişlerdir. Buna göre üst gruptan ikişer öğretmen, “çıkar hissettikleri için”, “eğitim maddiyatla ölçülemeyeceği için” hediyeği

kabul etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Yine üst gruptan birer öğretmen ise, “veliye karşı mahcup olmak istemediği”, “kendisini öyle bir konuma düşürmeyeceği ve suç olduğu” için hediye kabul etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Alt gruptan 2 öğretmen ise, “pahalı olduğu için kabul etmeyeceklerini” belirtmişlerdir.

Bu senaryo ile ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir;

“Veli uygun gördü ise kabul ederim. Ne kadar pahalı olabilir zaten. Hediye getiriyorlar ufak tefek, oje bile geliyor bazen alıyorum.” (Alt grup 5.K)

Hediyeyi tabi ki kabul etmem. Çocuğa da veliye de “Bizim en güzel hediyemiz çocuklar” diye açıklama yaparım. Yani böyle bir şeye hiç gerek olmadığını bütün çocukların bizim için özel ve değerli olduklarını söylerim. Çocuğun zaten özel bir ilgiye gereksinimi varsa kaynaştırma gibi o ayrı fakat maddi olarak bir şey karşılığında ilgi bekliyorsa, tabi ki öyle bir şey yapmayacağız. Veli ile de konuşacağız. Bütün çocuklara olan tavrımız maddiyata göre tabi ki değişmez.” (Üst grup 7.K)

Beşinci senaryo ile ilgili görüşler doğrultusunda, üst gruptaki öğretmenlerin genel itibarıyla hediyeyi kabul etmedikleri görülmüştür. Kabul etmeme nedenleri incelendiğinde, üst gruptaki öğretmenlerin bu duruma daha temkinli yaklaştıkları ve daha bilinçli oldukları söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin yarıya yakını hediyeyi kabul edecekleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde Tezcan ve Güvenç (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenciyi kırmama ile maddi değeri olan hediyeyi kabul etmeme mesleki etik ilkesi arasında kalarak etik ikilem yaşadıkları belirtilmiştir. Turgut’a (2010) göre sendikalara yansıyan, devlet okullarında görev yapan yöneticilere göre öğretmenlerde görülen etik dışı davranışlardan birisi de pahalı hediye kabul etmektir. Benzer şekilde Atalay (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin meslek etiğine ilişkin görüşleri incelenmiş ve hediye alma yasağı teması belirlenmiştir. Nitekim MEB Mevzuatında (2005) yer alan “Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul Ve Esasları Hakkında Yönetmelik’te geçen hediye alma ve menfaat sağlama yasağına ilişkin açıklamalar ve Kamu Görevlileri Etik Kurulu’nun etik mevzuatında (2008/2) “24 Kasım Öğretmenler Gününe İlişkin İlke Kararı’nda öğretmenler gününde hediye alınmamasına yönelik açıklamalar mevcuttur. Buna rağmen bu çalışmada öğretmenlerin hediyeyi kabul edecekleri yönünde görüş bildirmeleri, mesleklerine yönelik kendilerini ilgilendiren yasal düzenlemelerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ya da haberdar oldukları halde buna uygun davranmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

220

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin mesleki etik davranışları yüksek düzeyde benimsedikleri, OÖEDÖ’nin alt boyutlarından en yüksek puanı “Sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması” boyutunda, en düşük puanı ise ‘Demokrasi ve Eşitlik’ boyutunda aldıkları belirlenmiştir. Ölçekten aldıkları puanlara göre üst grupta ve alt grupta yer alan öğretmenlerin etik ikilemler senaryoları ile ilgili görüşleri incelendiğinde, birinci senaryoda üst gruptaki öğretmenlerin alt gruptaki öğretmenlere göre senaryo çözümlerinde daha hassas, bilinçli ve dikkatli davrandıkları sonucuna varılmıştır. İkinci senaryoda, hem alt grupta bulunan hem de üst grupta bulunan öğretmenlerin benzer çözüm yollarını benimsedikleri belirlenmiştir. Üçüncü senaryoda, üst grupta yer alan öğretmenlerin, eğitim hakkına vurgu yaptıkları ve hem özel eğitime ihtiyacı olan çocuk hem de diğer çocuklarla ilgilenme noktasında dengeyi sağlamaya çalışma konusunda görüş bildirerek alt grup öğretmenlerden farklılaştıkları sonucuna varılmıştır. Dördüncü senaryoda, üst gruptaki öğretmenlerin alt gruptaki öğretmenlere göre çocuk odaklı çözümlerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca alt gruptaki öğretmenlerin üst gruptaki öğretmenlere göre etik ilkelerden ziyade aile talebine göre yapma kararı alma noktasında farklılaştıkları görülmüştür. Beşinci senaryoda, üst gruptaki öğretmenlerin bu duruma daha temkinli yaklaştıkları ve daha bilinçli oldukları sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan öğretmenlerin yarıya yakınının hediyeyi kabul edecekleri yönünde görüş bildirmeleri, öğretmenlerin mesleklerine yönelik kendilerini ilgilendiren yasal düzenlemelerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ya da bu düzenlemeden haberdar olmalarına rağmen bunu uygulamalarına yansıtmadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre;

- Okul öncesi öğretmen yetiştiren kurumlarda meslek etiğine yönelik ders verilmesi,

- Okul öncesi öğretmenlerine yasa, yönetmelik, yönerge vb. mevzuattaki bilgilere yönelik hizmet içi eğitim verilmesi,
- Okul öncesi öğretmenlerine yönelik bir etik rehberi oluşturulması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akdemir, B. (2016). *Zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik tutumları ve etik durumlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atalay, B. (2017). *Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin meslek etiğine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydemir, F. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, İ. (2012). *Yönetmelik, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bülbül, S. (2019). *İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik meslek etiği farkındalık düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2013). *Uygulamalı etik*. İstanbul: Say Yayınları.
- Coşkun, N. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek etiği değerlerine ilişkin görüşleri: Mesleki etik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oak: Sage Publication.
- Çelik, G. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları etik ikilemler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çolak, M. (2018). *Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile mesleki etik ilkeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2003). *Educational research an introduction*. USA: Longman Publisher.
- Güngör, E. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre etik tutumları ile sorumlu çevresel davranışları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Kamu görevlileri etik kurulu. (2008/2). *24 Kasım öğretmenler gününe ilişkin ilke kararı*. 05.07.14 tarihinde <http://www.etik.gov.tr/Mevzuat.aspx?id=1> sayfasından erişilmiştir.
- Kımacı İnce, F. B. (2014). *Mesleki etik ilkelere ilişkin anadolu ve meslek lisesi öğretmenlerinin görüşleri: İzmir ili örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koc, K., & Buzzelli, C. A. (2016). Turkish teachers' accounts of moral dilemmas in early childhood settings. *Journal of Early Childhood Research*, 14(1), 28-42.
- Koç, K. (2010). Etik boyutlarıyla öğretmenlik. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35, (373): 13-20
- Kuçuradi, İ. (2003). Etik ve "Etikler". *Türkiye Mühendislik Haberleri*, 423(1), 7-9.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. 03.04.2021 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YURETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YE_TERYLYKLERY.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB Mevzuat (2005). *Kamu görevlileri etik davranış ilkeleri ile başvuru usul ve esasları hakkında yönetmelik*. Resmî Gazete: 13.04.2005/25785. 21.06.2014 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25785_0.html sayfasından erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Minesota, (1998). *Code of ethics for minnesota teachers*. 15.06.2014. tarihinde <https://www.revisor.mn.gov/rules/?id=8700.7500> sayfasında erişilmiştir.

- NAEYC (National Association for the Education of Young Children). (2006). *Code of ethical conduct*. 21.06.2014 tarihinde <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/Supplement%20PS2011.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- NASSP (National Association of Secondary School Principals). (1973). *Ethics for school leaders*. 12.07.2014 tarihinde <http://www.nassp.org/Content.aspx?topic=47104> sayfasından erişilmiştir.
- NEA (1975). *Code of ethics*. 15.06.2014 tarihinde <http://www.nea.org/home/30442.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oak:Sage publications.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
- Sakin, A. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumları*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Serin, H. (2019). Sosyal medyada çocuk hakları ihlalleri: ebeveynler ve öğretmenler farkında mı?. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1005-1031.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' Critical Incidents: Ethical Dilemmas in Teaching Practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656.
- Şişman, M. (2013). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Terhart, E. (1998). Formalised codes of ethics for teachers: between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education*, 33 (4), 433-444.
- Tezcan, G., & Güvenç, H. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Etik İkilemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 439-460.
- Tezuçar, C. (2019). *Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri benimseme düzeyleri ile etkili öğretmen özellik ve davranışlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tosunoğlu, Y. (2017). *Türkçe öğretmenlerinin mesleki etik davranışlarına ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Turgut, N. (2010). *Devlet ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin meslekî etik sorununa karşı meslek örgütlerinin yaklaşımı (nitel bir çalışma)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Extended Abstract

In this study, it was aimed to examine the professional ethical behaviors of pre-school teachers and their analysis of ethical dilemmas, based on the problem of how pre-school teachers perceive ethical behaviors and how they will follow possible conflicting situations. For this purpose, quantitative data were collected from 205 pre-school teachers in the study group and these data were analysed. Then, in line with these data, 8 teachers with high scores from the data collection tool were determined as the upper group and 8 teachers with low scores were determined as the lower group, and qualitative data were collected by conducting individual interviews with a total of 16 teachers.

According to the findings of the study, it was determined that teachers' professional ethical behaviors were at a high level, the highest mean scores were in the "Honesty and Helpfulness" dimension, and the lowest mean scores were in the "Democracy and Equality" dimension. In addition, when the views on the first scenario about whether to share the event photos with children on social media, one of the ethical dilemma scenarios presented to the teachers, were examined, it was seen that the teachers in the upper group approached the situation more sensitively and consciously, whereas the teachers in the lower group approached the situation more result-oriented. According to the opinions of the teachers in the lower group, it was concluded that there was no problem in sharing the photos of the events with children on social media.

When the opinions of the pre-school teachers about the second scenario about whether or not to look at the bag of a child accused of theft were examined, it was commented that the teachers in the upper group had more different views than the teachers in the lower group. On the other hand, although the teachers in both groups had similar views on how to explain the situation to other children, the emergence of various opinions was considered as a clue about the magnitude of the dilemma experienced regarding this scenario.

When the views of pre-school teachers on the third scenario about sending a child with special needs who are not accepted by other parents to another branch or accepting them into the classroom are examined, it is seen that the teachers in the upper group emphasize the right to education and it was determined that they differed from the sub-group teachers by expressing their opinions on trying to achieve balance in the point of interest. However, the opinions of the teachers in the lower group coincided with the results of similar research, where teachers had ethical dilemmas about behaving fairly and equally in classes with students with special needs.

When the opinions of the pre-school teachers on the fourth scenario about whether to organize an end-of-year show with a child who is afraid to appear in public were examined, it was seen that the teachers in the lower group were interested in the special situation of the child, but also took into account the expectations of the families. This situation was similar to the situation of teachers experiencing a dilemma between the expectations of families and the standards of education. On the other hand, it was commented that the teachers in the upper group had more child-oriented solutions.

When the opinions of the pre-school teachers on the fifth scenario about whether they would accept the gift of the child who wants to give an expensive gift with his/her parents on teacher's day, it was seen that the teachers in the upper group generally did not accept the gift. When the reasons for not accepting were examined, it was determined that the teachers in the upper group approached this situation more cautiously and were more conscious. On the other hand, nearly half of the teachers stated that they would accept the gift. However, in both the Ministry of Education Legislation (2005) and the Ethics Legislation of the Public Servants Ethics Committee (2008/2), there are explanations for teachers not to accept gifts. Despite this, in this study, the teachers' opinion that they would accept the gift was interpreted as that they did not have sufficient information about the legal regulations concerning their profession, or that they did not act in accordance with it even though they were aware of it.

According to the research results; it has been suggested to teach professional ethics in pre-school teacher training institutions, to provide pre-school teachers with in-service training on the information in laws, regulations and directives, and to create an ethics guide for pre-school teachers.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





COVID-19 Sürecinde İlkokul 1. Sınıfı Başlayan Öğrencilerin Annelerinin Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Investigation of the Anxiety State of the Mothers of the Students Who Started the 1st Year of Primary School in the COVID-19 Process in terms of Various Variables

Gökhan ÖZDEN¹
Şengül İLGAR²

doi: 10.38089/iperj.2021.73

Geliş Tarihi: 08.07.2021

Kabul Tarihi: 25.08.2021

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2021

Öz: Ülkemiz genelinde COVID-19 sürecinde alınan tedbirler kapsamında yüz yüze eğitim faaliyetlerine ara verilmiş ve uzaktan eğitime geçilmesine karar verilmiştir. Ancak bu süreçte 1. sınıfa başlayan öğrenciler okula ilk kez başlayacak olmalarından dolayı yüz yüze eğitim ile okula başlamışlardır. Bu çalışmada tüm dünyada yaşanan COVID-19 sürecinde ilkökul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin annelerinin kaygı durumlarının çeşitli değişkenler (yaş, eğitim durumu, çalışma durumu ve daha önce 1. sınıfa giden çocuğunun olup olmadığı) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, annelerin bu sürece ilişkin kaygı durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda annelerin kaygılarının (varsa) neler olduğu, bu süreçte çocuklarını okul kültürüne nasıl hazırladıkları ve evde bu süreci nasıl yönettikleri, kaygılarını (varsa) çocuklarına yansıtmayı yansıtmadıklarıyla ilgili sorulara verdikleri yanıtlara göre incelenmiştir. Bu çalışma nitel bir durum çalışmasıdır. Çalışmada, örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde ikamet eden, MEB'e bağlı bir devlet ilkökulunda öğrenim gören çocuğu olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 24 anne oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Çalışma sonucunda annelerin Covid-19 sürecinde çocuklarının eğitim durumları, okul ve ev dışındaki hijyen ile alakalı kaygıları olduğu, bu sürecin anneliklerini olumsuz yönde etkilediği ancak buna rağmen çocuklarının yüz yüze eğitim almasını istedikleri ortaya çıkmıştır.

Abstract: Within the scope of the measures taken during the COVID-19 period throughout our country, it was decided to suspend face-to-face education activities and to switch to distance education. However, since the students who started the 1st grade in this period will start school for the first time, they started with face-to-face education. In this study, it was aimed to examine the anxiety status of the mothers of the students who started primary school 1st grade in the COVID-19 period all over the world in terms of various variables (age, educational status, employment status and whether they had a child who had previously attended 1st grade). In the study, mothers' anxiety about this period was sought to be determined. In this context, the anxieties (if any) of mothers, the way they prepare their children for school culture in this period and the way they manage this period at home, and whether they reflect their anxiety (if any) to their children were examined as per their answers. This study is a qualitative case study. Purposeful sampling technique was used as the sampling method in the study. Accordingly, the study group consisted of 24 volunteer mothers with children residing in Beyoğlu district of Istanbul province, studying at a state primary school affiliated to the Ministry of National Education. Semi-structured interview form prepared by the researchers was used as data collection tool in the study. Descriptive analysis was used in the analysis of the obtained data. As a result of the study, it was revealed that mothers had concerns about their children's educational status, hygiene outside the school and home during COVID-19 period and that this period negatively affected their motherhood, but they still wanted their children to receive face-to-face education.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, kaygı, anne kaygıları, anne görüşleri

Key Words: COVID-19, anxiety, mother's concerns, mother's view

¹ Uzm, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, gokhanozden5@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4163-5208>

² Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Türkiye, sengulilgar@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1930-160X>

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından, COVID-19 salgını 11 Mart 2020 tarihinde pandemi olarak ilan edilmiştir (DSÖ, 2020). COVID-19, sağlık ve ekonomiler üzerindeki etkilerinin yanı sıra eğitim-öğretimde ve iş yaşamında büyük değişikliklere yol açmış, bununla birlikte aile, arkadaşlık gibi kavramları kapsayan sosyal hayatımızda da derin izler bırakmıştır. Salgınla birlikte hayatımıza giren sosyal mesafe kavramıyla ev ortamında dahi bireysel korunma amaçlanmış, kısmi karantinalarla yayılımın hızının kesilmesi hedeflenmiştir. Sosyal izolasyon kapsamında, öğrenciler için okul eve taşınmış ve uzaktan eğitime alışma dönemi başlamış, çalışan anne-babalar uzun süre evde kalmıştır. Benzerine daha önce rastlamadığımız pandeminin hayatımızın olağan akışını beklenmedik şekilde değiştirmesi bireylerin ruh sağlığını etkilemiştir. Karantinede geçirilen sürenin artması ve sosyal izolasyonun devam etmesi nedeniyle kaygı bozuklukları daha sık görülmeye başlamıştır (Akoğlu ve Karaaslan, 2020; Koçak ve Harmancı, 2020; Demirbaş ve Koçak, 2020).

COVID-19 sırasında ortaya çıkan psikolojik tepkiler aşırı korkudan kayıtsızlığa kadar giden bir çeşitlilik gösterebilmektedir. Bu dönemdeki psikolojik etkiler her zaman kısa süreli olmadığı gibi şiddetli ve kalıcı ruhsal sorunlara sebep olmaktadır. COVID-19 sürecinde en sık görülen ruhsal bozukluklar arasında kaygı bozuklukları yer almaktadır (Tükel, 2020; TSSB- TPD, 2020).

İnsanlığı derinden etkileyen, ölüm oranlarındaki artışla etkisini devam ettiren salgının ruhsal açıdan yarattığı etki de “normal” karşılanmaktadır. Kaygılanmak ve korkmak son derece insani duygulardır ve bu duygular abartılı ve sürekli olmadığı zamanlarda hastalık düzeyinde yaşanmayabilir. Bu süreçte özellikle ailelerde aşırı kaygı baş göstermekte, koruyucu kollayıcı davranışlar, normalden fazla titizlik sergileme görülmektedir. Anne-babaların ebeveynlik iç güdüsüyle gösterdiği aşırı panik, çocukların ve gençlerin ruh sağlığını olumsuz etkileyebilir. Aslında tüm dünyada aynı anda yaşanan bu olağan dışı durumda, bu tarz duyguların yaşanması, istenmeyen düşüncelerin akla gelmesi ve rutin davranışların değişmesi de şartırtıcı değildir (MEB, 2020; TÇGPD, 2020).

Bu dönemde günün tamamında evde olan ebeveynlerin yaşadığı birçok farklı duyguyu çocuklarının yaşamına yansıtması da kaçınılmaz olmuştur. Yapılan çalışmalar özellikle ev ortamında yetişkinlerin içinde bulunduğu endişe ve panik halinin çocuklar üzerinde de endişeye yol açtığını ortaya koymaktadır. Çocuk ve ergenlerde olumlu sosyal davranışlar ile bağlantılı etmenlere bakıldığında; ebeveynlerin tutum ve davranışlarının önemli olduğu görülmektedir (Knafo ve Plomin, 2006; Dalton vd., 2019; Dalton, Rapa ve Stein, 2020; Mazza vd., 2020).

Dağ (1999), kaygıyı genel anlamda insanın mevcut, çevresel ve psikolojik olaylara gösterdiği duygusal tepkinin bir sonucu olarak tanımlamaktadır. Dağ’a göre kaygı, dar anlamda kaynağı ve başlangıcı bilinçli olmamasına rağmen bilinçli bir şekilde hissedilen, beraberinde terleme, sararma gibi fizyolojik değişimlerin de görüldüğü bir yaşantı olarak tanımlanabilir. Kaygının, geleceğe yönelik endişe ve gerginlik durumu olarak, bilinmeyen ve anlaşılmayan bir tehlikeyi beklemek bağlamında bireyde huzursuzluk ve gerginlik uyandırdığı da vurgulanmaktadır.

Kaygı, insanın yaşadığı bir sıkıntı durumu olması nedeniyle özünde psikolojik alana ait gibi gözükmemektedir ancak felsefe alanında da psikolojik anlamını korumaktadır. Varoluş yolunda belirleyici ve uyarıcı güç olarak tanımlanan kaygı, bu yanı sıra ayrı bir anlam da taşımaktadır (Manav, 2011). Psikoloji biliminde insanın yaşadığı bir ruhsal durumu ifade eden kaygı kavramını Freud egonun bir işlevi olarak görmüştür (Freud, 1984; Geçtan, 2005). Kaygıya aşağılık duygusunun neden olduğunu vurgulayan Adler’e göre toplumla bağlarını kaybetmiş hissine kapılanlar da kaygı yaşamaktadır. Kaygıyı kolektif bilinç dışının özelliklerine karşı duyulan korku olarak tanımlayan Jung, bireyin böylece kolektif bilinç dışından gelen mantık dışı güçler ve imajların bilincini kaplamasına karşı koymaya çalıştığını vurgulamıştır (Çifter, 1985; Ertürk, 1994; Erözkan, 2012). Rank ise her çeşit kaygı ve nevrozların doğum travmasıyla başladığı görüşündedir. Doğum travmasının temelinde “anneden ayrılma” olduğunu savunan Rank, insanın ileriki yaşamında karşılaştığı tüm ayrılıklarda doğum travmasının yinelenildiğini ve bu nedenle kaygının temel evrensel nedenini oluşturduğunu savunmuştur (Erözkan, 2012; Geçtan, 2005) Sullivan ise kaygının kişilerarası ilişkilerde bireyin ilişkilerini tehlikeye sokan durumlardan kaynaklandığını vurgulamaktadır. İnsanı kültürün bütüncü bir parçası olarak gören Sullivan’a göre; kaygı, bireyin diğerleri karşısındaki başarısızlığının ifadesidir. Horney, kaygının içgüdüsel dürtülerin varlığına karşı geliştirilen korkudan çok baskı altına alınmış dürtülere karşı duyulan

koru sonucu oluştuğuna inanmaktadır (Çifter, 1985; Dağ, 1999; Geçtan, 1995). Beck'e göre ise kaygının nedeni olayların kendisi değil bu olayların nasıl ve ne biçimde algılanıp yorumlandığıdır. Bireylerin kaygı gelişiminde, bazı ipuçları ile karşılaştıkları zaman zarar ve tehlike beklemeyi öğrenmeleri ve buna ilişkin mantık dışı inançlar geliştirmeleri önemli rol oynamaktadır (Erözkan, 2012; Ertürk, 1994; Özusta, 1993). Kaygının temelinde çocukluk döneminde maruz kalınan aşırı reddedici, küçük düşürücü tutumların yanı sıra ergenlik döneminde diğer yetişkinlerin alaycı tutumları, ceza verirken anne-babaların cezaya eşlik eden itici davranışları yatmaktadır (Ulutaş, 1999; Yavuzer, 1994).

Kaygının en çok benzetildiği ya da karıştırıldığı kavramın korku olduğunu ancak iki kavramın da birbirinden farkı olduğunu savunan Dağ, şu benzetmeyi yapmıştır: “Düşmanı belli olduğundan yenmesi nispeten kolay olan korku duygusu, benliğimiz gelişip insan olmamızın sonucu olarak yerini düşmanı belli olmadığından yenmesi zor olan kaygı duygusuna bırakır (Dağ, 1999: 188).” ‘Psikanaliz’e Giriş’ adlı eserinde kaygı ve korku kavramlarının ayrımını yapan Freud’a göre kaygı duruma ait olup, nesnesi olmayan şeydir. Korkuda ise bizzat nesne vardır (Freud, 1984). Kaygı daha genel bir durumdur, korkudan daha şiddetli ve daha uzun sürelidir (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003).

Diğer yandan anne ayrılma kaygısı, annenin çocuğundan ayrılma ile ilgili kaygı ve korkularını yansıtan hoş olmayan bir duygu durumu olarak tanımlanmaktadır (Hock & Schirtzinger, 1992). Annenin ayrılma konusunda gereğinden fazla kaygı taşıması, anne ve çocuk ilişkisine zarar verdiği gibi çocuğun ayrılma ve özerklik kazanma girişimlerini de azaltarak aşırı kaygı duyması, çocuğun ayrılma ve özerklik kazanma girişimlerini de azaltmaktadır (Peleg, Halaby, & Whaby, 2006). Kaygının öğrenilen bir duygu olduğu düşünüldüğünde, annelerin kaygı düzeyinin çocukların kaygı düzeyini etkileyebileceği ortaya çıkmaktadır (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003).

Bugüne kadar yapılan çeşitli araştırmalar göstermiştir ki, salgın durumunda kadınların sağlık konusundaki kaygı düzeyi erkeklere oranla daha yüksektir (Ekiz, İlman ve Dönmez, 2020). Bu bulgu kadınların kaygı ve risk algısı seviyelerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalarla da desteklenmektedir (Wang ve diğ., 2020; Bandelow ve Michaelis, 2015; Çırakoğlu, 2011; Leung ve diğ., 2004; Leung ve diğ., 2005; Ekiz vd., 2020).

227

Ebeveynlerin genellikle çocuklarının pandemi döneminde karşı karşıya kaldığı sıkıntıları pek önemsemediği, farklı platformlarda ve/veya aile içinde pandemiyle ilgili yapılan çeşitli tartışmalara çocuklarının da belirgin bir biçimde tanıklık etmelerinde bir sakinca duymadığı belirlenmiştir (Pfefferbaum ve North, 2020). Konuya ilişkin gerçekleştirilen araştırmalarda (Akoğlu ve Karaslan, 2020; Çaykuş ve Mutlu-Çaykuş, 2020; Dalton vd., 2020; Jiao vd., 2020; Koçak ve Harmancı, 2020), anne ve babaların çocuklarının salgın dönemi boyunca davranışlarını dikkatle gözlemlemeleri, uykuya geçişte yaşanan zorluklar ve sık aralıklarla kabus görme gibi tepkileri gözden kaçırmamaları ve uyku hijyeni, rahatlatma yolları, stresi azaltmaya yönelik olumlu psikolojik tutumlar sergileme ve dikkati daha üretken ve olumlu bir yöne odaklama konusunda çocuklarına model olmaları önerilmektedir.

Çocukların aile bireyleriyle benzer davranışlar sergilediği ve onları rol model aldığı düşünüldüğünde COVID-19 sürecindeki davranışların çok önemli olduğu yadsınmamalıdır. Çocuklar bilişsel gelişimleri gereği salgın sürecini kendi başlarına anlamlandıramayacakları için en yakınlarındaki güvendikleri aile üyelerini taklit ederek sürece uyum sağlamaya çalışacaklardır (Pearlman, Schwalbe ve Cloitre, 2010). Bu bağlamda alanyazında, COVID-19 sürecinde, biyolojik aşı çalışmalarının yanı sıra yukarıda sıralanan nedenlere bağlı olarak anne ve babaların çocuklarına nasıl model olacaklarına ve onların davranışlarını nasıl düzenleyeceklerine ilişkin “davranışsal aşı” desteğine de gereksinim olduğu belirtilmektedir (Szabo vd., 2020; Usher vd., 2020).

Alanyazında, COVID 19 sürecinde, ebeveynlerin ve özellikle annelerin kaygı durumlarını inceleyen farklı çalışmalar (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003; Başaran ve Aksoy, 2020; Cluver vd., 2020; Dalton vd., 2019; Demirbaş ve Koçak, 2020; Göksu ve Kumcağız, 2020; Kalaylıoğlu, 2020; Karahan vd., 2021; Özer, 2018) yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı ise COVID-19 sürecinde ilkökul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin annelerinin kaygı durumlarının çeşitli değişkenler (yaş, eğitim durumu, çalışma durumu ve daha önce 1. sınıfa giden çocuğunun olup olmadığı) açısından incelenmesidir. Bu annelerin seçilmesinin sebebi ise 2019-2020 eğitim-öğretim yılında COVID-19 yüzünden okulların açılmasının kademeli olarak gerçekleşmesi ve okula başlayan ilk çocukların 1. sınıf öğrencileri olmasıdır. Yaş olarak küçük olan bu öğrencilerin okul öncesinden ilkökula geçişte bağlanma konusunda sorun yaşayabilecekleri,

annelerin de COVID-19 sürecinde çocuklarının ilk kez okula başlamış olmalarından dolayı kaygı düzeylerinin yüksek olacağı düşünülmesidir.

Bu çalışmanın sonuçlarının, annelerin COVID-19 sürecinde ve sonrasında veya buna benzer küresel bir krizde var olan kaygılarını azaltmaya yönelik ne gibi önlemler alınması gerekliliği ile ilgili çalışmalara sunacağı katkı önemli görülmektedir. Diğer yandan, bu süreçte yapılan çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların yetersizliği dikkat çekmektedir. Bu çalışma, var olan eksikliğin giderilmesi, salgın sürecinde 1. sınıf velisi olan annelerin kaygı durumlarını temel alarak literatüre katkı sağlanması açısından da önem taşımaktadır. Araştırmanın amacına bağlı olarak süreçte şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1-Annelerin kaygıları (varsa) nelerdir?
- 2-Anneler bu süreçte çocuklarını okul kültürüne nasıl hazırlamaktadır?
- 3-Anneler evde bu süreci nasıl yönetmektedir?
- 4-Anneler kaygılarını (varsa) çocuklarına yansıtmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiştir. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde sunulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma türü olarak belirtilmektedir (Creswell, 1995; Creswell, 2019; Creswell, 2020). Durum çalışmasında, bir veya daha fazla durum derinlemesine araştırılır. Ortam, kişiler, olaylar, süreçler vb. bir bütün olarak ele alınıp araştırılarak var olan durumdan nasıl etkilendiklerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu 1. sınıf öğrencilerinin anneleri oluşturmaktadır. Araştırma; amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Çocuğunun 1. sınıfa başlamış olması ve gönüllü olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde, MEB'e bağlı bir devlet ilkokulunun 1. sınıflarında öğrenim gören 24 öğrencinin annesi ile yapılan görüşmelerden sağlanmıştır. Araştırmaya katılan anneler gönüllülük ilkesiyle seçilmiştir. Annelere ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo1. Öğrencilerin Annelerine Ait Demografik Özellikler

Yaş	Yıl	Eğitim durumu	f	Çalışma durumu	f	Daha önce 1. sınıf velisi olma durumu	f
En Küçük	28	İlkokul	2	Çalışan	5	İlk kez	11
En Büyük	47	Ortaokul	6	Çalışmayan	19	İkinci kez	11
Ortalama	35.20	Lise	12			Üçüncü kez	2
		Üniversite	4				

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğrencilerin annelerinin yaşına bakıldığında, en büyüğünün 47, en küçüğünün 28 olduğu görülmektedir. Tüm katılımcıların yaş ortalaması 35.20'dir. Annelerden %8.33'ü (n=2) ilkokul, %25'i (n=6) ortaokul, %50'si (n=12) lise ve %16'sı (n=4) da üniversite mezunudur. Annelerin %20.83'ü (n=5) çalışırken %79'u (n=19) çalışmamaktadır. Annelerden %45.83'ü (n=11) ilk kez, %45.83'ü (n=11) ikinci kez ve %8.33'ü (n=2) ise üçüncü kez birinci sınıf velisi olmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veriler, COVID-19 sürecinde ilkokul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin annelerinin kaygı durumlarını çeşitli parametreler açısından açıklamak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Görüşme formunda 5 soru yer almaktadır. Bu sorular alanyazın taranarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Sorular alt problemlere uygun olacak şekilde yarı yapılandırılmış hale getirilmiştir. Veri toplama aracının güvenilirlik ve geçerliğini sağlamak için alanda çalışan, 2 akademisyen ve 1 öğretmenden oluşan üç uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri

doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunun ön denemesi olarak, 1. sınıflardan bir öğrencinin annesiyle görüşme yapılmış böylece amaca uygunluğu ve anlaşılabilirliği belirlenmiştir.

Nitel araştırma metodlarından en yaygın kullanılan görüşmedir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile sağlanan en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Creswell, 1995; Creswell, 2019; Creswell, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Beyoğlu ilçesindeki bir ilkokuldaki 1. sınıfa başlayan çocuğu bulunan gönüllü 24 anne seçilerek görüşmeye alınmıştır. Araştırmacılar verileri temel olarak annelere tek tek yönelttikleri açık uçlu sorular ile toplamıştır. Görüşmeler birebir olarak yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin her biri yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Bu görüşmeler 19 günde tamamlanmıştır. Annelerle gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Öncesinde annelere kayıt cihazı ile görüşmenin kaydedileceği bilgisi verilmiş ve izinleri alındıktan sonra kayıt yapılmıştır. Görüşmelerden sonra ses kayıtları yazıya geçirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde yöntem olarak betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizle amaçlanan, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Elde edilen veriler öncesinde tanımlanan temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Creswell, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel bir araştırmada; elde edilen verilerin ayrıntılı olarak raporlanması, bireylerden doğrudan alıntılar kullanılması ve tüm bunlardan yola çıkarak sonuçların açıklanması araştırmanın geçerliğinin sağlanması açısından hayli önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle bu araştırmada araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde ele alınmış, görüşme yoluyla katılımcılardan doğrudan bilgi edinilerek verilerin değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Nitel analiz sırasında, yüz yüze yapılan görüşmelerin sonucunda söylenenlerin yazılarak kaydının gerçekleştirilmesi ile toplanan verilerden alıntılar yapılmış ve bunlardan yola çıkarak sonuçlar açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliliği için, öğrencilerin görüşleri doğrudan alıntılarla verilmiştir. Veri analizinin güvenilirliğini belirlemek için, iki hafta arayla yapılan kodlamalarla Miles & Huberman'ın (1994) önerdiği formülle güvenilirlik değeri hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda kodlayıcılar arası uyum en az %85 olmalıdır (Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Kodlayıcılar arasında 3 kodda görüş ayrılığı olmuştur. Ayrıca annelerle yapılan görüşmelerin kayıtları ve yazılı dokümanları araştırmacılar tarafından saklanmıştır. Durum araştırmalarında güvenilirliği arttırmak için yapılan çalışmaların belgelendirilmesi ve verilerin farklı araştırmacılar tarafından analizi yapılabilir (Creswell, 2019).

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, annelerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular yer almıştır. Bulgular araştırmanın alt problemlerine uygun olacak biçimde beş başlıkta ele alınmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında "COVID-19 sürecinde çocuğunuzdan ayrılma konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu süreçte çocuğunuzun evden uzakta olması size neler hissettiriyor?" sorusuna yanıt aranmıştır. Annelerle yapılan görüşmelerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki Şema 1'de gösterilmiştir.



Şema 1. Annelerin Çocuklarından Ayrılmada Hissettikleri Duygular

Annelerin cevapları incelendiğinde 24 anneden sadece 2'si (f:2) herhangi bir korku ya da endişe duymadığını dile getirmişlerdir. Aşağıda annelerden alınmış ifadelere yer verilmiştir:

A3, 'Herhangi bir endişe duymuyorum.'

A23, 'Hiç endişe yaşamadım. Büyük korkularım yok. Virüs beni çok korkutmadı.'

Bu ifadeleri kullanan annelere çeşitli değişkenler açısından bakıldığında 40 ve üzeri yaşlarda oldukları ve ilk kez birinci sınıf velisi olmadıkları görülmektedir.

Annelerden 8'i (f:8) endişeli olduklarını ancak çok büyük kaygılar yaşamadıklarını dile getirmişlerdir.

A1, 'Bunun geçici bir dönem olmadığını zamanla alışmamız gerektiğini düşünüyorum. Ayrılmak konusunda büyük bir endişe duymuyorum. Çok büyük tedirginlik yaşamıyorum. Evet bir anne olarak illaki kafama taktığım şeyler oluyor ancak tedbirlerimizi alarak evden çıkıyoruz.'

A24, 'Endişelerim oluyor ancak bunun çocuğumun ve benim psikolojimi bozmasını istemiyorum. Korku yaşamıyorum. Tanıdığım biriyle çıktığı zaman herhangi bir endişe hissetmiyorum.' şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Annelerden 14'ü (f:14) diğer annelere göre daha endişeli olduklarını dile getirmişlerdir.

A7, 'Bu süreçte hep yanımda olmasını istedim. Çocuğum ya da ben hasta olursam nasıl ayrı kalırız korkusuna kapıldım. Çocuğumun tek başınayken de başının çaresine bakabileceğini düşünüyorum ancak bu süreçte onu özliyorum.'

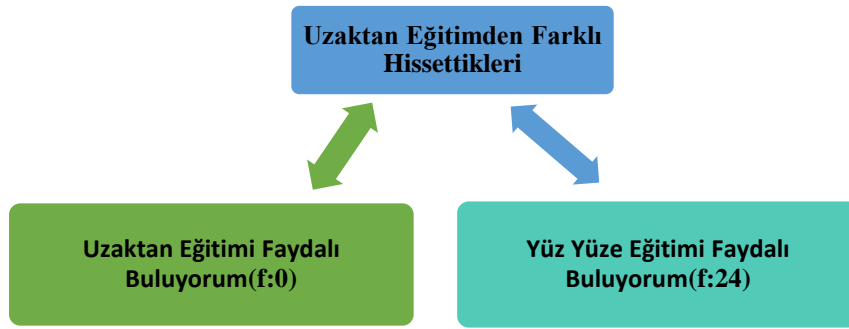
A9, 'İçimde büyük bir korku oluyor. Biz ne kadar dikkat etsek de diğer insanların ne kadar dikkat ettiğinden endişe duyuyorum. O yüzden dışarıda olması beni korkutuyor.' şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Yüksek kaygıya sahip annelerin yaş değişkenleri incelendiğinde 28 ile 41 yaş aralığında ve yaş ortalamalarının 33.5 olduğu görülmektedir ve grubun yaş ortalamasının altındadır. 1'inin üçüncü kez, 5'inin ikinci kez, 8'inin ise ilk kez birinci sınıf velisi olduğu ortaya çıkmaktadır. 3'ü çalışırken, 11'i çalışmamaktadır. 1'i ilkokul, 1'i üniversite, 3'ü ortaokul ve 9'u lise mezunudur.

Bu soruya verilen cevaplar çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde genel olarak bu süreçte çocuklarından ayrı kalmak ve onların evden uzakta olmaları konusunda endişe ve korkuları olduğu görülmektedir. Özellikle yaş olarak daha genç ve ilk kez birinci sınıf velisi olan annelerin daha kaygılı oldukları görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında "Çocuğunuzu uzaktan eğitim süreci öncesinde okula bırakırken hissettiklerinizle uzaktan eğitim sürecinde hissettikleriniz arasında farklar var mı? Bu süreçte çocuğunuz için hangisinin faydalı olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusuna yanıt aranmıştır. Annelerle yapılan görüşmelerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki Şema 2'de gösterilmiştir.



Şema 2. Annelerin uzaktan eğitimle hissettikleri duygular

Annelerin cevapları incelendiğinde 24 anne (f:24), COVID-19 sürecinde endişeleri olsa da yaş, eğitim, çalışıp çalışmama ve daha önce birinci sınıf velisi olup olmamasına bağlı olmaksızın çocuklarının yüz yüze eğitim almasını istemektedir.

Annelerin 3'ü (f:3) uzaktan eğitim sürecinde çocuklarının teknolojiyle olan ilişkisinden endişe duyduklarını ve zararlı gördüklerini, bu sebeple yüz yüze eğitimin daha sağlıklı olacağını belirtmişlerdir. Aşağıda annelerden alınmış ifadelere yer verilmiştir:

A6, 'Uzaktan eğitimden rahatsızım çünkü çocukların elektronik cihazlara çok fazla maruz kalması ve doğru kullanabilmesi adına endişeler yaşıyorum. Uzaktan eğitimde öğretmeni ve arkadaşlarıyla bağ kuramadığımı düşünüyorum ancak yanımda olması beni daha huzurlu hissettiriyor. Yüz yüze eğitimde arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle sosyalleşmesi içimi daha çok rahatlatıyor.'

A18, 'Yüz yüze eğitimden çocuğum çok mutlu. Ben de arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle sosyalleşmesinden dolayı daha mutluyum. Çocuğum hareket ediyor ve okula gittiği zaman daha güzel uyuyor. Fiziksel olarak da ona faydalı olduğunu düşünüyorum. Evde kaldığında sürekli televizyon ya da tablet ile vakit geçiriyor ve böyle olmasını istemiyorum. Okula gittiği zaman virüs korkusu yaşamıyorum. Çocuğumun mutluluğu benim için önemli, o da okulda mutlu.' şeklinde ifade etmişlerdir.

Annelerden 3'ü (f:3) bu süreçte çocuklarının uzaktan eğitimi ciddiye almadığını ve bu nedenle yüz yüze eğitimden yana olduklarını şu şekilde dile getirmektedirler. Aşağıda annelerden alınmış ifadelere yer verilmiştir:

A5, 'İlk zamanlarda uzaktan eğitim faydalı oldu ama onun sıkıntısı da ev ortamında ne kadar da olsa çocuk çok okul ciddiyetine sahip olmuyor. Okulun tehlikeli olduğunu düşünmüyorum. Yüz yüze eğitimin daha faydalı olduğunu düşünüyorum.'

A15, 'Ben yüz yüze eğitimden yanayım çünkü uzaktan eğitimde o kadar ciddiye almıyor. Evde disiplini sağlayamıyorum. Öğretmenin de çocuğumun gelişimini yakından takip edebilmesi adına yüz yüze eğitimden yanayım. Virüs ile ilgili korkularım o kadar yok.'

Annelerden 2'si (f:2) çocuğunun evde sıkıldığını ve o yüzden uzaktan eğitim yerine yüz yüze eğitimi tercih ettiğini şu şekilde ifade etmiştir:

A10, 'Pandemi olmasaydı da çocuğum okula başlayacaktı. Evde sıkılıyor. Bilgisayar başında ders esnasında sıkılıyorlar. Yüz yüze eğitim almasından yanayım.'

A17, 'Okula gittiğinde çocuğum daha mutlu oluyor. Onun için daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Evin içinde teneffüsten bir şey anlamıyor.'

Annelerin 16'sı (f:16) çocuklarının arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle sosyalleşmesi adına yüz yüze eğitimin çocukları için daha faydalı olacağını düşündüğünü belirtmişlerdir. Aşağıda annelerden alınmış ifadelere yer verilmiştir:

A1, 'Uzaktan eğitimde sürece tanık olabiliyorum ancak yüz yüze eğitim almasını daha çok istiyorum. Arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle vakit geçirmesinin onun için daha faydalı olacağını düşünüyorum.'

A4, ‘Tedbirleri alarak okula gittiğinde herhangi bir endişem olmuyor. Çünkü virüs sadece okulda bulaşmıyor. Eğitimi ve sosyalleşmesi açısından daha faydalı olduğu için okula gitmesi beni daha mutlu ediyor. Öğretmeni ve arkadaşlarıyla vakit geçirmesini istiyorum.’,

A7, ‘...arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle sosyalleşmesi açısından okula gitmesinin onun için daha iyi olacağını düşünüyorum...’,

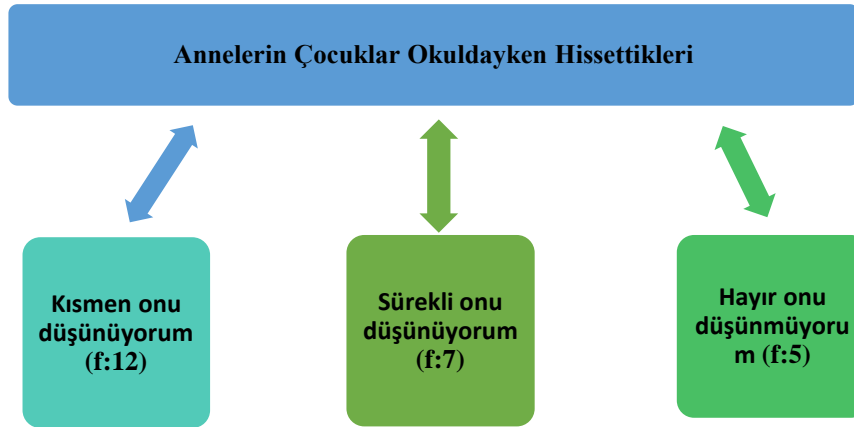
A15, ‘...okula gitmesi çocuğuma daha faydalı oluyor. Sosyal ilişkilerinin gelişmesi için de faydalı ve çocuğum da okula gitmek için çok istekli oluyor. 2 gün yerine 5 gün okula gitmesinden yanayım. Öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla vakit geçirmesini istiyorum. Uzaktan eğitim bu imkanları çocuğuma sağlamıyor.’,

A22, ‘...evet evde olmaları virüs açısından daha iyi ama eğitim için okula gitmesini sosyalleşmesi açısından daha faydalı buluyorum.’ şeklinde ifade etmişlerdir.

Annelerin COVID-19 sürecinde virüs bulaşma riskiyle ilgili endişeleri olsa da uzaktan eğitimde çocuklarının teknolojiye bağımlı olmaları, evde hareketsiz kalmaları, sıkılmaları ve okula yeni başladıkları dönem olan birinci sınıf sürecinde geri kalmaları gibi farklı kaygılara sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte yüz yüze eğitimde çocuklarının, arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle bir arada olmalarının sosyalleşmelerine katkı sağlayarak gelişimlerini olumlu etkileyeceğini ifade etmişlerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında “COVID-19 sürecinde çocuğunuz okuldayken sürekli onu düşünüp ne yaptığını merak ediyor musunuz?” sorusuna yanıt aranmıştır. Annelerle yapılan görüşmelerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki Şema 3’ de gösterilmiştir.



Şema 3. Annelerin çocukları okuldayken düşündükleri

Annelerin cevapları incelendiğinde çocuğu okuldayken sürekli onu düşünen 7 anne olduğu (f:7) ve bu annelerin yaş ortalamasına bakıldığında (33.71) grubun yaş ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Annelerin 3’ü ilk kez, 4’ü ikinci kez birinci sınıf velisi olmaktadır. Bu durum genç annelerin daha endişeli oldukları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Anneler en çok çocuklarının tuvalet kullanımı, maske takma ve sosyal mesafe kurallarına uyma konularında endişeli olduklarını dile getirmişlerdir. Aşağıda annelerden alınmış ifadelere yer verilmiştir:

A2, ‘Evet yaş olarak küçük olduğu için çok merak ediyorum. Özellikle tuvalete gittiğinde ellerini yıkadı mı?’,

A6, ‘Sürekli düşünüyorum. Maskesini açtı mı, bir yerlere dokundu mu?’,

A15, ‘Evet sürekli düşünüyorum. Arkadaşlarıyla yakın temas kuruyor mu? Kendini koruyabiliyor mu diye düşünüyorum.’ şeklinde ifade etmişlerdir.

Annelerin 5'inin (f:5) bu konuda hiçbir endişe taşımadığı ve yaş ortalamalarına bakıldığında (39.8) grubun yaş ortalamasından fazla olduğu görülmektedir. Kaçınıcı kez birinci sınıf velisi oldukları değişkenine göre bakıldığında bu annelerden 4'ü ikinci kez, 1'i üçüncü kez birinci sınıf velisi olmaktadır.

A3, 'Hayır. Bu konuda endişe yaşamıyorum.',

A23, 'Hiç düşünmüyorum' şeklinde ifade etmişlerdir.

Annelerin 12'si (f:12) ise kısmen de olsa endişeli duyduklarını ancak bunu sürekli düşünmediklerini ve çocuklarına yansıtmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu annelerin yaş ortalaması (34.16) grup ortalamasına yakınlık göstermektedir ve kısmen endişe duydukları konular genellikle çocuklarının okulda ihtiyaçlarını karşılarken herhangi bir şeye ihtiyaç duyup duymadıkları ile ilgili olan meraklarıdır.

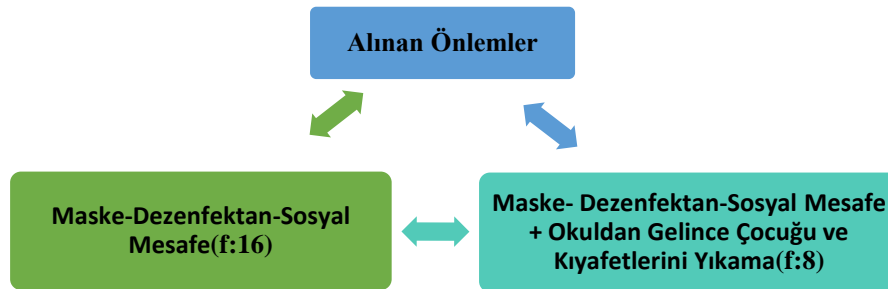
A1, 'Çok büyük tedirginlik yaşamıyorum. Takıntılarım yok. Okulda öğretmeniyle birlikte olması beni rahat hissettiriyor. Çocuğuma da güveniyorum. Gerekli uyarıları okula gitmeden ona yapıyorum.'

A9, 'İster istemez düşünüyorum ama çocukların da artık bu sürece alıştığını düşünüyorum. O yüzden çok fazla kafama takmıyorum.',

A14, 'Çok büyük kaygılarım olmuyor. Öğretmeniyle birlikte olduğu düşüncesi beni biraz rahatlatıyor.' şeklinde ifade etmişlerdir. Genel olarak bu soruya verilen cevaplara bakıldığında COVID-19 sürecinde annelerin çocuklarını düşünüp merak ettikleri ortaya çıkmaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında "COVID-19 sürecinde ev dışındaki hijyen konusunda çocuğunuzun güvenliği için ne düşünüyorsunuz? Düşünceleriniz olumsuz ise; bunun için önlemlerinizi var mı?" sorusuna yanıt aranmıştır. Annelerle yapılan görüşmelerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki Şema 4' de gösterilmiştir.



Şema 4. Annelerin çocukları için aldıkları önlemler

Annelerin cevapları çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde 24'ünün (f:24) de dışarıdaki hijyeni güvenli bulmadığı ortaya çıkmaktadır. Aşağıda annelerden alınmış ifadelere yer verilmiştir:

A1, 'Açıkçası dışarıdaki ve okuldaki ortamındaki hijyen konusunda çok emin değilim...',

A4, 'Virüsün sadece okuldan bulaşacağını düşünmüyorum. Her yer bu anlamda tehlikeli geliyor...',

A5, 'Ev dışındaki hijyen beni endişelendiriyor. Dışarıdaki ortamın dezenfekte edildiği konusunda pek güvenim yok...', şeklinde ifade etmişlerdir.

Annelerin 16'sı (f:16) dışarı için aldığı önlemleri 'maske takma, kolonya veya dezenfektan kullanma, el yıkama ve kalabalık ortamlara girmeme' şeklinde sıralamışlardır.

A10, '...çocuğumu kalabalık yerlere sokmuyorum. Herhangi bir yere dokunmamasını istiyorum, dezenfektan kullanma konusunda sürekli uyarıyorum.',

A16, '...çocuğumun eline sürekli kolonya döküyorum. Çantasına ıslak mendil, yedek maske ve kolonya koyuyorum. Hatta okula bile gidip sırayı, sınıfı çamaşır suyuyla silmek istiyorum.' şeklinde ifade etmişlerdir.

Annelerin 8'i (f:8) bu önlemlere ek olarak okuldan gelen çocuklarına banyo yaptırmak ve kıyafetlerini hemen yıkamak gibi önemleri de dahil etmişlerdir.

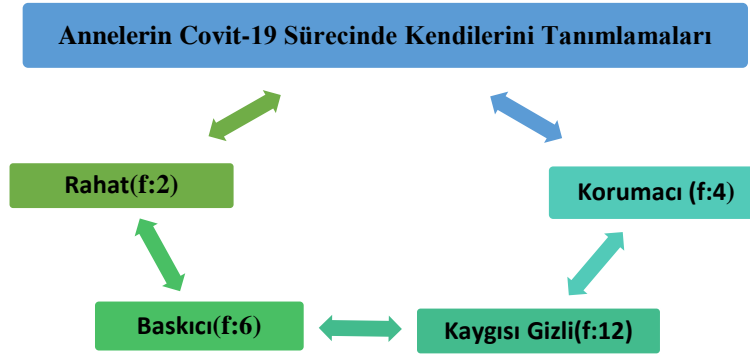
A2, '...daha çok temizlik yapıyorum ve çocuğum okuldan gelir gelmez kıyafetlerini kapıda çıkarıp yıkıyorum.'

A7, '...çocuğuma okuldan geldiği anda banyo yaptırıyorum. Kıyafetlerini hemen yıkıyorum...'

Annelerin tamamı ev dışındaki hijyeni yetersiz bulduğunu ve güvenmediğini özellikle maske, hijyen ve sosyal mesafe konularında dikkatli olduklarını; bazı anneler ise biraz daha fazla kaygıyla çocuklarını ve kıyafetlerini kapıda çıkararak hemen yıkadıklarını dile getirmişlerdir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında "COVID-19 sürecinde kendinizi nasıl bir anne olarak tanımlarsınız?" sorusuna yanıt aranmıştır. Annelerle yapılan görüşmelerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki Şema 5' de gösterilmiştir.



234

Şema 5. Annelerin COVID-19 Sürecinde Kendilerini tanımlaması

Anneler COVID-19 sürecindeki anneliklerini değerlendirdiklerinde 22'si (f:22) bu süreçte daha baskıcı, korumacı ve kaygılarını çocuklarından gizleyen annelere dönüştüklerini; 2'si (f:2) ise anneliklerinde herhangi bir değişim yaşamadıklarını dile getirmiştir. Herhangi bir kaygı taşımayan iki anne de daha önce birinci sınıf velisi olmuşlardır ve biri 47, diğeri 40 yaşında olup her ikisi de grubun yaş ortalamasının üzerindedir. Aşağıda annelerden alınmış ifadeler yer verilmiştir:

A18, 'Bende herhangi bir değişiklik olmadı. Daha önce nasılsam şimdi de öyleyim. Evham yapmıyorum.'

A23, 'Aynı anneliğime devam ediyorum. Bende çok bir değişiklik olmadı.' şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu süreçte çocuğuna karşı daha korumacı olduğunu dile getiren 4 annenin (f:4) yaş ortalaması (32), grubun yaş ortalamasının altındadır ve 3'ü (f:3) ilk kez, 1'i de ikinci kez birinci sınıf velisi olmaktadır.

A6, 'Öncesine göre korumacılığım rahatsızlık boyutunda... Dışarıda sürekli onu kontrol etmek zorunda hissediyorum kendimi.'

A8, 'Daha endişeli bir anne oldum. Çocuklarımı dışarıya çıkarmadım. Daha korkan ve çocuklarını korumaya çalışan bir anne oldum...'

A20, 'Eski anneliğime göre daha koruyucuyum. Çocuğumun üstüne daha fazla titremeye başladım.' şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu süreçte çocuğuna karşı daha baskıcı olduğunu ifade eden 6 annenin (f:6) yaş ortalaması (34.66) grup ortalamasının altındadır. Bu sonuçlar yaş grup ortalamasının altında olan annelerin bu süreçte daha kaygılı olduklarını ortaya koymaktadır. Aşağıda annelerden alınmış ifadeler yer verilmiştir:

A2, ‘...pandemi öncesine göre bu süreçte sürekli çocuklara ‘Maskeni aldın mı? Kolonyanı koydun mu? Ellerini dezenfekte ettin mi?’ tarzında, onları korumak adına biraz baskıcı bir anne oldum.’,

A3, ‘..her fırsatta ellerini yıkamasını ya da kolonya kullanmasını, maskesini değiştirmesini söylüyorum. Kimsenin verdiğini almamasını, yememesini söylüyorum.’,

A9, ‘Sürekli çocuğumun ateşini ölçüyorum. Bir şey dese hemen hastalandı mı diye korkup panik yapıyorum. Artık çocuklarım benden kaçmaya başladılar.’ şeklinde ifade etmişlerdir.

Annelerin 12’si(f:12) ise bu süreçte diğer anneler gibi bazı kaygıları olduğunu ancak bunu çocuklarını korkutmamak için yansıtmadıklarını dile getirmişlerdir. 12 annenin yaş ortalaması (35.16) grubun yaş ortalamasıyla paralellik göstermektedir. Aşağıda annelerden alınmış ifadelere yer verilmiştir:

A1, ‘Bu süreçte tedirginliklerim var ancak zamanla azaldığını gözlemliyorum. Sürece alıştığımızı düşünüyorum. Çocuğumu tedirgin etmemek adına daha serinkanlı davranıyorum.’,

A5, ‘İlk başlarda daha baskıcı bir anneydim, sürekli oraya dokunma, elleme, maskeni çıkarma gibi uyarılarda bulunuyordum. Zamanla bu endişelerim azaldı ve çocuğumun ruh sağlığı için ona yansıtılmaya çalışıyorum.’,

A12, ‘...endişelerim var ama korkmaması için çocuğuma pek yansıtmadım sadece tedbirli olması adına uyarılarda bulundum.’,

A14, ‘...artık endişe ve korkularımı çocuğumun sağlığının olumsuz etkilenmemesi adına yansıtmamaya çalışıyorum.’,

A24, ‘kendi endişelerimi ve kaygılarımı çocuğuma yansıtmıyorum. Çocuğumun psikolojisini bozmak istemiyorum.’ şeklinde ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak COVID-19 sürecinin 2 anne(f:2) üzerinde pek etkisi olmamışken, 22’si (f:22) anneliklerinin değiştiğini, çocuklarına hijyen konusunda baskı yaptıklarını, sağlıklarının bozulması kaygısıyla onlara karşı daha korumacı olduklarını ancak 12’si(f:12) bu kaygılarını çocuklarına yansıtmamaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, tüm dünyada yaşanan COVID-19 sürecinde ilkökul 1. sınıfa başlayan öğrencilerin annelerinin kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından ortaya konması amaçlanmıştır. Bu kapsamda annelerin bu süreçte çocuklarından ayrı kalmakla ilgili kaygıları, çocuklarının uzaktan/yüz yüze eğitim alması konusunda neler düşündükleri, hijyen konusundaki kaygıları ve bu sürecin anneliklerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir.

Salgın sürecine ilişkin literatür tarandığında çalışmaların özellikle tıp alanında (Aslan, 2020; Akoğlu ve Karaaslan, 2020; Bandelow ve Michaelis, 2020; Lai, Shih, Ko vd. 2020) yapıldığı ortaya çıkmış, bireylerin ve toplumların psikolojik ve sosyal açıdan nasıl etkilendiği ile ilgili araştırmalar sınırlı (Amakiri vd., 2020; Çaykuş ve Çaykuş, 2020; Çiçek ve Almalı, 2020; Çölgeçen ve Çölgeçen, 2020; Göksu ve Kumcağız, 2020; Dalton vd, 2020; Jiao vd, 2020; Kalaylıoğlu, 2020; Witt vd., 2020) kalmıştır. Salgın boyunca 1. sınıf velisi olan annelerin kaygı durumlarını temel alan bu araştırma ile bu alandaki eksikliğin giderilmesi amaçlanmış, literatüre katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Hock&Schirtzinger (1992) anne ayrılma kaygısını, annenin çocuğundan ayrılma ile ilgili kaygı ve korkularını yansıtan hoş olmayan bir duygu durumu olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada COVID-19 sürecinde çocuklarından ayrı kalmakla ilgili annelerin kaygı durumlarının yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Annelerden orta derecede kaygılı olanların (8) bunu çocuğuna yansıtmamaya çalıştıkları, onların da bu süreçten olumsuz etkilenmesini önlemeye çalıştıkları görülmektedir. Alisinanoğlu ve Ulutaş’a (2003) göre de kaygının öğrenilen bir duygu olduğu düşünüldüğünde, annelerin kaygı düzeyinin çocukların kaygı düzeyini etkileyebileceği ortaya çıkmaktadır. Kaygılı annelerin sayısına bakıldığında ise grubun yarısından fazlasının (14) oldukça kaygılı oldukları ortaya çıkmaktadır. Peleg vd. (2006) çalışmasında annenin ayrılma konusunda gereğinden fazla kaygı taşımasının, anne ve çocuk ilişkisine zarar verdiği gibi çocuğun ayrılma ve özerklik kazanma girişimlerini de azaltarak aşırı kaygı duymasına yol açmaktadır. Annelerin bu süreci algılama biçimleri ve verdikleri tepkilere bakıldığında

(Aslan, 2020) salgın sürecindeki psikoloji ve davranışları bilmek, bunları doğru yönetmek, salgınla etkili mücadele açısından önceliklidir. Pandeminin insanlarda panik, anksiyete ve depresyona yol açtığını Amakiri ve ark.'nın (2020) yaptığı çalışma da ortaya koymaktadır. Kalaylıoğlu (2020) kalabalık bir grupta (759 kadın ve 749 erkek) yaptığı çalışmada COVID-19 salgınının, ruh sağlığı /duygusal sağlığı üzerinde olumsuz etkileri açısından kadınların yüzde 54'ünün ve erkeklerin yüzde 49'unun salgın nedeniyle stres ve kaygı gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar da bu çalışmadaki annelerin kaygılı olmalarını destekler niteliktedir.

COVID-19 sürecinin eğitime yansımada kuşkusuz en büyük değişiklik uzaktan eğitim olmuştur. Bu süreçte anneler uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitim arasındaki duygularını açıkladıklarında kaygı duymakla beraber çocuklarının yüz yüze eğitim almasını istediklerini ifade etmişlerdir. Annelere göre yüz yüze eğitimin çocukları üzerindeki etkisinin uzaktan eğitimle gerçekleşmediğine olan inançlarıdır. Bunun nedeni evde disiplini sağlayamamaları, çocuklarının teknolojiyi doğru kullanmaması ve buna bağlı olarak uyku ve beslenme şekillerinin düzensiz olmasıdır. Bu sonuçlara benzer şekilde Demirbaş ve Koçak'ın (2020), çalışmada da ebeveynlerin günlük rutinlerinin değişmesinin (beslenme şekilleri, teknoloji bağımlılığı vb.) yarattığı olumsuzluklarla ilgili düşünceleri ortaya konulmuştur. Ghosh vd. (2020) de salgın sürecine paralel olarak okulların kapatılması ile birçok duygu değişiminin aynı anda yaşandığı, beslenme ve uyku sorunlarının ise gözle görülür derecede arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada ise King, Delfabbro, Billieux ve Potenza (2020) aynı süreçte online oynanan oyunlara karşı alakanın ve katılımın açık bir biçimde arttığını tespit etmiştir. Çakın ve Akyavuz'un (2020) çalışmada bunların yanı sıra bir kısım öğrencinin uzaktan yapılan dersten keyif almadığı ve uyum sorunları yaşadığı tespit edilmiştir. Ayrıca ev ortamında ilgi dağıtıcı öğelerin varlığı, öğrencilerin yeni konuları öğrenmekte zorluk yaşamaları, sınıfı zaten geçeceğine dair bir algıya sahip olmaları ve ödevleri yapmamaları bu konudaki farklı olumsuzluklar olarak tespit edilmiştir. Başaran ve Aksoy (2020) çalışmada çocukları ilkokula giden ebeveynlerin, uzaktan eğitim programlarını takip etmekte zorlandıkları ve çocukların uzaktan eğitimlerinin takibi için kullanılan teknolojik aletlerle genellikle oyun oynama eğiliminde olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

236

Hammami, Harrabi, Mohr ve Krusturp (2020), bu süreçte, ev ortamında yapılacak fiziksel etkinliklerin (spor yapmak ve dans etmek), teknolojik aletlerden ve online platformlardan uzak kalmak için gerekli olduğunu belirtmiştir. Jiao vd. (2020) çocukların ilk önce fiziksel aktivitelere yöneldiklerini ardından okuma ile ilgili çalışmalar ve sosyal medya kullanımı yönünde alışkanlıkları olduğunu tespit etmiştir. Teknolojinin tüm yaşantımızı etkilediği bu yüzyılda artan teknoloji bağımlılığı ve buna paralel olarak teknoloji kullanım yaşının düşmesi (Tezel-Şahin, 2007; Eşgi, 2013; Günüş ve Atlı, 2018); sosyal izolasyonun olduğu, sokağa çıkma yasaklarının uygulandığı, çocukların arkadaşlarından ve doğal yaşam alanlarından uzaklaştığı bu COVID-19 döneminde daha fazla artış göstermiştir (Başaran ve Aksoy, 2020).

Araştırmanın bir diğer bulgusu, annelerin çocukları okuldayken onları düşündükleri, özellikle hijyen konusundaki kaygılarından dolayı çocuklarını merak ettikleri ve özledikleridir. Annelerin bu süreçte normalden daha farklı duygularla çocuklarını okula gönderdikleri ortaya çıkmaktadır. Witt vd. (2020) pandemi döneminde özlem duygusunun yoğun şekilde yaşandığını ve sosyal ilişkilerin zayıfladığını belirtmektedir. Cluver vd. (2020) de araştırmalarında bu süreçte ebeveynlerin çocuk kaynaklı streslerinin arttığını ifade etmektedir. Bunun temel sebebi çocukların gelişim düzeylerine bağlı olarak ortaya çıkan ihtiyaçlarıdır. Çocukların yaşı küçüldükçe yetişkinlere olan bağımlılıkları artmaktadır. Yaşamın bu ilk yıllarında çocuklar, ebeveynlerinin kendilerini desteklemelerine ve kendileriyle ilgilenmelerine daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar (Ölçer ve Yılmaz, 2019). Mevcut çalışmayla ilgili literatürde birebir benzer bir başka çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada annelerin ev dışındaki hijyen konusundaki kaygılarının da yine yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Annelerin hijyen için aldıkları önlemlerin başında kolonya ve dezenfektan kullanımı ön plana çıkarken bunu maske ve mesafe kuralları takip etmektedir. Aslan'a (2020) göre fobiyi korkudan ayıran şey fobideki oransız tepkidir. Kolonya ve dezenfektana karşı hücum fobinin göstergelerindedir. Bu sebeple, COVID-19 psikolojisinin yönetilmesinde bu tepkiyi geliştirecek kontrol duygusu kaybedilmemelidir. Demirbaş ve Koçak'ın (2020) çalışmasına göre ebeveynler salgın sürecinde yaşamın anlamını sorgulamış, belirsizlikler nedeniyle kaygılanmış, kişilerarası ilişkilerde mesafeye özen göstermiştir. Kundi ve Bhowmik (2020) yaptıkları çalışmada yetişkinlerin

çevresindekilerle ilişkilerinde sosyal mesafeye dikkat ettiklerini belirtmiştir. Göksu ve Kumcağız (2020) da benzer şekilde salgın sürecinde bireylerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin yükseldiğini saptamıştır. Katılımcıların yüzde 84'ünün COVID-19 salgını sürecinde kaygılarının arttığını ve kadınların algılanan stres düzeylerinin erkeklere kıyasla daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Annelerin bu süreçte yaşadıkları kaygılar varsa ve bu kaygılar sonucunda anneliklerini açıkladıklarında; sürecin anneliklerini büyük oranda etkilediğini ve daha kaygılı, baskıcı ve korumacı birer anneye dönüştüklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte çocuklarının da bu durumdan olumsuz etkilenmemesi adına kaygısını çocuklarından gizleyen annelerin çoğunlukta olduğu bu çalışmada ortaya çıkmaktadır. Katılımcılarda gözlemlenen duyguları araştıran çalışmalarda, katılımcıların yoğun şekilde kaygı, yalnızlık ve üzüntü (Amakiri vd., 2020); korku, öfke ve endişe (Kundi ve Bhowmik, 2020); stres, kaygı ve endişe (Mazza vd., 2020) duygularını yaşadıkları ve bu duyguların açık bir biçimde arttığı (Witt vd., 2020) belirtilmektedir. Brooks vd. (2020) ise pandemi döneminde insanların kaygı, öfke, stres, depresyon, hayal kırıklığı ve uykusuzluk gibi sorunlarla karşı karşıya kaldığını ortaya koymuştur. Demirbaş ve Koçak (2020) çalışmalarındaki katılımcıların birçoğunun endişe, kaygı ve korku duygularına sahip olduklarını ancak çocuklarının da kaygılanmasını istemediklerinden bu duygularını onlara hissettirmemeye çalıştıklarını belirtmiştir. Jiao vd. (2020) çalışmalarında ebeveynlerin olumlu psikolojik tutumlar sergileme ve dikkati daha üretken ve olumlu bir yöne odaklama konusunda çocuklarına model olmalarını önermektedir.

Araştırmanın sonuçları bütünsel olarak değerlendirildiğinde, çocuğu 1. sınıfa başlayan annelerin COVID-19 sürecinde çocuklarının sağlığı ve eğitimleri konusunda kaygılı oldukları görülmektedir. Özellikle salgın ile değişen yaşam şekillerinin ve bu süreçte çocuklarının ilk kez okula başlayacak olmalarından kaynaklı duygularında değişimler yaşandığı, günlük birçok alışkanlıklarının dışına çıktıkları ve annelik algılarının da değiştiği görülmektedir. Aynı zamanda da çocukları ile evde bir arada olmanın verdiği güven duygusunu taşıdıkları ancak çocuklarının özellikle 1. sınıf olmalarından dolayı yüz yüze eğitim almasını istedikleri ve bu süreç ile ilgili çocuklarını olabildiğince bilgilendirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Anneliğin bir sonucu olarak çocuklarının duygusal açıdan bu süreci hasarsız atlatabilmelerinde önemli bir rol oynadıkları ve sorumluluklar yükledikleri de anlaşılmaktadır.

237

Bu araştırmanın bulguları göz önüne alındığında şu öneriler verilebilir:

Genel olarak salgın süreci değerlendirildiğinde ebeveynlerin ve çocukların bu süreçten olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilendikleri söylenebilir. Ancak korona virüs hakkındaki endişelerin hayatımızı kontrol etmesine izin vermemek bu süreci daha sağlıklı atlatmak açısından faydalı olacaktır. Annelerin bu süreçte sağlık, çocuklarından ayrı kalmak, eğitim, evin kontrolü ve çocuklarda davranış yönetimi konusunda kaygı yaşadıkları göz önüne alındığında çeşitli kitle iletişim araçları vasıtasıyla annelere bu konuda destek verilmesi faydalı olacaktır. Bu bağlamda özellikle çocukların da bu süreci sağlıklı atlatabilmesi adına ev içi yaşamda daha kaliteli ve keyifli vakit geçirebilecekleri görsel ve yazılı materyallere ulaşmaları ve takip etmeleri önerilebilir. Halen yaşadığımız pandemi sürecinde, literatürde anneler ve çocuklarla ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. İlerleyen süreçte uzunlamasına yapılan araştırma sonuçlarıyla ilgili literatürün kapsamı genişleyecek ve dolayısıyla konuyla ilgili daha net ve detaylı bilgiler ortaya konulacaktır.

Kaynakça

- Akoğlu, G., Karaaslan, B. T. (2020). Covid-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Alisinanoğlu, F., Ulutaş İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28 (128), 65-71.
- Amakiri, P. C., Ezeoke, A., Chude, C. F. & Anoka, K. (2020). Psychological effect of pandemic COVID-19 on families of health care professionals. *British Journal of Psychology Research*, 8(2), 1-7.
- Aslan, R. (2020). Kovid-19 fizyoloji ve psikolojiyi nasıl etkiliyor? *Göller Bölgesi Aylık Ekonomi ve Kültür Dergisi Ayrıntı*, 8(88), 47-53.
- Bandelow, B., Michaelis, S. (2015). Epidemiology of anxiety disorders in the 21st century. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 17(3), 327-335.
- Başaran, M., Aksoy, A. B. (2020). Anne-babaların korona-virüs (covid-19) salgını sürecinde aile yaşantılarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(71), 668-678.

- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, (395), 912-920.
- Cluver, L. et al. (2020). Parenting in a time of COVID-19. *Lancet*, 395(10231), e64, doi:10.1016/S0140-6736(20)30736-4.
- Creswell, J. W. (1995). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları (3. baskı)*. (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2019). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (Çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakın, M., Külekçi Akyavuz, E. (2020). The Covid-19 process and its reflection on education: An analysis on teachers' opinions. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Çaykuş, E. T., Mutlu- Çaykuş, T. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Çırakoğlu, O.C. (2011). Domuz gribi (H1N1) salgınıyla ilişkili algıların, kaygı ve kaçınma düzeyi değişkenleri bağlamında incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26 (67), 49-64
- Çiçek, B. & Almalı, V. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde kaygı öz-yeterlilik ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki: özel sektör ve kamu çalışanları karşılaştırması. *Turkish Studies*, 15(4), 241-260. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43492>
- Çiftçi, İ. (1985). *Psikiyatri I*. Ankara: Gata Eğitim Yayınları.
- Çölgeçen, Y. & Çölgeçen, H. (2020). Covid-19 pandemisine bağlı yaşanan kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi: Türkiye örneği, *Turkish Studies*, 15(4), 261-275. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44399>
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 6, 181-189.
- Dalton, L., Rapa, E., & Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 346-347.
- Dalton, L., Rapa, E., Ziebland, S., Rochat, T., Kelly, B., Hanington, L., Bland, R. i Yousafzai, & A., Stein, (2019). Communication with children and adolescents about the diagnosis of a life-threatening condition in their parent. *The Lancet*, 393(10176), 1164-1176.
- Demirbaş, N. K., Koçak, S. S. (2020). 2-6 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin bakış açısıyla covid-19 salgın sürecinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(6), 328-349.
- Ekiz, T., İlman, E., Dönmez, E. (2020). Bireylerin sağlık anksiyetesi düzeyleri ile COVID-19 salgını kontrol algısının karşılaştırılması. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 6, 139-154.
- Erözkan, A. (2012). Ergenlerde kaygı duyarlılığı ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 43-57.
- Ertürk, S. (1994). *Anksiyete bozukluklarında işlevsel olmayan tutumların ölçülmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eşgi, N. (2013). Dijital yerli çocukların ve dijital göçmen ebeveynlerinin internet bağımlılığına ilişkin algılarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 181-194.
- Freud, S. (1984). *Psikanalize Giriş*. (Çev. Günsel Koptagel İlal). (3. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Geçtan, E. (2005). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Metis Yayınları
- Geçtan, E. (1995). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*. 11. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S. & Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: Special focus on psychosocial aspect. *Minerva Pediatr*. DOI: 10.23736/S0026-4946.20.05887-9 (in press).
- Göksu, Ö. & Kumcağız, H. (2020). Covid-19 salgınında bireylerde algılanan stres düzeyi ve kaygı düzeyleri. *Turkish Studies*, 15(4), 463-479. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44397>
- Günüç, S., & Atlı, S. (2018). 18-24 aylık bebeklerde teknolojinin etkisine yönelik ebeveyn görüşleri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-22.
- Hammami, A., Harrabi, B., Mohr, M. & Krustup, P. (2020). Physical activity and coronavirus disease 2019 (COVID-19): specific recommendations for home-based physical training. *Managing Sport And Leisure*. (Çevrim içi yayın) DOI: 10.1080/23750472.2020.1757494.
- Hock, E., & Schirtzinger, M. B. (1992). Maternal separation anxiety: Its developmental course and relation to maternal mental health. *Child Development*, 63(1), 93-102.

- Jiao, W. Y., Wang, L. N., Liu, J., Fang, S. F., Jiao, F. Y., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *The Journal of Pediatrics*. doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013
- Kalaylıoğlu, Y. (2020). Türkiye’de covid-19 etkilerinin toplumsal cinsiyet açısından değerlendirilmesi. UN Women, Rapor özeti.
- Karahan, S., Yıldırım Parlak, S., Demiröz, K., Kaya, M., & Kayhan, N. (2021). Experiences of the mothers to cope with the problem behaviors of the children with special needs during coronavirus (COVID-19) process. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 76-101.
- King, D. L., Delfabbro, P. H., Billieux, J. & Potenza, M.N. (2020). Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic. *Journal of Behavioral Addictions*. (Çevrim içi yayın) DOI: 10.1556/2006.2020.00016.
- Knafo, A. ve Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children’s prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 147-164.
- Koçak, Z. ve Harmancı, H. (2020, Ekim). Covid-19 pandemi sürecinde ailede ruh sağlığı. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (5), 183-207.
- Kundu, B. & Bhowmik, D. (2020). Societal impact of novel corona virus (COVID-19 pandemic) in India. DOI: 10.31235/osf.io/vm5rz.
- Lai CC, Shih TP, Ko WC, et al. (2020). Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) and coronavirus disease-2019 (COVID-19): The epidemic and the challenges. *Int J Antimicrob Agents*. 55(3):105924.
- Leung, G.M., Quah, S., Ho, L.M., Ho, S.Y., Hedley, A.J., Lee, H.P. et. al. (2004) A tale of two cities: community psychobehavioral surveillance and related impact on outbreak control in Hong Kong and Singapore during the Severe Acute Respiratory Syndrome epidemic. *Infection Control and Hospital Epidemiology*, 25(12), 1033-1041.
- Leung, G. M., Ho, L. M., Chan, S. K., Ho, S. Y., Bacon-Shone, J., Choy, R. Y. Et. al. (2005) Longitudinal assessment of community psychobehavioral responses during and after the 2003 outbreak of Severe Acute Respiratory Syndrome in Hong Kong. *Clinical Infectious Diseases*, 40(12), 1713-1720.
- Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C. & Roma, P. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Italian people during the COVID-19 pandemic: Immediate psychological responses and associated factors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17, 3165.
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Bilgisi*, 5(9), 201-211.
- MEB, (2020). *Salgın Hastalık Dönemlerinde Psikolojik Sağlamlığımızı Korumak: Yetişkinler İçin Bilgilendirme Rehberi*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_03/21161617_brosur_yetiskin_son.pdf ‘ den 18.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods source book.*, California: Sage Publications.
- Ölçer, S., & Yılmaz, G. (2019). Çocuklarda özerklik algısı ile öğretmenlerin özerkliği etkileyen faktörler ve geliştirmeye yönelik stratejilere ilişkin görüşleri. *Journal Of Awareness*, 4(1), 153-176.
- Özer, İ. Ö. (2018). Bağlanmanın doğal sonucu: Ayrılma kaygısı. *ÇOMÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 125-134.
- Özusta, S. (1993). *Çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanterinin uyarılama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pearlman, M. Y., Schwalbe, K. D. A., & Cloitre, M. (2010). *Grief in childhood: Fundamentals of treatment in clinical practice*. American Psychological Association.
- Peleg, O., Halaby, E., & Whaby, E. N. (2006). The relationship of maternal separation anxiety and differentiation of self to children's separation anxiety and adjustment to kindergarten: A study in Druze families. *Journal Of Anxiety Disorders*, 20(8): 973-995.
- Pfefferbaum, B., & North, C. S. (2020). Mental health and the Covid-19 pandemic. *New England Journal of Medicine*. doi: 10.1056/NE-JMp2008017
- Rothan, H. A. & Byrareddy, N. S. (2020). The epidemiology and pathogenesis of coronavirus disease (COVID-19) outbreak. *Journal of Autoimmunity*. 109.
- Szabo, T. G., Richling, S., Embry, D. D., Biglan, A. & Wilson, K. G. (2020). From helpless to hero: Promoting values-based behavior and positive family interaction in the midst of COVID-19. *Behavior Analysis in Practice*. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00431-0>

- Tezel-Şahin, F. (2007). Sosyal değişim sürecinde değişen baba rolü. Uluslar Arası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, 1015, 765-773.
- Tükel, R. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Ruh Sağlığı. Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Raporu, Türk Tabipleri Birliği, 617-628. https://www.ttb.org.tr/yayin_goster.php?Guid=42ee49a2-fb2d-11ea-abf2-539a0e741e38 'den 18.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- Türk Psikiyatri Derneği, (2020). Covid-19 ve Çocuklar. *Türkiye Psikiyatri Derneği Ruhsal Travma ve Afet Çalışma Birimi*. <https://www.psikiyatri.org.tr/uploadFiles/2420201236-cocuklarCOVID.pdf> 'den 18.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- Türkiye Çocuk ve Genç Psikiyatrisi Derneği, (2020). Covid-19 (Korona) Virüs Salgını Sırasında Aile, Çocuk ve Ergenlere Yönelik Psikososyal ve Ruhsal Destek Rehberi. <https://www.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/6/2020/03/cogepdercovid-19rehberi30mart2020.pdf.pdf> 'den 18.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- Ulutaş, İ. (1999). *İlköğretim okullarına devam eden on yaş çocuklarının denetim odağı ve kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Usher, K., Bhullar, N., Durkin, J., Gyamfi, N. & Jackson D. (2020). Family violence and COVID- 19: Increased vulnerability and reduced options for support. *International Journal of Mental Health Nursing* Doi: 10.1111/inm.12735
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. et. al. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729.
- Witt, A., Ordóñez, A., Martin, A., Vitiello, B. & Fegert, J. M. (2020). Child and adolescent mental health service provision and research during the Covid- 19 pandemic: Challenges, opportunities, and a call for submissions. *Child Adolesc Psychiatry Ment Health* 14(19).1-4.
- Yavuzer, H. (1994). *Çocuk Psikolojisi*. 10. basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Extended Abstract

Introduction

In addition to its effects on health and economies on a global scale, COVID-19 has led to major changes in education and business life, as well as leaving deep traces in our social life, which includes concepts such as family and friendship. Within the scope of social isolation, the school has moved to home for the students and the period of adjustment to distance education started, and working parents stayed at home for a long time. The unexpected change in the normal course of our lives due to the pandemic, which we have not encountered before, has affected the mental health of individuals. Due to the increase in the time spent in quarantine and the continuation of social isolation, anxiety disorders have become more common (Akoğlu and Karaaslan, 2020; Koçak and Harmancı, 2020; Demirbaş and Koçak, 2020).

In this period, it was inevitable for parents who were at home all day to reflect many different emotions they experienced on their children's lives. Studies show that the anxiety and panic of adults, especially in the home environment, also cause anxiety for children. Considering the factors associated with positive social behaviors in children and adolescents, it is seen that parents' attitudes and behaviors are important (Knafo and Plomin, 2006; Dalton et al., 2019; Dalton, Rapa and Stein, 2020; Mazza et al., 2020).

Various studies conducted have shown that women's level of health anxiety is higher than men in the event of an epidemic (Ekiz, İlman, & Dönmez, 2020). This finding is also supported by studies showing that women's anxiety and risk perception levels are higher than men (Wang et al., 2020; Bandelow and Michaelis, 2015; Çırakogğlu, 2011; Leung et al., 2004; Leung et al., 2005; Ekiz et al., 2020).

The aim of this study is to examine the anxiety state of the mothers of the students who started 1st grade in primary school during the COVID-19 period in terms of various variables (age, educational status, employment status and whether they have children who have been to 1st grade before). The reason for the selection of these mothers is the gradual opening of schools due to COVID-19 in the 2019-2020 academic year and the fact that the first-born children starting school are first-year students. It was thought that these students, who are younger in age, may have problems in attaching to primary school during the transition from pre-school to primary school, and mothers will have high levels of anxiety because their children started school for the first time during the COVID-19 period.

It is considered important that the results of this study will contribute to the studies on what measures should be taken to reduce the anxiety of mothers during and after the COVID-19 process or in a similar global crisis. On the other hand, the inadequacy of the studies conducted in this process draws attention. This study is also important in terms of eliminating the existing deficiency and contributing to the literature based on the anxiety of mothers who are first class parents during the pandemic process. Depending on the purpose of the research, answers to the following questions were sought in the process:

- 1- What are the concerns of mothers (if any)?
- 2- How do mothers prepare their children for school culture in this process?
- 3- How do mothers manage this process at home?
- 4- Do mothers reflect their concerns (if any) to their children?

Method

This research was designed according to the case study, which is one of the qualitative research methods. The research group of the study consisted of the mothers of 24 students studying in the first grade. The research group was determined by non-probabilistic purposive sampling method. The fact that the child started 1st grade and the families volunteering was determined as a criterion. A semi-structured interview form consisting of 5 open-ended questions prepared by the researchers was used as a data collection tool. Descriptive analysis was used in the analysis of the data obtained.

Findings

It is seen that mothers have concerns and fears about staying away from their children and their children being away from home during the COVID-19 period. However, although they have concerns about the risk of virus transmission, they also have different concerns in distance education, such as their children being dependent on technology, staying at home, being bored and falling behind in studies in the first grade, which is the time to start going to school. In addition, they stated that being together with their friends and teachers in face-to-face education will positively affect their development by contributing to their socialization. Mothers expressed that they were mostly concerned about their children's toilet use, wearing masks and complying with social distance rules, and that they found the hygiene outside the house insufficient and did not trust them. They stated that this process negatively affected their motherhood and turned them into more repressive and protective mothers.

Discussion and Conclusion

When the results of the study are evaluated, it is seen that mothers whose children start 1st grade are worried about the health and education of their children during the COVID-19 period. It was concluded that especially the lifestyles that changed with the pandemic and the emotions of their children due to the fact that they were going to start school for the first time in this process changed, they went out of their daily habits and their perceptions of motherhood changed. At the same time, it is understood that they have the feeling of trust given by being together with their children at home, but they want their children to receive face-to-face education especially because they are in the first grade and they try to inform their children as much as possible about this process. As a result of motherhood, it is also understood that they play an important role and assume responsibilities in helping their children get through this process emotionally without damage.

In general, when the pandemic process is evaluated, it can be said that parents and children are positively or negatively affected by this process. However, not letting the concerns about the corona virus control our lives will be beneficial in terms of getting through this process more healthily. Considering that mothers experience anxiety about health, staying away from their children, education, home control and behavior management in children in this process, it would be beneficial to support mothers in this regard through various mass media. In this context, it may be suggested that especially children should access and follow visual and written materials that they can spend more quality and enjoyable time in domestic life in order to survive this process in a healthy way. During the pandemic we are currently experiencing, studies on mothers and children are very limited in the literature. In the future, the scope of the literature on the results of longitudinal research will be expanded and therefore, more clear and detailed information on the subject will be revealed.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Ortaokul Öğrencilerinin Sorumluluk Algıları Üzerine Bir Araştırma

A Study on Secondary School Students' Perceptions of Responsibility

Fatih GÜDÜRÜ¹

doi: 10.38089/iperj.2021.74

Geliş Tarihi: 06.05.2021

Kabul Tarihi: 20.10.2021

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2021

Öz: Değerlerimiz, insanların bir arada yaşamasına katkı sunan manevi yapı taşlarıdır. Değerler içinde yaşadığı toplumu şekillendiren ve yine aynı toplumu hâkim iradenin hedefleri doğrultusunda yüceltmeyi gaye edinen unsurlardır. Değerler farklı gruplar altında ifade edilse de misyon ve vizyonlarının ortak olduğu söylenebilir. Kültürel değerler, dini değerler, ahlaki değerler vb. şeklinde ifade edilen değerlerin kaynağı ve amacı ortaktır. Bu amaçlar genel olarak, “iyi insan”, “iyi vatandaş”, “iyi kul”, “iyi öğrenci”, vb. olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerler eğitiminin maddi-manevi ilk başlangıç yeri ailedir. Aileden sonra bu süreç okul ile birlikte devam etmektedir. Okul, öğrencileri bilgilendirmenin yanında kendine ve topluma yararlı bir insan yetiştirmeye katkı sunar. Bu düşüncelerle çalışmada Afyonkarahisar ilinin İncehisar ilçesine bağlı Çalışlar Şehit Halil Kemal Efendi Ortaokulu öğrencilerinin sorumluluk algılarını belirlemek amacıyla durumsal bir araştırma yapılmıştır. Öğrencilerin sorumluluk algılarını etkilediği düşünülen farklı değişkenler ile öğrencilerin sorumluluk algılarının farklılaşma durumlarının araştırıldığı çalışmada yöntem olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde anket kullanılmıştır. Hazırlanan ankette öğrencilerin sorumluluk algısını tespit etmek için “Öğrenci Sorumluluk Ölçeği” ile öğrencilerin kişisel bilgilerini toplamaya yarayan 10 sordan oluşan bir form yer almaktadır. Uygulama sonucu bulgular frekans, bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile yorumlanmıştır. Anket 106 öğrenci üzerinde uygulanmış ve öğrenci sorumluluk algıları; cinsiyet, yaş, sınıf, aile yapısı, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim durumları, ailenin maddi gelir durumu, günlük TV izleme sıklığı ve kitap okuma sıklığı gibi değişkenler açısından farklılaşma durumları incelenmiştir. Elde edilen bulgularda öğrenci sorumluluk tutumlarının özellikle; sınıf, yaş, annenin eğitim durumu, TV izleme sıklığı ve kitap okuma sıklığına bağlı olarak değişkenlik gösterdiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, değerler öğretimi, farkındalık, sorumluluk, öğrenci sorumluluğu,

Abstract: Our values are spiritual building blocks that contribute to the coexistence of people. Values are the elements that shape the society in which they live and aim to glorify the same society in line with the goals of the dominant will. Although the values are expressed under different groups, it can be said that their mission and vision are common. The source and purpose of the values expressed as cultural values, religious values, moral values, etc. are common. These goals are generally defined as "good person", "good citizen", "good servant", "good student", etc. It appears as These purposes are generally seen as "good person", "good citizen", "good servant", "good student", etc. The first material and spiritual starting place of values education is the family. After the family, this process continues with the school. In addition to informing the students, the school contributes to raising a person who is beneficial to himself and the society. In this study, a research study, which was tried to describe the situation, was conducted to determine the responsibility perceptions of the students of Çalışlar Şehit Halil Kemal Efendi Secondary School in İncehisar district of Afyonkarahisar province. In the study in which different variables thought to affect students' perceptions of responsibility and the differentiation of students' perceptions of responsibility were investigated, questionnaire was used as a method in the survey model, one of the quantitative research methods. In the questionnaire prepared, there is a form consisting of 10 questions to collect the personal information of the students and the “Student Responsibility Scale” to determine the students' perception of responsibility. Results were interpreted by frequency, independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA). The questionnaire was applied to 106 students and students' perceptions of responsibility and difference was examined in terms of variables such as gender, age, class, family structure, number of siblings, and education status of parents, financial income of the family, frequency of daily TV watching and frequency of reading books. In the findings, it was seen that student responsibility attitudes vary depending on the class, age, education level of the mother, frequency of watching TV and frequency of reading books.

Key Words: Values education, values teaching, awareness, responsibility, student responsibility

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, fatihgdr20@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3849-3977>

Giriş

Ailede başlayan eğitim yolculuğu okulda öğretim ile birlikte devam eder. Okullarda programlar ile yürütülen çalışmaların yanı sıra programa dayalı ve örtük olarak değerler eğitimi çalışmalarına yer verilir. İyi bir insan, iyi bir vatandaş yetiştirmek amacı ile yürütülen bu çalışmaların ortak amacı erdemli bir insan yetiştirmektir (Karauz ve Çokkaş, 2020: 38-39). Değerlerin sağlıklı toplumun kurulmasında yeri ve önemi büyüktür. Bu nedenle toplumun geleceği olarak görülen çocukların gelecekte sağlıklı bir toplum oluşturması için bir takım sorumlulukları kademeli olarak edinmesi ve üzerine düşeni yerine getirmesi çok önemlidir (Aydeniz, 2020:233; Altan, 2016:55).

Geleceğin teminatı olarak görülen çocukların sağlıklı bir toplum yapısı içinde yaşaması için ailede başlayan eğitimin, hayatın her aşamasında kişilik özelliklerine göre devam etmesi gerekir. Aksi halde her insanın kendi başına, varlık olarak, topluma katkı sunması veya toplumsal huzuru sürdürmesi mümkün değildir (Çabuk ve diğerleri, 2020: 498; Özcan, 2021: 292). İnsan, yaratılışı itibarıyla sosyal yönü bulunan bir varlıktır. İnsanlar bir arada yaşayarak toplumları oluştururlar. Toplumların hayatlarını sağlıklı ve güvenli bir şekilde sürdürmeleri için bir takım kurallara ihtiyaç vardır. Bu kurallar hemen hemen her toplumda yazılı metinlerden oluşan yasa ve kanunlarla belirlenir. Bu yazılı kurallar, toplumun genel düzeninin sağlanması ve korunmasının yanında bireylerden yeni nesillerin yetişmesi için bazı değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması ve kazandırılmasını amaç edinir. Bunun yanında toplumu oluşturan insan gruplarının kültürel anlamda örf, adet, gelenek ve görenekleri çerçevesinde insanı erdemli olarak yetiştirme gayesi güden yazılı olmayan kurallar da mevcuttur. Genel anlamda “değer” olarak nitelendirilebilecek olan bu kazanımların insanlar tarafından benimsenmesi hemen hemen her toplumun amaçları arasındadır (Acar, 2017: 62).

Değer kelimesi, Türkçe Sözlükte “*üstün ve yararlı nitelik*” olarak tanımlanmaktadır (TDK: “Değer”, 2021). Ahlaki bir yaşama yön vermeyi vaat eden değerler, hedeflenen idealler olarak, bireylerin göstermesi gereken benimsenmiş davranış biçimlerini ifade ederler. Bireyin iş hayatı ve günlük yaşamının temel ögesi olan ve onun yaşamına anlam katan hedefler, seçimler, kararlar ve davranışlarına rehberlik eden inanışlar olarak da ifade edilebilir (Erdem, 2003: 56).

İnsana ait, insanı insan kılan ve onu diğer canlılardan ayıran değerler, insanı diğer canlılardan ayırmanın yanında insanın hedeflerine uygun bir biçimde kendini gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine de katkı sunmakta, hayata anlam katmakta, yaşamın; sorumluluk, dürüstlük, hoşgörü, iyilik, merhamet gibi yanlarını çoğaltmaktadır. Bunlar da bireyin sosyalleşme ve toplumla uyumunu beraberinde getirmektedir (Kasapoğlu, 2013: 98).

Değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında çeşitli yaklaşımlardan söz edilmiştir. Değerlerin doğrudan öğretimi, değerlerin analiz yoluyla kazandırılması, değer belirginleştirme vb. şekilde devam eden sıralamada uygulama alanı olarak okul ortak noktalardan birini oluşturmaktadır. Okul bireyin erdemli bir kişi olması, insancıl değerleri taşıması noktasında bazı görevleri yerine getirmek için çaba sarf eden kurum olarak karşımıza çıkmaktadır (Meydan, 2014: 99; Kasapoğlu, 2013: 97).

Değerler eğitimi çalışmalarında öğrencilerden beklenen öncelikle planlı olarak yürütülen çalışmalara dâhil olmaları ve istenen değer davranışlarını sergilemesidir. Programsal açıdan bakıldığında öğrenci olarak ders kazanımlarını edinmesi ve hayatta uygulaması öğrenciden beklenmektedir. Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sorumluluk algılarını belirlemek ve değerler eğitimi çalışmalarına yön vermek amaçlanmıştır.

Değerler Eğitimi ve Okul

Değerler, insanın hayatındaki davranışlarında etkili olup bireyin ilişkilerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bundan dolayı bireyin her davranışında olumlu ya da olumsuz değer ile kesişen bir yön bulunur. Davranışların eğitiminde önemli role sahip olan değerler eğitiminin temellerinin, aile ortamında, küçük yaşlardan itibaren atıldığını ifade etmek mümkündür. Çocuğun okula başladığı andan itibaren çevresinin genişlemesi ile birlikte değerler eğitimi farklı şekillerde devam etmektedir (Aslanargun, 2007: 120).

Aileler çocuklarının değer alanındaki eğitiminden öncelikle sorumlu iken, aileden sonra okul toplumsal değerleri kazandırmaya çalışan önemli bir kurumdur. Okullarda değerler eğitimi vatandaş yetiştirme süreci içinde değerlendirilmektedir. Bu nedenle öğretmen veya öğretici rolünde bulunan

kimseler bilinçli ya da bilinçsiz olarak değerleri çocuklara aktarmaktadır (Kasapoğlu, 2013: 99). Öğrencilerin iyi birer vatandaş ve karakterli birer birey haline gelmeleri için onlara yardım etmek okulun sorumluluğundadır. Okulun, eğitim öğretim hedefleri ve değerleri ile öğrencilerin hedef ve değerleri arasındaki ilişkinin tutarlılık düzeyi hedeflere ulaşma düzeyini etkileyeceğinden belirlenecek eğitim öğretim hedeflerinde öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınmalı ve düzeye uygun bir değerler eğitimi çalışma planı oluşturulmalıdır (Altan, 2016: 55-56).

Türk Milli Eğitim sisteminin genel amaçlarına bakıldığında öğrencilere kazandırılması gereken birçok değer göze çarpmaktadır. Bu konuda Milli Eğitim Temel Kanununda;

“Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve girişime değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek” ifadelerine yer verilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Bu noktada “iyi insan”, “iyi vatandaş” yetiştirmek gayesi güden eğitim sisteminden, değerlerin tüm eğitim kademelerinde öğrencilere kazandırılması beklenmektedir. Bundan dolayı bir ders olarak değerleri işlemenin ötesinde, her derste değerlerin ortaya konulduğu, sonuçlarının tartışıldığı ortamların oluşturulması önemlidir (Gündüz, 2018: 1375).

Eğitim programlarında belirtilmesinin yanında değerler, öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenme ortamını düzenlemesinde, etkinliklerini uygulama noktasında, konu ve içerik seçiminde, pekiştirilen davranışlarda, öğretim çerçevesinde, disiplin uygulamalarında, öğrencilere yönelik tutum ve davranışlarda yer verilmektedir. Çağdaş eğitim yaklaşımları, öğrencilere bilgiyi nasıl kazanacaklarından ziyade onlara nasıl bilgiye ulaşacaklarını öğreten bir anlayışı göstermektedir. Bu da bilginin öğrencinin kendisi tarafından ulaşılmasına imkân veren birçok öğrenme modelleri ve öğretim yöntemlerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Kasapoğlu, 2013: 99-100).

Tüm bunlardan hareketle okulda programlı ya da örtük olarak sürdürülen değerler eğitimi çalışmaları ile öğretmene yüklenen görevlerin yanında, öğrencilerin de üstlenmesi gereken bazı sorumluluklar bulunmaktadır. Öğrencilerin bireysel hedeflerinden eğitim programlarında belirlenen hedeflere ulaşabilmesi amacı ile öğrencilerin başta ders kazanımlarını edinmek üzere, hayatına yön verecek bu süreçte gereken sorumluluğu üstlenmesi ve yürütülen çalışmalara katılım göstermesi gereklidir.

Sorumluluk

Sorumluluk değeri ile ilgili literatürde farklı tanımlar yer almaktadır. Bir tanımda bireyin kendisine ve kendisi dışındakilere önem-kıymet vermesi, üzerine düşen görevleri yerine getirmesi, sosyal olarak toplumsal sürece dâhil olması, sorunları çözmeye çalışması ve daha iyi bir hayat için gayret göstermesine değinilmiştir (Sezer ve diğerleri, 2017: 123). Farklı bir tanımda ise sorumluluk, *“çocukların kendi istekleri ile karar verip bir işe başlamaları, aldıkları görevi başarı ile yerine getirmeleri ve davranışlarının kendilerinde ve başkalarında yarattığı sonuçları üstlenmeleri”* olarak tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise sorumluluk kavramı; *“kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi, mesuliyeti”* olarak ifade edilmiştir (Özcan, 2021: 292).

Sorumluluk kelimesinin, farklı tanımları yapılmış ve her bir görüş bu kavrama farklı bir yönüyle yaklaşmıştır. Bundan dolayı sorumluluk, farklı içerik ve nitelik kazanmakta ve sorumluluk çeşitlerine yönelik farklı sınıflamalar ortaya çıkmaktadır. Sorumluluk türlerine ilişkin araştırma ve bulgular incelendiğinde bu çalışmalarda eğitimi ilgilendiren belli başlı sorumluluk türleri olarak kişisel, sosyal, vatandaş ve ortak sorumluluk türleri ele alınmıştır (Sezer, vd., 2017: 122). Ancak araştırmamızın konu ve kapsamını aşacağından çalışmada sadece kişisel ve sosyal sorumluluk türleri üzerinde kısaca durulmuştur.

Kişisel sorumluluk, *“bireyin kendisine karşı sağlıklı bir kimlik kazanmak, değerler edinmek ve nitelikli kişilerarası ilişkiler geliştirmesidir”* şeklinde tanımlanabilir. Bu tanımdan hareketle bireyin öncelikle kendi benliği ile barışık olarak sağlıklı bir kişilik oluşturması ve ondan sonra edindiği

değerler ile diğer insanlarla iletişime geçmesi gerekmektedir. Bu noktada değer edinme ve onu uygulamanın sağlıklı benlik algısı ile ilişkisi de ortaya çıkmış olmaktadır. Aksi halde sağlıklı bir benlik algısı bulunmayan bir bireyden kişisel veya kişilerarası sorumluluklarını üstlenmesini beklemek doğru bir yaklaşım olmaz. Kişisel sorumluluk, yaşamda amaçlar edinmek ve bu amaçlara ulaşmak için tüm sorumlulukları ve görevleri tamamıyla kabullenmek olarak ifade edilebilir (Özen, 2009: 24). Sorumluluk; “kişinin kendi benliğini ortaya koymak adına gayretleri, kendisi ve kendisi dışındakilerle saygıya dayalı bir iletişimi benimsemesi, kendi tercihlerinden sorumlu olması ve bu tercihlerin sonuçlarını kabul etmesi, kendi yaşamını kendinin yönetmesi gibi durumlardan oluşmaktadır. Her birey sosyalleşmeden önce kendi benlik algısı ve kişisel sorumluluklarının bilincinde olarak sosyalleşmeye geçmesi önem arz eder. Bireyin sosyalleşme çabası içinde olması ve sorumluluklar edinmesinde beklenti ve ihtiyaçlarını göz ardı etmemesi gereklidir. Aksi halde bireysel ve toplumsal alanda yaşanacak herhangi bir çatışma bireyin benliğine zarar verebilir.

Bireylerin, toplumsal yaşamın bir gereği olarak kendilerine olduğu kadar başkalarına karşı da sorumlulukları bulunmaktadır. Sorumluluk öğrencilerin öz disiplin kazanma süreci olarak değerlendirildiğinde, hayat boyu devam edecek ve izler taşıyacak kazanımları ailelerinden, arkadaşlarından, okuldan ve toplumdan edinirler (Sezer vd., 2017: 144). İnsanların diğer insanlara karşı sorumlulukları, sosyal sorumluluk kavramını akla getirmektedir. Sosyal sorumluluk, “*kişinin başka insanlara karşı sorumluluğunu*” ifade etmek için kullanılmaktadır. Farklı bir ifade ile sosyal sorumluluk, bireyin içinde yaşadığı topluma ait kurallara bağlılığını ve çevreye yarar sağlayacak faaliyetlerde bulunmasını gerekli kılar (Sezer vd., 2017: 123-128).

Konuya öğrenci sorumlulukları olarak bakıldığında ise birey olarak öz disiplin kazanmak ve gelecekte topluma katkı sağlayacak bireylerin yetişmesinde temelden alınması gereken sorumluluklar bulunmaktadır. Öğrencilerin ders kazanımlarını öğrenmek, okulda sosyalleşme sürecinde üzerine düşen bireysel ve toplumsal görevleri yerine getirmesi başta olmak üzere bireysel ve sosyal davranışlar edinmesi gerekmektedir. Öğretim programları ve nihayet uzak hedef olarak yasalarda belirlenen “iyi vatandaş” olmak için küçük adımlarla ilerlemesi ve hedeflerine ulaşması elzemdir. Ayrıca öğrencilerin diğer öğrenci ve öğretmenlerle ilişkilerinde sosyal sorumluluklarını yerine getirmesi değerler eğitimi kapsamında topluma sağlıklı bireylerin kazandırılmasında önem arz etmektedir.

Bu düşüncelerle araştırmada problem olarak öğrencilerin sorumluluklarını tam olarak yerine getirmediği varsayımından hareketle öğrencilerin sorumluluklarını etkilediği düşünülen değişkenlerin öğrenci sorumluluklarına etkisi araştırılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin sorumluluk algıları belirlemek amacı ile yürütülen bu çalışmada öğrencilerin sorumluluk algıları; cinsiyet, sınıf, yaş, aile yapısı, anne-baba eğitim durumu, aile maddi durumu, kitap okuma sıklığı, TV izleme sıklığı gibi sosyo-demografik değişkenler ile farklılaşma durumları incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada öncelikle gerekli literatür taramasının ardından değerler eğitimi ve sorumluluk ile ilgili çalışmalar incelenmiş, öğrencilerde sorumluluk tutumunun farklı faktörlerde belirlemeye yönelik tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür. Tarama modelinde anket tekniğinin uygulanmasına karar verilen araştırmada literatürdeki mevcut ölçekler araştırılmış ve amaca en çok hizmet edeceği düşünülen Kaya ve Doğan tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik testlerine tabi tutulan “Öğrenci Sorumluluk Ölçeği(ÖSÖ)”nin kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde sürecinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Afyonkarahisar ili, İncehisar ilçesinde bulunan Çalışlar Şehit Halil Kemal Efendi Ortaokulundan 5, 6, 7 ve 8. sınıflar araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmaya toplam 106 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan bireylere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubu

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
5	11	11	22
6	14	17	31
7	10	15	25
8	14	14	28
Toplam	49	57	106

Buna göre araştırmaya 49 kız, 57 erkek öğrenci katılmıştır. Sınıf düzeyine göre 5. sınıflardan 22; 6. sınıflardan 31; 7. sınıflardan 25 ve 8. sınıflardan 28 öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracının faktör analizi ve iç tutarlık katsayısına ilişkin bulgular şu şekildedir; “Öğrenci sorumluluk ölçeğini geliştirmek ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemek amacıyla geliştirilen ölçek 516 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında, yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha formülü kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için kullanılan açımlayıcı faktör analizi çalışmasında ölçeğin toplam varyansının %52’sini açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi çalışmasına göre, toplam 13 madde 4 faktörde toplanmaktadır. Bulunan faktörler Derse Katılım, Okula Katılım, Ödev Bilinci ve Başarı Farkındalığı olarak isimlendirilmiştir. Güvenirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayısı, ölçeğin alt boyutlarının sırası ile, .82, .86, .87 ve .79 bulunmuştur. Ölçeğin 2 hafta ara ile yapılan test-tekrar test güvenilirlik çalışmasında .78 ($p < .001$) korelasyon bulunmuştur.” (Kaya ve Doğan, 2014).

Ölçeğin gelişme aşamasında .78 cronbach alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmamızda ise 106 öğrenci üzerinde uygulanmış ve ölçeğe ilişkin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin başında 10 adet sorudan oluşan kişisel bilgi formu yer almaktadır. Araştırmada kullanılan ölçek ise likert tipinde hazırlanmış öğrencilerin sorumluluk tutumlarını belirlemeye yönelik 13 adet sorudan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formu öğrencilerin; cinsiyet, yaş, sınıf, kardeş sayısı, aile maddi durumu, aile yapısı, anne-baba eğitim durumu, TV izleme sıklığı, kitap okuma sıklığı gibi farklı değişkenlerden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan “Öğrenci Sorumluluk Ölçeği” ise öğrencilerin derse katılım, okula katılım, ödev bilinci ve sorumluluk farkındalığı gibi yapıları ölçen dört faktörden oluşmaktadır. “Öğrenci Sorumluluk Ölçeği” likert tipi sorulardan (1-Hiçbir Zaman, 2-Bazen, 3-Sık sık, 4-Her zaman) oluşturulmuş toplamda 13 adet sorudan oluşmaktadır. Ölçek alınan izinler doğrultusunda okulların yüzyüze devam ettiği tarihlerde hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırmada uygulanan ölçek ile elde edilen verilerin analizinde kullanılacak testin belirlenmesi için öncelikle verilen dağılımı kontrol edilmiştir. Veri dağılımlarının normalliği çarpıklık ve basıklık, Kolmogorov-Smirnov ile Shapiro-Wilk testleri, Q-Q Plot vb. seçenekleri ile sağlanabilmektedir. Bu çalışmada verilerin dağılımı çarpıklık ve basıklık katsayısı ile kontrol edilmiştir. Literatürde kabul gören anlayışa göre çarpıklık ve basıklık katsayılarını sırasıyla çarpıklık ve basıklık standart hatalarına bölündüğünde çıkan değerler -1,96 ile +1,96 arasında yer alıyorsa dağılım normal kabul edilebilir (Can, 2019: 84-85). Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmada kullanılan ölçeğe ait çarpıklık ve basıklık verileri normal dağılım özelliği göstermektedir. Buna göre verilerin analizinde parametrik testlerin kullanımı uygun olduğundan frekans, bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır.

Tablo 2: Öğrenci sorumluluk ölçeği çarpıklık ve basıklık katsayıları

Ölçek	Alt Boyut(Faktör)	Çarpıklık ve Basıklık	Standart Hata
Öğrenci Sorumluluk Ölçeği(ÖSÖ)	Derse Katılım	Ç	,185
		B	-,960
	Okula Katılım	Ç	,239
		B	-,127
	Ödev Bilinci	Ç	,292
		B	-,058
	Farkındalık	Ç	-,095
		B	-1,194

Bulgular

Cinsiyete İlişkin Bulgular

Tablo 3: Cinsiyete ilişkin ÖSÖ bulguları

	Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Derse Katılım	Erkek	57	2,59	,76	99,04	1,558	,122
	Kız	49	2,83	,81			
Okula Katılım	Erkek	57	2,64	,54	100,06	,116	,908
	Kız	49	2,65	,57			
Ödev Bilinci	Erkek	57	2,43	,62	99,61	-1,007	,317
	Kız	49	2,31	,65			
Farkındalık	Erkek	57	2,97	,74	101,83	,766	,446
	Kız	49	3,08	,74			
ÖSÖ Toplam	Erkek	57	2,65	,48	100,63	,576	,566
	Kız	49	2,71	,50			

248

Öğrencilerin cinsiyete ilişkin ÖSÖ puanları arasında farklılaşma olmadığı görülmüştür [$t_{100,63} = ,576$, $p > 0,05$]. Ölçeğin derse katılım, okula katılım, ödev bilinci, farkındalık faktörlerinde de farklılaşma görülmemiştir. Bu durumda öğrenci sorumluluklarının cinsiyete göre değişkenlik göstermediğini ifade etmek mümkündür.

Sorumluluk algısı üzerine yapılan farklı araştırmalarda cinsiyete göre farklılaşma görülmediğini ifade etmek mümkündür (Özcan, 2021: 296). Ancak bazı araştırmalarda kız öğrencilerin sosyal sorumluluk algılarının erkeklere göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu duruma ölçme aracı, mekân farklılığı, sınıf düzeyi gibi faktörlerin neden olduğu düşünülebilir (Özalp ve diğerleri, 2008: 69). Sorumluluk tanımı yapılırken, bireyin cinsiyetine göre üzerine düşeni yerine getirmesinden söz edilirken (Sezer ve Çoban, 2016: 26) cinsiyetin farklılaşma nedeni olmamasında kız ve erkek olarak görevin yani öğrenci olmanın nitelik itibarıyla ortak olması etkilidir. Öğrenci olmak açısından pek çok değişkeni kapsayan bu unsur, nitelik itibarı ile farklı cinsiyetlerden benzer misyonları amaç edinir.

Yaş Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 4: Yaş durumuna ilişkin ÖSÖ bulguları

Yaş	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Derse Katılım	Gruplar Arası	10,425	5	2,085	3,756	,004	10-14 Üstü
	Gruplar İçi	55,509	100	,555			11-14 Üstü
	Toplam	65,934	105				12-14 Üstü
Okula Katılım	Gruplar Arası	3,921	5	,784	2,722	,024	
	Gruplar İçi	28,812	100	,288			11-14 Üstü
	Toplam	32,733	105				
Ödev Bilinci	Gruplar Arası	2,762	5	,552	1,381	,238	
	Gruplar İçi	40,002	100	,400			
	Toplam	42,764	105				

Tablo 5: Yaş durumuna ilişkin ÖSÖ bulguları (Devamı)

Yaş	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Farkındalık	Gruplar Arası	7,957	5	1,591	3,190	,010	11-14 Üstü 12/14 Üstü
	Gruplar İçi	49,880	100	,49			
	Toplam	57,838	105				
ÖSÖ Toplam	Gruplar Arası	4,475	5	,895	4,203	,002	11-14 Üstü 12/14 Üstü
	Gruplar İçi	21,290	100	,213			
	Toplam	25,765	105				

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş durumlarına ilişkin bulgularda katılımcıların % 28,3 oranla 11 yaş, %25,5 oranla 12 yaş, %20,8 oranla 13 yaş, %12,3 oranla 10 yaş, %8,5 oranla 14 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Geri kalan yaklaşık %5'lik oranda ise öğrenciler yanıt vermemiştir.

Öğrenci sorumluluklarının yaş değişkenine göre farklılaşma durumu incelendiğinde tabloda görüldüğü üzere öğrencilerin ÖSÖ puanları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir [$F_{(5-100)}=4,203, p<0,05$]. Yapılan Tukey testine göre farklılaşma 11 ($\bar{X}:2,87$) ve 14 yaş üstü ($\bar{X}:2,16$) arasında, 11 yaş lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda 11 yaş grubunun sorumluluklarının daha fazla farkında olduğu ifade edilebilir.

Ölçeğin alt faktörlerinden derse katılım [$F_{(5-100)}=3,756, p<0,05$], okula katılım [$F_{(5-100)}=2,722, p<0,05$] ve farkındalık [$F_{(5-100)}=3,190, p<0,05$] faktörlerinde öğrenci puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Tukey testine göre farklılaşmaların derse katılım faktöründe 14 yaş ($\bar{X}:1,88$) ve üstüne karşı 10 ($\bar{X}:2,81$), 11 ($\bar{X}:3,04$) ve 12 ($\bar{X}:2,72$) yaş lehine; okula katılım faktöründe 11 yaş ($\bar{X}:2,85$) ile 14 yaş üstü ($\bar{X}:2,19$) arasında 11 yaş lehine; sorumluluk farkındalığı faktöründe ise 14 yaş üstüne ($\bar{X}:2,22$) karşı 11 ($\bar{X}:3,13$) ve 12 yaş ($\bar{X}:3,24$) lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin yaşları ilerledikçe derse katılım isteklerinin azaldığını ifade etmek mümkündür. Okula katılım faktöründe farklılaşma 11 yaş ile 14 ve üstü yaş arasında 11 yaş lehine olduğu görülmektedir. Yine aynı şekilde sorumluluk farkındalığı faktöründeki farklılaşma 14 yaş ve üstüne karşı 11 ve 12 yaş lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda öğrencilerin yaşları ilerledikçe sorumluluk algılarının azaldığı söylenebilir.

Sınıf Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 6: Sınıf düzeyine ilişkin ÖSÖ bulguları

Sınıf	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Derse Katılım	Gruplar Arası	15,416	3	5,139	10,376	,000	5-6
	Gruplar İçi	50,518	102	,495			7-6
	Toplam	65,934	105				8-6
Okula Katılım	Gruplar Arası	3,052	3	1,017	3,497	,018	
	Gruplar İçi	29,681	102	,291			6-7
	Toplam	32,733	105				
Ödev Bilinci	Gruplar Arası	5,030	3	1,677	4,532	,005	
	Gruplar İçi	37,734	102	,370			5-6
	Toplam	42,764	105				
Farkındalık	Gruplar Arası	4,287	3	1,429	2,722	,048	
	Gruplar İçi	53,551	102	,525			5-6
	Toplam	57,838	105				
ÖSÖ Toplam	Gruplar Arası	4,658	3	1,553	7,503	,000	5-6
	Gruplar İçi	21,107	102	,207			7-6
	Toplam	25,765	105				8-6

Sınıfa ilişkin ÖSÖ puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir [$F_{(3-102)} = 7,503$, $p < 0,05$]. Tukey testine göre farklılaşmanın 5 ($\bar{X}:2,46$), 6 ($\bar{X}:2,99$), 7 ($\bar{X}:2,64$) ve 8. ($\bar{X}:2,55$) sınıflar arasında, 6. sınıflar lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt faktörlerinden derse katılım [$F_{(3-102)} = 10,376$, $p < 0,05$], okula katılım [$F_{(3-102)} = 3,497$, $p < 0,05$], ödev bilinci [$F_{(3-102)} = 4,532$, $p < 0,05$] ve farkındalık [$F_{(3-102)} = 2,722$, $p < 0,05$] faktörlerinde gruplar arasında anlamlı farklılaşma görülmüş, yapılan Tukey testine göre farklılaşmanın 6. Sınıflar lehine olduğu tespit edilmiştir.

Bu durumda öğrenci grupları arasında 6. sınıf öğrencilerinin sorumluluklarının daha farkında ve bilincinde olduğunu, derse ve okula katılım açısından diğer sınıflardan daha etkin olduklarını ifade etmek mümkündür. Bir önceki bulgularda görüleceği üzere yaş ilerledikçe sorumluluk algılarının azalmasına bakıldığında, sınıf durumuna ilişkin bulguları destekler nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenci sorumlulukları üzerine yapılan bazı araştırma bulgularında sınıf düzeyine göre benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. sonuçlara göre gerek sosyal sorumluluk, gerekse farklı farklı durumlarda ortaokul 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin sorumluluk algılarının daha yüksek çıktığı görülmüştür (Özcan, 2021: 296-297).

Aile Yapısına İlişkin Bulgular

Tablo 7: Aile yapısına ilişkin ÖSÖ bulguları

Aile Yapısı	Gruplar	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Derse Katılım	Çekirdek	78	2,75	,768	43,64	1,008	,319
	Geniş	28	2,57	,855			
Okula Katılım	Çekirdek	78	2,66	,572	51,72	,448	,656
	Geniş	28	2,60	,524			
Ödev Bilinci	Çekirdek	78	2,33	,623	44,53	-1,113	,272
	Geniş	28	2,50	,675			
Farkında lık	Çekirdek	78	3,00	,730	44,94	-,491	,626
	Geniş	28	3,08	,783			
ÖSÖ Toplam	Çekirdek	78	2,68	,494	46,63	,021	,983
	Geniş	28	2,68	,507			

Araştırmamıza katılan öğrencilerin %73,6'sı çekirdek ailede yaşadığını, %26,4'ü de geniş ailede yaşadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin aile yapısına ilişkin ÖSÖ puanları arasında farklılaşma olmadığı görülmüştür [$t_{46,63} = ,021$, $p > 0,05$]. Ölçeğin derse katılım, okula katılım, ödev bilinci, farkındalık faktörlerinde de farklılaşma görülmemiştir. Bu durumda öğrenci sorumluluklarının aile yapısına göre değişkenlik göstermediği görülmektedir.

Aile yapısı öğrencilerin ilk sosyalleşme ortamı olmanın yanında ilk basit düzey sorumlulukların verildiği bir kurumdur (Özcan, 2021: 292-293). Ailenin geniş ya da çekirdek yapıda olması anne ve babanın çocuklara, çocukların da aileye karşı sorumluluklarına etkisi görülebilir. Ancak öğrencilik açısından bakıldığında elde edilen bulguların, öğrenci sorumluluk algılarını etkilemediği anlaşılmaktadır.

Kardeş Sayısına İlişkin Bulgular**Tablo 8:** Kardeş sayısına ilişkin ÖSÖ bulguları

Kardeş	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Derse Katılım	Gruplar Arası	,970	4	,242	,377	,825	
	Gruplar İçi	64,964	101	,643			
	Toplam	65,934	105				
Okula Katılım	Gruplar Arası	1,379	4	,345	1,111	,356	
	Gruplar İçi	31,354	101	,310			
	Toplam	32,733	105				
Ödev Bilinci	Gruplar Arası	3,076	4	,769	1,957	,107	
	Gruplar İçi	39,689	101	,393			
	Toplam	42,764	105				
Farkındalık	Gruplar Arası	2,001	4	,500	,905	,464	
	Gruplar İçi	55,837	101	,553			
	Toplam	57,838	105				
ÖSÖ Toplam	Gruplar Arası	1,246	4	,311	1,283	,282	
	Gruplar İçi	24,519	101	,243			
	Toplam	25,765	105				

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunu oluşturan %34,9'luk kesim 2 kardeşi olduğunu, %30,2'si 3 kardeş olduğunu, %20,8'i 4 kardeş ve üstü olduğunu, %14,2'si de 1 kardeşi olduğunu belirtmiştir.

Kardeş sayısına ilişkin öğrencilerin ÖSÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(4, 101)} = 1,283$, $p > 0,05$]. Ölçeğin alt faktörlerinden derse katılım, okula katılım, ödev bilinci ve farkındalık faktörlerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durumda kardeş sayısının öğrenci sorumluluklarına etkisi bulunmadığını ifade etmek mümkündür.

251

Annenin Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular**Tablo 9:** Annenin eğitim durumuna ilişkin ÖSÖ bulguları

Anne	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Derse Katılım	Gruplar Arası	4,909	3	1,636	2,735	,047	
	Gruplar İçi	61,025	102	,598			
	Toplam	65,934	105				
Okula Katılım	Gruplar Arası	2,658	3	,886	3,005	,034	İlkokul-Hiç Biri Değil
	Gruplar İçi	30,075	102	,295			
	Toplam	32,733	105				
Ödev Bilinci	Gruplar Arası	,978	3	,326	,796	,499	
	Gruplar İçi	41,786	102	,410			
	Toplam	42,764	105				
Farkındalık	Gruplar Arası	3,168	3	1,056	1,970	,123	
	Gruplar İçi	54,669	102	,536			
	Toplam	57,838	105				
ÖSÖ Toplam	Gruplar Arası	2,452	3	,817	3,576	,017	İlkokul-Hiç Biri Değil/ Lise- Hiç Biri Değil
	Gruplar İçi	23,313	102	,229			
	Toplam	25,765	105				

Araştırmaya katılan öğrencilerden %43'ü annesinin ilkökul mezunu olduğunu, %41,5'i de ortaokul mezunu olduğunu ifade etmiştir. Buna göre annelerin genel olarak temel eğitime sahip olduğunu ifade

etmek mümkündür. Öğrenci anneleri arasında üniversite eğitimi alan bulunmazken, lise eğitimi alanlar ise yaklaşık %3'tür. Annesinin okuma-yazma bilmediğini belirtenlerin oranı ise %12,3'tür.

Annenin eğitim durumuna ilişkin bulgularda ÖSÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür [$F_{(3-102)}=3,576$, $p<0,05$]. Tukey testine göre farklılaşmanın okuma yazma bilmeyen ($\bar{X}:2,34$) annelere karşı ilkökul ($\bar{X}:2,75$) ve lise ($\bar{X}:3,17$) mezunu anneler lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt faktörlerinden okula katılımda ise gruplar arasında anlamlı farklılık görülmüştür [$F_{(3-102)}=3,005$, $p<0,05$]. Tukey testine göre ilkökul mezunları ($\bar{X}:2,72$) ile okuma yazma bilmeyenler ($\bar{X}:2,23$) arasında ilkökul mezunları lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda annelerin eğitim durumunun artıkça çocukların sorumluluk algılarının da arttığını ifade etmek mümkündür.

Bu konuda yapılan farklı araştırmalarda aile ilgisinin öğrenci başarısına etkisinden söz edilmektedir. Aile içindeki rollere bakıldığında özellikle anne ilgisinin çocuk başarısı üzerinde önemli bir etken olduğu anlaşılmaktadır (Aslanargun, 2007: 121-123). Ölçeğin diğer derse katılım, ödev bilinci ve farkındalık faktörlerinde grup puanları arasında farklılaşma görülmemiştir.

Babanın Eğitim Durumuna İlişkin Bulgular

Tablo 10: Babanın eğitim durumuna ilişkin ÖSÖ bulguları

Baba	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Derse Katılım	Gruplar Arası	3,462	4	,865	1,399	,240	
	Gruplar İçi	62,472	101	,619			
	Toplam	65,934	105				
Okula Katılım	Gruplar Arası	1,963	4	,491	1,611	,177	
	Gruplar İçi	30,770	101	,305			
	Toplam	32,733	105				
Ödev Bilinci	Gruplar Arası	,676	4	,169	,406	,804	
	Gruplar İçi	42,088	101	,417			
	Toplam	42,764	105				
Farkındalık	Gruplar Arası	1,358	4	,340	,607	,658	
	Gruplar İçi	56,479	101	,559			
	Toplam	57,838	105				
ÖSÖ Toplam	Gruplar Arası	,837	4	,209	,848	,498	
	Gruplar İçi	24,928	101	,247			
	Toplam	25,765	105				

252

Katılımcılardan %42,5'i babasının ilkökul mezunu olduğunu, %35,8'i de ortaokul mezunu olduğunu belirtmiştir. Buna göre babaların genel olarak temel eğitime sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. Öğrenci babaları arasında üniversite eğitimi alan 1 kişi iken, lise eğitimi alanlar ise yaklaşık %14,2'dir. Babasının okuma-yazma bilmediğini belirtenlerin oranı ise %7'dir.

Babanın eğitim durumuna ilişkin gruplar arası ÖSÖ puanları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir [$F_{(4-101)}=,848$, $p>0,05$]. Ölçeğin derse katılım, okula katılım, ödev bilinci ve farkındalık faktörlerinde de gruplar arasında farklılaşma görülmemiştir. Bu durumda babanın eğitim durumu öğrencilerin sorumluluklarını anne kadar etkilememektedir. Bir önceki bulgularda görüldüğü üzere annelerin okuma yazma bilip bilmemesi, çocukların sorumlulukları üzerinde etkili iken, babanın eğitim durumu öğrencilerin sorumluluklarını etkilememektedir. Çocukların günün büyük çoğunluğunu anne ile geçirmesi bu durumu etkilemiş olabilir. Ayrıca babanın gün içinde farklı zamanlarda çalışmak için evden uzaklaşması bu duruma neden olduğu söylenebilir.

Anne ve babanın çocukların eğitimde etkisi yadsınamaz bir gerçektir (Kaya,1997; Kutlu ve Apaydın, 2019; Temel ve Türkoğlu, 2019). Bu nedenle özellikle annenin çocuk üzerindeki etkileri öğrencinin ileriki yaşamlarını da etkileyebilir. Bu yüzden anne ve babanın eğitim durumları çocukların gelişimleri ve kariyerleri için belirleyici olabilir.

*Ailenin Maddi Durumuna İlişkin Bulgular***Tablo 11:** Maddi duruma ilişkin ÖSÖ bulguları

Maddi	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Derse Katılım	Gruplar Arası	1,206	4	,301	,470	,757	
	Gruplar İçi	64,728	101	,641			
	Toplam	65,934	105				
Okula Katılım	Gruplar Arası	1,957	4	,489	1,660	,179	
	Gruplar İçi	30,776	101	,305			
	Toplam	32,733	105				
Ödev Bilinci	Gruplar Arası	3,174	4	,794	2,024	,097	
	Gruplar İçi	39,590	101	,392			
	Toplam	42,764	105				
Farkındalık	Gruplar Arası	2,123	4	,531	,962	,432	
	Gruplar İçi	55,714	101	,552			
	Toplam	57,838	105				
ÖSÖ Toplam	Gruplar Arası	,887	4	,222	,900	,467	
	Gruplar İçi	24,878	101	,246			
	Toplam	25,765	105				

Ailenin gelir durumuyla ilgili bilgilere göre öğrencilerin %51,9'u gelirin 2500-3499, %20'si de 3500 ve üstü gelire sahip olduğunu belirtmiştir. Bu durum genel olarak ailelerin maddi durumlarının iyi olduğunu göstermektedir. Asgari ücret ve altında gelire sahip olanların oranı ise yaklaşık %30'dur.

Ailenin maddi durumuna ilişkin bulgularda ÖSÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(4-101)} = 900$, $p > 0,05$]. Yine aynı şekilde ölçeğin derse katılım, okula katılım, ödev bilinci ve farkındalık faktörlerinde de gruplar arasında farklılaşma görülmemiştir. Bu durumda ailenin maddi durumunun öğrenci sorumlulukları üzerinde etkili olmadığını ifade etmek mümkündür. Bulguların farklılaşmamasında genel olarak aile maddi durumlarının iyi olması etkili olabilir. Nitekim bulgularda öğrenci maddi durumlarının genelinin %70'ten fazlasının asgari ücret üstü gelire sahip olduğu görülmektedir.

253

*Günlük TV İzleme Sıklığına İlişkin Bulgular***Tablo 12:** Günlük TV izleme sıklığına ilişkin ÖSÖ bulguları

Tv İzleme	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Derse Katılım	Gruplar Arası	6,760	3	2,253	3,884	,011	1-3 İle 7 Saat Ve Üzeri
	Gruplar İçi	59,174	102	,580			
	Toplam	65,934	105				
Okula Katılım	Gruplar Arası	1,318	3	,439	1,427	,039	
	Gruplar İçi	31,415	102	,308			
	Toplam	32,733	105				
Ödev Bilinci	Gruplar Arası	,905	3	,302	,735	,534	
	Gruplar İçi	41,859	102	,410			
	Toplam	42,764	105				
Farkındalık	Gruplar Arası	4,130	3	1,377	2,615	,055	
	Gruplar İçi	53,707	102	,527			
	Toplam	57,838	105				
ÖSÖ Toplam	Gruplar Arası	2,207	3	,736	3,186	,027	1-3 İle 7 Saat Ve Üzeri
	Gruplar İçi	23,557	102	,231			
	Toplam	25,765	105				

Öğrencilerin TV izleme sıklığına ilişkin bulgularda, öğrencilerin %63,2'si günde 1-3 saat arasında TV izlemektedir. Ayrıca katılımcıların %23,6'sı da günde 3-5 saat TV izlediğini belirtmiştir. Günde 5-7 saat TV izleyenlerin oranı yaklaşık %5 iken, 7saat ve üzeri izlediğini belirtenlerin oranı da %8,5'tir. TV izleme sürelerinin çocuklara göre fazla olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü öğrencilerin yapması gereken ödev ve başka sorumluluklar var iken uzun süre TV izlemek sorumlulukları yerine getirmeyi engelleyebilir.

Günlük TV izleme sıklığına ilişkin grupların ÖSÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir [$F_{(3-102)} = 3,186, p < 0,05$]. Yapılan Tukey testine göre farklılaşmanın 1-3 saat ($\bar{X}:2,77$) ile 7 saat üzeri ($\bar{X}:2,31$) TV seyreden grup arasında 1-3 saat izleyenler lehine olduğu görülmektedir. Yine aynı şekilde ölçeğin derse katılım faktöründe gruplar arasında farklılaşma görülmüş [$F_{(3-102)} = 3,884, p < 0,05$], Tukey testine göre farklılaşmanın 1-3 saat ($\bar{X}:2,88$) ile 7 saat üzeri ($\bar{X}:2,12$) TV seyreden grup arasında 1-3 saat izleyenler lehine olduğu görülmüştür. Bu durumda TV izleme sıklığı azaldıkça öğrenci sorumluluk algılarının arttığını söylemek mümkündür. Ölçeğin okula katılım, ödev bilinci ve farkındalık boyutlarında grup puanları arasında farklılaşma görülmemiştir.

Yapılan bazı araştırmalarda TV programlarının öğrencilerin cinsiyete göre farklılaşan boyutlarda etkilerine dikkat çekmektedir. Araştırmalarda erkeklerin şiddet ve aksiyon, kızların ise aşk ve evlilik programlarından etkilendikleri ve davranışlarına buna bağlı olarak değişiklikler olabildiği ifade edilmektedir (Tofur, 2018; Tutkun vd., 2017). Buna göre TV izleme sıklığının artması öğrencileri asıl sorumluluklarını yerine getirmesine engel olduğunu ifade etmek mümkündür.

Kitap Okuma Sıklığına İlişkin Bulgular

Tablo 13: Kitap okuma sıklığına ilişkin ÖSÖ bulguları

Kitap Okuma	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Derse Katılım	Gruplar Arası	6,073	2	3,037	5,225	,007	Haftada 1 İle Yılda 4'ten Az.
	Gruplar İçi	59,861	103	,581			
	Toplam	65,934	105				
Okula Katılım	Gruplar Arası	,583	2	,292	,934	,396	
	Gruplar İçi	32,150	103	,312			
	Toplam	32,733	105				
Ödev Bilinci	Gruplar Arası	,044	2	,022	,053	,949	
	Gruplar İçi	42,720	103	,415			
	Toplam	42,764	105				
Farkındalık	Gruplar Arası	,352	2	,176	,315	,731	
	Gruplar İçi	57,486	103	,558			
	Toplam	57,838	105				
ÖSÖ Toplam	Gruplar Arası	,816	2	,408	1,684	,191	
	Gruplar İçi	24,949	103	,242			
	Toplam	25,765	105				

Kitap okuma sıklığına ilişkin bulgulara göre, öğrencilerin yarıdan fazlası olarak %56,6'sı haftada bir kitap okuduğunu belirtmiştir. Bundan sonra yaklaşık %19'u ayda bir kitap, %13,2'si de yılda 4 kitaptan az kitap okuduğunu belirtmiştir. Bunların dışında "Diğer" seçeneğine 10 günde veya 5 günde bir kitap okuduğunu belirten öğrencilerin oranı da %2 dolaylarındadır. Kitap okuma alışkanlığı dersleri takip etmek ve sınavlarda başarılı olmak için çok önemlidir. Bazı öğrencilerin az kitap okuması sorumluluklarını yerine getirme konusunda olumsuz etkilere neden olabilir.

Kitap okuma sıklığına ilişkin grupların ÖSÖ ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmemiştir [$F_{(2-103)} = 1,684, p > 0,05$]. Ancak ölçeğin derse katılım faktöründe gruplar arasında anlamlı farklılaşma görülmüş [$F_{(2-103)} = 5,225, p < 0,05$], Tukey testine göre farklılaşmanın haftada 1

kitap okuyanlar (\bar{X} :2,92) ile yılda 4 kitaptan az kitap okuyanlar (\bar{X} :2,45) arasında, haftada 1 okuyanlar lehine olduğu görülmüştür. Ölçeğin diğer okula katılım, ödev bilinci ve farkındalık faktörlerinde gruplar arasında farklılaşma görülmemesine rağmen ortalamalarda haftada 1 kitap okuyan öğrenci puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda kitap okuma sıklığı öğrencilerin derse katılım başta olmak üzere sorumluluk algılarına genel olarak olumlu katkı sunduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Sorumluluk değerinin küçük yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması, geleceğe dair yapılabilecek en güzel yatırımlardan biridir. Çünkü bireysel ve sosyal sorumluluklarının bilincinde olan ve sınırlarını bilen bir neslin oluşturduğu toplum, barışın ve huzurun olduğu toplumun oluşmasına da zemin hazırlar.

Bireysel açıdan bakıldığında kendini tanıyan, sorumluluklarını bilen bireyler sağlıklı bir toplum yapısının temellerini oluşturur. Sağlıklı toplum inşasında bireylerin kanunlar çerçevesinde düzenlenen yazılı kuralların yanında yazılı olmayan, “değer” olarak nitelendirilen, bir takım kuralları da edinmesi son derece elzemdir. Bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmeleri için bir takım değerleri edinmeleri ve hayatlarında uygulamaları için bu eğitim süreci aile ortamında başlayarak okullarda devam eder.

Okullarda sürdürülen değerler eğitimi faaliyetleri genel anlamda bireylerin kendine ve topluma faydalı, iyi vatandaş ve sağlıklı birey olmaları üzerine yürütülmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin Milli Eğitim’in temel hedefleri kapsamında öğrencilere kazandırılması gereken değerlerden biri de sorumluluk değeridir. Okullarda programlı öğretimin yanında örtük olarak değerler eğitiminin verildiği ifade edilebilir. Öğrencilerin, öğretmenler ve diğer öğrencilerle münasebetleri, onlara değerler eğitimi açısından bir ortam sunar. Sosyalleşme ortamı olan okulda öğrenciler pek çok değer kazanırlar. Bireysel olarak ailede edindikleri değerleri okul ortamında uygulayarak deneyim elde ederler. Öğretmen ve öğrencilerden gelen olumlu ya da olumsuz dönütlere karşılık edindiği değerleri ya değiştirirler ya da pekiştirirler.

Konuya sorumluluk değeri açısından bakıldığında öğrencilerin derse katılma, okula devam etme, verilen ödev ve sorumlulukları yerine getirme, diğer öğrencilere karşı saygılı olma vb. gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Bu kapsamda çalışmada öğrenci sorumluluk algıları cinsiyet, sınıf, yaş, kardeş sayısı, aile yapısı, aile maddi durumu, anne ve babanın eğitim durumu, TV izleme sıklığı ve kitap okuma sıklığı gibi sosyo-demografik değişkenler açısından farklılaşma durumları incelenmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğrencilerin; cinsiyet, kardeş sayısı, aile yapısı, aile maddi durumuna göre sorumluluk algılarında farklılaşma olmadığı görülmüştür. Literatürde bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin sosyal sorumluluk algılarının farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Örneğin Özalp, Tonus ve Sarıkaya tarafından yapılan araştırmada kız öğrencilerinin sosyal sorumluluk algıları erkek öğrencilere göre daha yüksektir (Özalp, Tonus ve Sarıkaya, 2008). Yine aynı şekilde Akbaş tarafından yapılan araştırmada cinsiyete göre öğrencilerin sosyal sorumluluk düzeyleri farklılaşmaktadır ve bu durum kız öğrencilerin lehinedir (Akbaş, 2004). Farklı bir örnekte de cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (Küçükşen ve Budak, 2017). Benzer türde yapılan araştırmalar incelendiğinde bu araştırma bulguları ile çoğu araştırmalar benzerlik göstermekle birlikte farklı sonuçların olduğu araştırmalar da görülmektedir. Bu tür farklılaşmalarda ise araştırmada kullanılan ölçme araçları, mekân farklılığı, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik durum gibi faktörler etkili olabilir.

Bunun yanında öğrencilerin sınıf seviyesi olarak daha alt seviyede olan öğrencilerin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaş düzeyinin arttıkça sorumluluk algısının azaldığı, 10-11 yaşındaki öğrencilerin daha çok sorumluluk algısına sahip olduğu görülmüştür. Bu duruma çocukların yaşlarının ilerledikçe taklit bilgisinden kendi karar verme yetisine geçme ve yeterli örnekliğin olmaması etkili olabilir. Annenin eğitim durumuna göre öğrenci puanlarında farklılaşmanın okuma-yazma bilmeyenlere karşı ilkökul ve lise mezunlarının lehine olduğu görülmüştür. Buna göre annenin eğitim durumu öğrencilerin sorumluluk algılarında önemli bir etkidir. Babanın eğitim durumunda farklılaşma olmamasına rağmen, okuma-yazma bilmediğini belirten grup puanlarının daha düşük olduğu, buna karşın ilkökul, ortaokul ve lise puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki; anne ve babanın eğitim düzeyi çocuklarını daha iyi

tanımlarını sağladığı, çocuklarıyla olan iletişimlerini daha sağlıklı ve etkili hale getirerek olumlu yönde etkilemektedir (Özel ve Zelyurt, 2016). Buna göre anne ve babanın eğitim durumu çocukların ihtiyaçlarının karşılanması ve sorumluluk algılarına olumlu yönde katkı sunma noktasında son derece öneme sahiptir.

Öğrencilerin TV izleme sıklığına ilişkin puanlarına bakıldığında ise sorumluluk algısı yüksek olanların daha az TV seyredenler olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre TV izleme süresinin arttıkça, derse katılım ve sorumluluk algılarında azalma olduğunu ifade etmek mümkündür. Yapılan bazı araştırmalarda çocukların TV izleme sürelerinin artışı, gelişimsel açıdan geriliğe neden olduğu gibi kişisel ve sosyal iletişimde de problemlere yol açabileceği vurgulanmaktadır (Akkuş vd., 2015). Bu nedenle öğrenciler açısından TV izleme süresinin normalden fazla olması öğrencilerin asıl sorumluluklarını yerine getirmesini engellemektedir.

Kitap okuma sıklığının öğrenci sorumluluklarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bulgularda ifade edildiği üzere kitap okuma sıklığı, öğrencilerin derse katılım puanları açısından farklılık göstermektedir. Haftada bir kitap okuyan öğrencilerin derse katılım puanlarının, yılda dört kitaptan az okuyanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kitap okuma alışkanlığı, bireysel gelişimden hareketle toplumsal yaşama katkı sunan bir olgudur. Bireylerin kitap okuma suretiyle kendini geliştirmesi dolaylı olarak sağlıklı bir toplumun oluşmasında istendik vatandaş yetiştirme hedefine de hizmet etmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde kitap okuma alışkanlığının öğrenci başarısını artırdığı tespit edilmiştir (Berkant ve Tüzer, 2017). Okul başarısını doğrudan etkileyen bir unsurun dolaylı yoldan da olsa sorumluluk algısını da etkileyeceği düşünülebilir.

Araştırmaya benzer türde çalışmalar incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sorumluluk algılarının düşük olduğu tespit edilmiştir (Sezer, 2008). Bu nedenle sorumluluk bilincinin kazandırılmasına yönelik ders kitaplarına sorumluluk değerine ilişkin daha fazla içerik ve etkinlik eklenmelidir. Anne ve babanın eğitim düzeyinin, öğrenci sorumluluklarına etkisi düşünüldüğünde her ebeveyn kendini geliştirecek faaliyetler içinde olmalı ve sorumluluk alma noktasında çocuklara örnek olmalıdır. Özellikle kitap okuma konusunda aile ile birlikte yapılacak küçük etkinliklerin büyük neticelerini görmek mümkündür. Aile bireyleri çocukların TV izleme sürelerini kontrol altında tutarak sorumluluk almaya yönelik tedbirler almalıdır.

Sonuç olarak bireylerin toplum içinde sağlıklı bir şekilde hayatını sürdürmesi için edinmesi gereken değerlerden biri sorumluluktur. Sorumluluk eğitimi çocuklara küçük yaşlardan itibaren verilmeli ve bu konuda yakından takip edilmelidir. Ailede başlayan bu eğitim süreci okulda devam edeceğinden, çocukların iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesinde, aile ve okul personelinin sorumluluklarını yerine getirerek sorumlu bireylerin yetiştirilmesine hizmet etmesi gereklidir.

Kaynakça

- Acar, M. C. (2017). Psiko-Eğitim Programlarının Değerler Eğitiminde Kullanılması: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sorumluluk Eğitimi Örneği. *Kadim Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 61-69.
- Akbaş, O. (2009). İlköğretim okullarında görevli branş öğretmenlerinin değer eğitimi yaparken kullandıkları etkinlikler: 2004 ve 2007 yıllarına ilişkin bir karşılaştırma. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 403 - 414.
- Akkuş, S., Yılmaz, Y., Şahinöz, A., Sucaklı, İ. (2015). 3-60 Ay Arası Çocukların televizyon İzleme Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hsbfd/issue/7893/103899>.
- Altan, M. Z. (2016). Çoklu Zekâ Kuramı Ve Değerler Eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Aslanargun, E. (2007). Okul - Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Aydeniz, N. (2020). Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Açısından Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi. *Edebali İslamiyat Dergisi*, 4(1), 209-237.
- Berkant, H. G., Tüzer, A. (2017). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Sayısal Ders Başarılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal*

- Bilimler Dergisi*, 14 (2), 171-190. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksusbd/issue/31599/303291>
- Can, A. (2019). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 8. Baskı.
- Çabuk, B. İlhan, E. Günay, A. (2020). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Gelişimlerinin Desteklenmesi: Sosyal Sorumluluk Projelerinin Rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 23(2), 497-512.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Gündüz, M. (2018). Öğrencilerin Hayat Bilgisi Dersinde Yaptıkları Projelerin Sorumluluk Duygusuna Katkısı Hakkındaki Görüşlerin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1374-1385.
- Karauz, A. K., Çokkaş, Y. (2020). İlk ve Orta Dereceli Okullarda Öğrencilerin Birbirlerine Verdikleri Zarardan Kaynaklanan Sorumluluk Esasları. *Selçuk Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 28(1), 37-74.
- Kasapoğlu, H. (2013). Okulda Değer Eğitimi ve Hikâyeler. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 97-109.
- Kaya, M., Doğan, U. (2014). Öğrenci Sorumluluk: Ölçek Geliştirme, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Journal Of European Education*, 4(1), 11-18.
- Kaya, M. (1997). Ailede Anne-Baba Tutumlarının Çocuğun Kişilik ve Benlik Gelişimindeki Rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9(9), 193-204.
- Kutlu A., Apaydın, B. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Algılanan Anne Baba Tutumlarının Kariyer Gelişimleri İle İlişkisi. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 52-74
- Küçükşen, K., Budak, H. (2017). Lise Öğrencilerinin Sosyal Değer Tercihlerinin Küresel Sosyal Sorumluluk Düzeylerine Etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (3) , 1813-1826. Retrieved from <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/30065/329654>
- Meydan, H. (2014). Okulda Değerler Eğitiminin Yeri ve Değerler Eğitimi Yaklaşımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93-108.
- Milli Eğitim Temel Kanunu(Metk), *Resmi Gazete* 14574 (14/6/1973), Kanun No.1739, Md.2.
- Özalp, İ., Tonus, H. Z., Sarıkaya, M. (2008). İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Kurumsal Sosyal Sorumluluk Algılamaları Üzerine Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 69-84.
- Özel, E., Zelyurt, H. (2016). Anne Baba Eğitiminin Aile Çocuk İlişkilerine Etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 0 (36), 0-0 . DOI: 10.21560/spcd.60151
- Özcan, M. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Sorumluluk Düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(1), 291-302.
- Özen, Y. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kişisel ve Sosyal Sorumluluk Yordayıcılarının İncelenmesi* (Doktora Tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=YseqWF1UnFAjwC02xJvRSA&no=yOUEtfKYiUZLiWuEXHPoiQ>
- Sezer, A., Çoban, O. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Sorumluluk Değeri Algıları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 22-39.
- Sezer A., Çoban, O., Akşit İ. (2017). Öğretmenlerin Sorumluluk Değeri Algılarının İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi* 3(1), 122-144.
- Sezer, T. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sorumluluk Değerinin Öğretime İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Temel, D., Türkoğlu, B. (2019). Yerleşim Yerlerine Göre Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 843-871.
- Tofur S. (2018). Televizyon Programlarının Öğrencilerde Çağrıştırdığı Çeşitli Kavramların İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 58-82.
- Tutkun, Ö. F., Demirtaş, z., Açıkgöz, T. (2017). Televizyon Ve Dijital Oyunların Ortaokul Öğrencilerinin Şiddete Eğilimine Etkisi. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 83-91.
- TDK Tükçe Sözlük, "Değer", <https://sozluk.gov.tr/> 24.04.2021.

Extended Abstract

In this study, a research study, which was tried to describe the situation, was conducted to determine the responsibility perceptions of the students of Çalışlar Şehit Halil Kemal Efendi Secondary School. Different variables affecting the students' perceptions of responsibility and the differences of students' perceptions of responsibility were investigated using a survey model. In order to determine the students' perception of responsibility in the survey, there are a "Student Responsibility Scale" and a form consisting of 10 questions that collect students' personal information. The questionnaire was applied to a total of 106 students from the 5th, 6th, 7th and 8th grades and their perceptions of student responsibility. Differences in terms of variables such as gender, age, class, family structure, number of siblings, educational status of parents, financial income of the family, frequency of watching TV daily and frequency of reading books were examined. Findings were interpreted with independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA).

While parents are primarily responsible for the values education of their children, school is an important institution that tries to bring social values after the family. Values education in schools is evaluated within the process of raising citizens. Since the consistency of the school's educational goals and values and student expectations will affect the achievement of the goals, a values education program should be created according to the level, taking into account the needs of the students in the educational goals to be determined.

When we look at the subject in terms of student responsibilities, it is necessary for the student to gain self-discipline and to raise individuals who will contribute to the society in the future, to learn the course outcomes, and to fulfill their individual and social duties in the socialization process at school. The student is expected to take small steps to become a "good citizen" as determined by the curriculum and laws. It is important for students to fulfill their social responsibilities in their relations with other students and teachers in bringing healthy individuals to the society within the scope of values education.

In the results of the research, there was no difference in perceptions of responsibility according to gender, number of siblings, family structure, and family financial situation. When the studies on this subject are examined, students' perceptions of social responsibility differ according to the gender variable. In some studies, female students' perceptions of social responsibility are higher than male students. In a different study, the social responsibility levels of the students differ according to gender, and it is seen that this situation is in favor of female students. Factors such as measurement tools used in the research, spatial difference, class level, socio-economic status may be effective in such differentiations.

In the findings, it was seen that the perceptions of students with lower grade levels were higher. It was observed that as the age level of the students increased, the perception of responsibility decreased, and the students aged 10-11 had more sense of responsibility. This may be due to the transition from imitation to self-decision-making abilities as children get older, and the lack of adequate examples. It was observed that the difference in student scores according to the education level of the mother was in favor of primary and high school graduates versus illiterate students. Accordingly, the education level of the mother is an important factor in the students' perception of responsibility. Although there was no difference in the educational status of the father, it was observed that the scores of the group stating that he was illiterate were lower, while the scores of primary, secondary and high school were higher. Studies show that; the education level of parents has a positive effect on getting to know their children better, making their communication with their children healthier and more effective. Accordingly, the educational status of the parents is extremely important in meeting the needs of the children and contributing positively to their sense of responsibility.

When the TV watching frequency scores of the students are examined, it is seen that those who have a high sense of responsibility watch less TV. According to this, it is possible to say that as the TV watching time increases, there is a decrease in the perception of class participation and responsibility. In some studies, it is emphasized that the increase in TV watching time of children may cause developmental delay as well as problems in personal and social communication. For this reason, the

fact that students watch TV more than normal prevents students from fulfilling their main responsibilities.

It is seen that the frequency of reading books positively affects student responsibilities. As expressed in the findings, the frequency of reading books differs in terms of students' participation scores. It is seen that the participation scores of the students who read one book a week are higher than those who read less than four books a year. The habit of reading books is a phenomenon that contributes to social life starting from individual development. Individuals' self-development by reading books indirectly serves the goal of raising desired citizens in the formation of a healthy society. When the researches are examined, it has been determined that the habit of reading books increases student success. It can be thought that a factor that directly affects school success will also affect the perception of responsibility.

In similar studies on responsibility, it was seen that secondary school students' perception of responsibility was low. For this reason, more content and activities related to the value of responsibility should be added to the textbooks aimed at gaining sense of responsibility. Considering the effect of the education level of the parents on the student responsibilities, each parent should be involved in activities that will improve himself and set an example for the children in taking responsibility. It is possible to see the great results of small activities to be done with the family, especially about reading books. Family members should take measures to take responsibility by keeping children's TV watching time under control.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





Safety Issue at Home: What is Mothers' Concern, What They Do, and What They Need?

Evde Güvenlik Sorunu: Annelerin Güvenlik Hakkındaki Kaygıları, Uygulamaları ve İhtiyaçları

Durmuş ASLAN¹
Meltem EMEN PARLATAN²

doi: 10.38089/iperj.2021.75

Geliş Tarihi: 05.10.2021

Kabul Tarihi: 05.11.2021

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2021

Abstract: Infants and toddlers are the most vulnerable group of children. Families have different levels of concern about injury prevention. Therefore, the precautions they take may differ from one family to another. In Turkey, there is a lack of injury prevention programs for children. This situation exposes children to dangers. This study describes what types of injuries mothers are concerned about their children, what they do about injury prevention, and which information they need to keep their children safe. The research is designed as a survey. The participants consisted of 302 mothers with 0-36 months old children. Results showed that while most mothers saw their children's potential of injury as moderate or high, they felt competent to protect them. On the other hand, a significant number of mothers still had problems such as leaving their children alone in the kitchen and not taking precautions access to hot objects. Mothers needed the safety information most were first aid and safety rules.

Key Words: Child safety, injury, parent perceptions, prevention, safety at home

Öz: Bebekler ve küçük çocuklar en savunmasız çocuk gruplarıdır. Ailelerin çocuklarının yaralanmaların önlenmesi konusunda farklı düzeylerde endişeye sahiptirler. Bu nedenle aldıkları önlemler aileden aileye farklılık gösterebilmektedir. Türkiye'de çocuklara yönelik yaralanmaları önlemeye ilişkin formal bir program bulunmamaktadır. Bu durum çocukları tehlikelere açık hale getirmektedir. Bu çalışma, annelerin çocukları hakkında ne tür yaralanmalardan endişe duyduklarını, yaralanmaları önleme konusunda ne yaptıklarını ve çocuklarını güvende tutmak için hangi bilgilere ihtiyaç duyduklarını incelemektedir. Tarama olarak gerçekleştirilen bu araştırmaya 0-36 aylık çocuğu bulunan 302 anne katılmıştır. Elde edilen sonuçlar çoğu annenin, çocuklarının yaralanma potansiyelini orta veya yüksek olarak görse de, onları koruma konusunda kendilerini yeterli hissettiğini göstermiştir. Öte yandan, annelerin önemli bir kısmında çocuklarını mutfakta yalnız bırakma, sıcak nesnelere erişim konusunda önlem almama gibi sorunların devam etmekte olduğu saptanmıştır. Annelerin en çok ihtiyaç duyduğu güvenlik bilgileri ise ilk yardım ve güvenlik kuralları olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk güvenliği, yaralanma, ebeveyn algıları, önleme, evde güvenlik

¹ Prof. Dr., University of Cukurova, Early Childhood Education Department, Turkey, durmaslan@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5204-7749>

² Res. Asist., University of Cukurova, Early Childhood Education Department, Turkey, meltem1514@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9372-4790>

Introduction

Early childhood is a special period in human life where rapid progress and significant learning experiences take place in all fields of development. In this period, it is essential to provide the necessary conditions for children to grow up in a safe and healthy environment. For infants and toddlers, those primarily responsible for providing these conditions are the adults who care for them. In addition to the responsibility of adults to care for the child, a large part of this responsibility consists of "child health and safety".

Child safety, which means protecting the well-being of the child by anticipating dangerous situations for children and exhibiting appropriate safety behaviors (Nilsen et al., 2004), is a health, educational, psychological and legal issue. Child safety, which is a multidimensional concept, especially the physical injury part is a concern for parents all over the world. Due to the injuries that occur when the safety of children is not ensured, results ranging from minor injuries that children can receive treatment at home to hospitalization and even death are encountered.

In most industrialized countries around the world, injuries are the leading cause of hospitalization and death in children over the age of one (Morrongiello, Bell, Park & Pogrebtsova, 2016). In addition, these death rates are increasing in low and middle-income countries (Mock, Quansah, Krishnan, Arreola-Risa & Rivara, 2004). The exposure of young children to suffocation, poisoning, falls and burns are among the most common causes of their injury-related deaths, and it appears to account for almost half of young child deaths in many countries (World Health Organization, 2008). In Turkey, 45.4% of home accidents are seen in children between the ages of 0-6 (Turkish Statistical Institute, 2017). It is also known that inadequate supervision accounts for approximately 43% of deaths as a result of unintentional injury (Landen, Bauer & Kohn, 2003). In addition, according to the statistics included in the Death Certificate of the Turkish Ministry of Health, injuries and traumas (%25) are the leading cause of death for children aged between 1-4. Moreover, in prevalence of injury related deaths, unintentional injuries come first, transport accidents second, and falls in the third place (Ministry of Health, 2020). The current situation shows that the role of adults' responsibility for child safety is vital. On the other hand, even though we know that all these injuries are preventable, so why are these rates so high? Because there are some barriers in front of keeping children safe (Ablewhite et al., 2015). At this point, we have discussed three important issues identified in research that contribute to the degree of "child safety". The first one was parents' perceptions about injury prevention and safety, second one is safety practices and third getting access to correct information and efficient practices regarding safety.

In a study about parent perceptions, it was found that parents were most afraid of their children being hit by a car and had difficulties due to lack of awareness and knowledge during safety practices (Vincenten, Sector, Rogmans & Bouter, 2005). Also, various studies show that parents' perceptions about child safety may differ from each other, but these perceptions closely correlate with their safety practices (Ablewhite et al., 2015; Hogan et al., 2018; Santagati, Vezzosi & Angelillo, 2016; Siu et al., 2019). There is lack of studies in the literature addressing the needs and expectations of parents in preventing injuries, instead there are studies addressing the needs of parents who already have injured children (Aitken, Mele & Barrett, 2004).

In Turkey, there are some studies to determine parental perceptions about child safety, safety practices and predictors of injuries (Altuntaş et.al, 2013; Yurt & Keleş, 2019) but limited attempts are encountered regarding information needs about parents about safety and preventive interventions (Yıldırım & Kubilay, 2016). The Ministry of Health makes limited initiatives to ensure child and adolescent safety in cooperation with Public Health Centers (Ministry of Health, 2020). It is seen that there is no attempt at the any school level. To protect children from injury and keep them safe consistently, it is necessary to know the approach and practices of parents to the issue of injury and to determine their needs. Especially in countries such as Turkey, where the patriarchal social structure still preserves its power in many aspects, mothers are primarily responsible for the care and control of the children. At this point, awareness, and safety practices of mothers on this issue and determining their needs to keep their children safe are at a critical point for the safety of children. The

general purpose of this study is to reveal the perceptions, practices and information needs of mothers with infants and toddlers about child safety including injury prevention.

Methods

Study design

The research is designed as a survey. Surveys are an economical and useful method preferred to reach many participants in a short time (Saris & Gallhofer, 2014). This survey conducted with an online questionnaire about child safety.

Participants

Participants consisted of 302 mothers whose children are 0-36 months. Purposeful sampling was used in the study. Mothers of children from “three different age groups” and living different districts of Adana, Turkey were selected as participants. The reason why mothers were chosen as participants in the study is that they were seen primarily responsible for the care and education of their children in Turkey, and they were more accessible, and collaborative compared to fathers. Table 1 shows demographic characteristics of participants.

Table 1 Demographic characteristics of participants

Total Participants	N (%)
	302 (100%)
Mothers' Ages	
25-30	100 (33%)
31-35	104 (35%)
36-40	98 (32%)
Mothers' Education Levels	
Master's degree	33 (11%)
Bachelor's Degree	172 (57%)
High school	43 (14%)
Middle school	30 (10%)
Primary school	24 (8%)
Mothers' occupations	
Housewife	120 (40%)
Teacher	88 (29%)
Civil servant	34 (11%)
Worker	32 (11%)
Doctor	18 (6%)
Engineer	10 (3%)
Children's age	
0-1 year	96 (32%)
1-2 years	106 (35%)
2-3 years	100 (33%)
Children's sex	
Girl	132 (44%)
Boy	170 (56%)
Family income	
Min. Wage	118 (39%)
4000-8000 TL	119 (39%)
8001-12000 TL	65 (22%)

Ages of participants ranged from 25 to 40. Most of the mothers had undergraduate degrees. 40% of the mothers were housewives. It was followed by teachers, civil servants and workers. The number of mothers of children from three different age groups was close to each other.

Data collection tool

A questionnaire form developed by the researchers was used as a data collection tool. This form included questions about demographic characteristics of parents and children (8 items) and about perceptions, practices and needs of mothers regarding safety (14 items). In the development phase of the questionnaire, the candidate form was created by a systematic literature review. Later, the form had been reviewed by experts [eight academicians from medicine (4 male) and early childhood education department (4 female)] and Content Validity Index (CVI) was calculated with the Lawshe (1975) technique. For 8 experts Content Validity Ratio (CVR) was 0.78. Since the Content validity values are $CVI (1.00) > CVR (0.78)$, the content validity is statistically significant. In line with expert opinions, adjustments were made on the items by the researchers. After that, interviews were conducted with volunteer mothers to check the comprehensibility of the questions. A linguistic arrangement was made for items that were understood differently. The final version of the questionnaire was shared online in Google forms.

Data collection process

Firstly, we contacted with day care in the center of Adana to reach mothers with children aged 0-3. The aim of the research and the link of the questionnaire were shared with the mothers through the social networks of the day care centers (such as Facebook, WhatsApp). The mothers who volunteered were asked to fill out the questionnaire. The whole data was collected 2020-2021 academic year. The data collection process was taken six weeks.

Data analysis

The data obtained were transferred to the SPSS software V.19.0. In addition, Jamovi program was used in analyzing the data and creating the tables. Descriptive statistics were used to examine mothers' perceptions about safety, their practices to keep children safe and information need.

Ethical consideration

Different ethical precautions should be taken in studies with humans. Firstly, participants were informed in writing about aim of the study and process. Also, it was expressed to the participants that they could quit the study at any time they wanted. Secondly, they declared that they participated in the study voluntarily. The results of the study were shared with those who requested it.

Results

The findings of this study, which aims to determine mothers' perceptions, practices, and information needs about child safety, are presented under three separate headings.

Perceptions of mothers about keeping children safe

In this section, information such as how much injury risk participants consider their children are risky, which parts of the house they find riskier, what types of injuries they are worried about and what types of injuries they feel competent in preventing are shared in tables.

Table 2. Mothers' safety perceptions about their children, home place and injury types

Perceptions	Ages			Total (0-3 years)
	0-1 year	1-2 Years	2-3 years	
Potential of get injured to children according to mothers				
Insignificant	7	3	4	14 (5%)
Minor	16	15	20	51 (17%)
Moderate	45	52	42	139 (46%)
Major	16	21	22	59 (19%)
Extreme	12	15	12	39 (13%)

Table 2. Mothers' safety perceptions about their children, home place and injury types (Continued)

Perceptions	Ages			
	0-1 year	1-2 Years	2-3 years	Total (0-3 years)
Home places mothers' find most dangerous/risky				
Children's room	2	2	2	6 (2%)
Living room	19	5	3	27 (9%)
Kitchen	43	69	52	164 (54%)
Bathroom	5	4	8	17 (6%)
Toilet	1	0	3	4 (1%)
Parents' bedroom	2	0	1	3 (1%)
Balcony	24	22	25	71 (24%)
Garden	0	4	6	10 (3%)
Injury types of mothers' concern				
Fall	23	26	25	74 (24%)
Hit	7	11	9	27 (9%)
Suffocation	31	31	30	92 (30%)
Poisoning	7	7	10	24 (8%)
Electric shock	13	15	9	37 (12%)
Animal bite	5	5	9	19 (6%)
Burn	5	6	8	19 (6%)
Drowning	5	5	6	16 (5%)

Table 2 shows that the vast majority of mothers were perceived moderate and upper potential level of injury risk of their children. In addition, according to children's age groups, it is seen that the answers given were similar to each other. It was also understood that mothers see the kitchen as the most dangerous, the balcony as the second, and the living room as the third most dangerous place. The places perceived as the least dangerous were the toilet, the master bedroom, and the children's room. It was found that mothers were more concerned about certain types of injuries than others. Table 3 shows that how mothers perceive their competency about different injury types.

264

Table 3. Mothers' perceptions about their competence about preventing injuries

Injury Types	Competency				
	Very Good	Above Average	Average	Below Average	Weak
Fall					
0-1 age	22	46	22	3	3
1-2 ages	16	59	29	1	1
2-3 ages	19	46	32	2	1
Total	57 (19%)	151 (50%)	83 (27%)	6 (2%)	5 (2%)
Hit					
0-1 age	16	49	20	8	3
1-2 ages	12	56	35	2	1
2-3 ages	16	50	29	4	1
Total	44 (15%)	155 (51%)	84 (28%)	14 (5%)	5 (2%)
Suffocation					
0-1 age	30	36	14	12	4
1-2 ages	30	47	22	4	3
2-3 ages	23	46	21	7	3
Total	83 (27%)	129 (43%)	57 (19%)	23 (8%)	10 (3%)

Table 3. Mothers' perceptions about their competence about preventing injuries (Continued)

Injury Types	Competency				
	Very Good	Above Average	Average	Below Average	Weak
Poisoning					
0-1 age	33	30	16	11	6
1-2 ages	39	39	22	3	3
2-3 ages	23	49	19	8	1
Total	95 (31%)	118 (39%)	57 (19%)	22 (7%)	10 (3%)
Electric shock					
0-1 age	33	36	12	9	6
1-2 ages	39	42	20	1	4
2-3 ages	23	48	19	8	2
Total	95 (31%)	126 (42%)	51 (17%)	18 (6%)	12 (4%)
Burn					
0-1 age	31	38	13	9	5
1-2 ages	35	44	25	1	1
2-3 ages	24	56	14	6	0
Total	90 (30%)	138 (46%)	52 (17%)	16 (5%)	6 (2%)
Stranger Danger					
0-1 age	34	38	14	6	4
1-2 ages	33	47	22	2	2
2-3 ages	24	51	17	7	1
Total	91 (30%)	136 (45%)	53 (18%)	15 (5%)	7 (2%)

As seen in the table 3, between 39-51% of the mothers perceived their competence as “above average” in preventing various types of injuries. But the mothers who felt “very good” at injury prevention competency did not exceed 30% in all age groups. In addition, they gave close answers in the relevant categories in the age of groups and the concerns about the types of injuries were not differentiated according to the age groups. Although the answers given were close to each other, they felt most competent in preventing suffocation.

Mothers’ practices about safety

This section includes practices that mothers use in their daily lives to protect children from injuries. These are classified into two categories as safety materials and safety practices.



Figure 1. Safety materials that families have

According to Figure 1, all families had at least one safety material. On the other hand, mothers found different types of materials necessary. Most common material used was socket saver. Least common material used was ride safety equipment.

Table 4 Mothers' safety practices

Practices	Frequency				
	Always	Often	Sometimes	Rarely	Never
Talking to children about safety, injuries and remain safe					
0-1 age	41	30	17	2	6
1-2 ages	60	36	9	1	0
2-3 ages	55	38	7	0	0
Total	156 (52%)	104 (34%)	33 (11%)	3 (1%)	6 (2%)
Not leaving the child alone in the bathroom and the kitchen					
0-1 age	76	14	3	3	0
1-2 ages	63	29	11	2	1
2-3 ages	53	34	9	1	3
Total	192 (64%)	77 (25%)	23 (8%)	6 (2%)	4 (1%)
Keeping dangerous tools out of the reach of children					
0-1 age	85	8	3	0	0
1-2 ages	80	20	6	0	0
2-3 ages	78	19	3	0	0
Total ages	243 (80%)	47 (16%)	12 (4%)	0 (0%)	0 (0%)
Leaving alone in her/his room for a short time					
0-1 age	9	13	28	18	28
1-2 ages	3	15	41	28	19
2-3 ages	9	23	40	18	10
Total	21 (7%)	51 (17%)	109 (36%)	64 (21%)	57 (19%)
When buying items for the child, choosing the ones that comply with the safety standards.					
0-1 age	4	21	50	9	12
1-2 ages	5	32	48	18	3
2-3 ages	6	30	58	4	2
Total	15 (5%)	83 (27%)	156 (52%)	31 (10%)	16 (6%)
Sitting the child in the car seat / booster seat during the journey					
0-1 age	50	16	14	7	9
1-2 ages	51	20	11	9	15
2-3 ages	55	14	13	12	6
Total	156 (52%)	50 (16%)	38 (13%)	28 (9%)	30 (10%)

As seen in the Table 4, between 39-51% of the mothers perceived their competence as "above average" in preventing various types of injuries. But mothers who felt "very good" at injury prevention competency did not exceed 30% in all age groups. In addition, they gave close answers in the relevant categories in the age of groups and the concerns about the types of injuries were not differentiated according to the age groups. Although the answers given were close to each other, they felt most competent in preventing suffocation.

Needs of mothers to keep their children safe

Results shows that mothers agreed about that they needed help to keep children safe; on the other hand, they applied different information resources when they needed information about injuries or child safety. The sources that mothers used to access safety information are shown Figure 2.

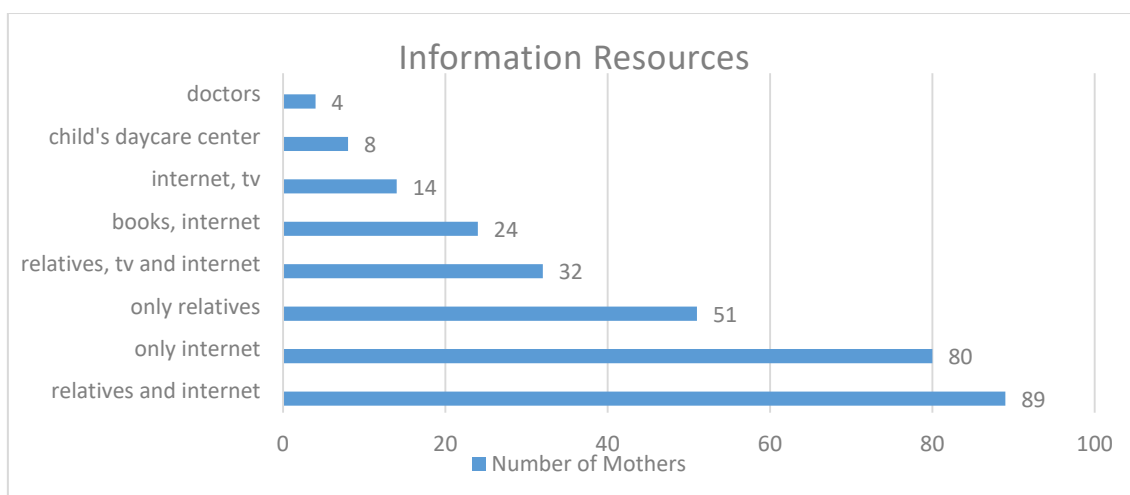


Figure 2 Mothers' information resources

Figure 2 shows that, most of the mothers reached the closest ones when they need information about safety and make use of internet. Those who preferred to access to multiple resources correspond to 10.5% of the working group as 32 people. The least referenced sources were doctors and daycare centers. It is also important to understand that which type of information they need and what they are looking for about safety. Figure 3 shows that types of mothers' information need about child safety.

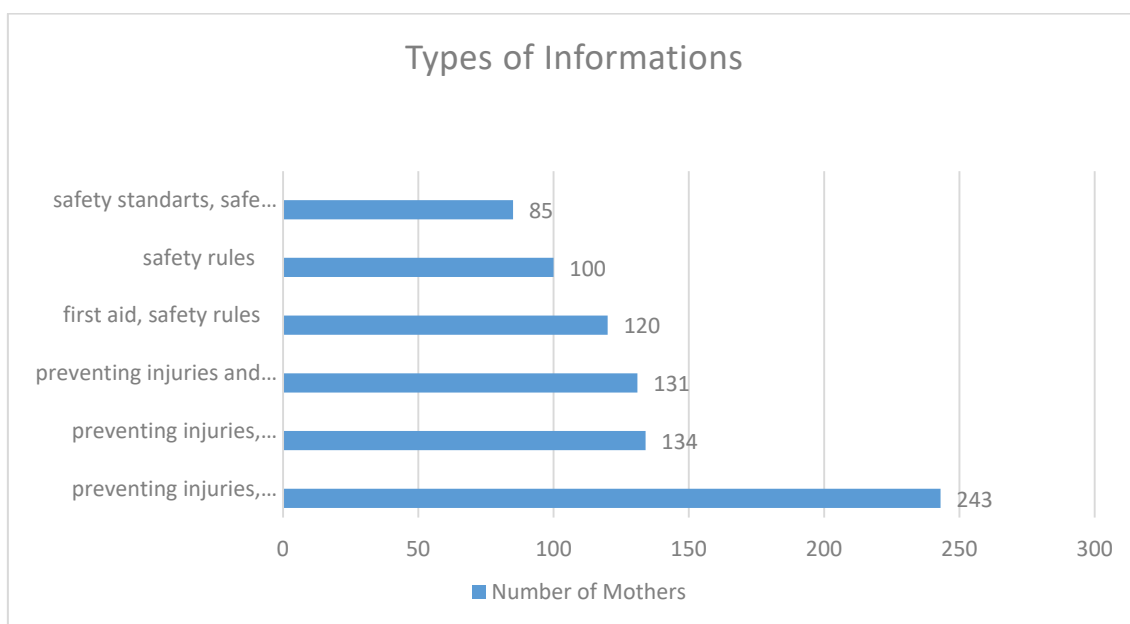


Figure 3 Information that mothers' needs about child safety

Figure 3 shows that 243 mothers (80.4%) needed information about how they can prevent injuries, how they can apply first aid when their children get injured and which materials are safe. The findings demonstrate that most of mothers needed multiple information to keep their children safe.

Discussion

This study focused on determining mothers' perceptions, practices, and needs regarding injuries. The findings showed that preventing early childhood injuries was a complex health issue with reflections on mothers' perceptions and practices. In addition, it has been revealed that mothers have various needs in providing this prevention. The information obtained was discussed in the light of the literature and presented under three different headings.

Mothers Perceive Injuries as “Manageable”

Most of the mothers in the study considered that their children were at moderate to high risk of injury. In addition, the answers given by mothers who had children from different age groups were close to each other.

It is known that the risk that mothers perceive about their children shows whether they can estimate about the occurrence of an injury by giving clues about their knowledge of injuries (Sellström, Bremberg, Gärling & Olof Hörnquist, 2000). It has been determined that the risk perception of parents is also reflected in their preventive practices (Glik, Kronenfeld & Jackson, 1991). Otherwise, it is reflected in the research results that parent cannot foresee the risks and create a natural barrier/barrier in preventing injuries (Smithson, Garside & Pearson, 2011). In addition, parents perceived their children as more risky in some parts of the house and thought that some certain parts of the house had a higher potential for injury. In the present study, parents stated that they perceived the "kitchen" part of the house as the most dangerous. The kitchen is a place where there are more hot objects, sharp tools, or chemicals than any other part of the house. For this reason, fatal and devastating accidents can occur there. Studies show that scald and thermal burn injuries generally occur in the kitchen during food/beverage preparation, and this information consistent with parental concerns (Drago, 2006; Kemp, Jones, Lawson & Maguire, 2014). Therefore, it is not unusual for the kitchen to be seen as an area that requires intense attention, as the place where major accidents can occur.

In the study, it was determined that the types of injuries that mothers were worried mostly about were “falling” and “suffocation”. The possible reason for these concerns is that falling poses a possible risk in every step of young children or parents do not have information about first aid in case of suffocation and being short of breath has the potential to result in death in a short time. In support of this interpretation, a study conducted in Turkey revealed that falling injuries are more common compared to other types of injuries, and there is a significant difference in favor of males (Yurt & Keleş, 2019) In addition, past research shows that children admitted to the hospital for suffocation are usually under the age of four (Wang, et. Al., 2019), that the airway of these children is often blocked by hard metals, toys, or food (Peden Oyegbite & Smith, 2008) and have a high mortality rate (Çaylan et. Al., 2021).

Parents' perceptions of their own efficacy, as well as their risk perceptions and concerns, are also important in their safety behaviors. Participants perceived themselves as above-average on being competent in almost all types of injury. Although the answers given were close to each other, it was observed that they felt themselves competent mostly in preventing suffocation. Mothers' greatest concern was also observed as suffocation, and at this point they may have taken more precautions consistent with their concerns. On the other hand, the relevant literature indicates different results in different samples. For example, in one study, it was found that mothers felt themselves competent most in preventing electric shocks and burns (Lafta, Al-Shatari & Abass, 2014), while in another study, this perception of competence was replaced by preventing fractures and shocks (El Seifi, Mortada & Abdo, 2018). The reason for this diversity may be due to different characteristics such as the age of the parents in the samples, their cultural characteristics, and the types of houses they live in.

Mothers generally use passive measures

The answers of the mothers showed that they resorted to parental, environmental and child-based practices to keep their children safe. Mothers kept their children close to them, removed dangerous objects/blocked access, or explained safety rules to children. But it was seen that mothers most broadly operated “child-based” and “environmental” strategies. This shows that mothers most commonly take passive measures and that their children, who are in a very young age group, can leave the part of the responsibility for their safety to themselves. Past studies have shown that mothers use different strategies according to the child's age and location (Morrongiello, Ondejko & Littlejohn, 2004) and often prefer strategies to restrain their child, keep away their children from dangerous materials and change the environment (Garling & Garling, 1995).

The use of safety materials, which is an important element of environmental strategies, is stated as the most socket saver, then car seat and window / door lock in the current study. It has been observed that the use of these materials varies considerably from one house to another, and there is no family

that has materials on all types of security together. This situation shows that the passive measures taken are also insufficient. On the other hand, qualified safety practices do not only consist of passive measures, and the work of preventing some types of injury involves repetitive active actions. In addition, trying to ensure child-based safety without qualified environmental regulations increases the risk of injury (Morrongiello et al., 2004).

When parents' perceptions of safety and their practices are compared, some contradictory aspects draw attention. The first example of these contradictions is that; while parents are most concerned about falling and suffocating, looking at the precautions they take, it can be said that they commonly have electrical shock prevention material and do not specify specific safety practices for prevention of fall. Moreover, mothers stated that they occasionally do "leaving the child alone/unsupervised for a while", a behavior that can cause many injuries. However, leaving young children unsupervised and unqualified supervision are the primary causes of injury (Morrongiello & Kiriakou, 2004). In studies, the most important strategy used by parents is to keep them close (Morrongiello, Walpole & McArthur, 2009; Vladutiu, Nansel, Weaver, Jacobsen & Kreuter, 2006).

Another example of the identified contradictions is; although mothers state that they perceive the kitchen as the most dangerous place, they do not resort to specific precautions (burns/poisonings, etc.). Unfortunately, the findings obtained in different studies, as in the participants of the current study, show that there may be differences between the perceptions and practices/observations expressed by the parents (Huynh, Demeter, Burke & Upperman, 2017). These contradictions between perceived safety and implemented safety practices can make children vulnerable.

Mothers are in need of multiple information about injuries

The third important finding in the study was that parents needed information about keeping their children safe. First of all, it was determined that the mothers expressed their lack of knowledge about preventing injuries and used limited resources, especially their relatives, to reach the information they had needed. At this point, mothers have adopted the traditional way, and professional and objective information sources have lagged behind them. This may result in incorrect practices and consequences that may harm the children. Similarly, in a study examining parents' knowledge of injuries, it was found that mothers mostly used their own families and secondly their close neighbors and friends as sources of information (Lafta, Al-Shatari & Abass, 2014). In addition, parents thought that learning about injury events through the experiences of nearby parents could help them to estimate their risk of injury (Ablewhite et al., 2015).

Mothers stated that they primarily needed information about first aid, injury prevention and safe materials. In a similar study, it was found that half of the parents felt that they needed more information about dealing with shock and emergency situations in order to prevent childhood injuries (Hu, Wesson, Parkin, & Rootman, 1996). In another study, it was determined that mothers could not respond to injuries properly and had deficiencies especially about first aid (Nageh, El-Raouf & El-Mouty, 2020). However, there are still large gaps in meeting this need for information and developing interventions. As proof of this, the absence of a formal program on child safety in which parents can participate can be given. It is recommended that researchers and program makers turn to safety programs that will eliminate the contradictions of parents' perceptions and practices of security and respond to their needs.

Strengths and limitations

The study enables us to see child safety and injury prevention from mothers' perspective. The findings shed light on the practices of mothers as individuals primarily responsible for ensuring safety. Also, it is a source for future interventions as it reveals what mothers need to keep their children safe.

This study was limited to mothers only who have children aged between 0-36 months. And research also limited with safety questioner which is developed by researchers.

Conclusions

The results of the research show that the competence perceptions of mothers were mostly positive, on the other hand, their competence should be increased in all types of injuries. There were some

contradictions between safety practices and safety perception of mothers. It is observed that the materials and safety practices in their homes were incomplete and inadequate. Mothers used their relatives and internet access information, and they need information especially on issues such as first aid, injury prevention and safe materials.

Future directions

This study was conducted with 302 mothers and their perceptions, practices and current needs regarding child safety were determined. Future researchers can access larger samples that include fathers. In addition, the findings of this study showed that interventions to address the conflicts between mothers' perceptions and practices and to meet their needs are needed recently.

References

- Ablewhite, J., Peel, I., McDaid, L., Hawkins, A., Goodenough, T., Deave, T., ... & Kendrick, D. (2015). Parental perceptions of barriers and facilitators to preventing child unintentional injuries within the home: a qualitative study. *BMC Public Health*, 15(1), 1-9.
- Aitken, M. E., Mele, N., & Barrett, K. W. (2004). Recovery of injured children: parent perspectives on family needs. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 85(4), 567-573.
- Altuntaş, M., Kaya, M., Demir, Ş., Oyman, G., Metecan, A., & Rastgel, H. (2013). Determination of preventable accidents in children between the ages of 0-14 and taking measures associated with them. *Smyrna Medical Journal*, 1, 28-3.
- Çaylan N, Yalçın SS, Tezel B, & Aydın, Ş. (2021). Evaluation of injury-related under-five mortality in Turkey between 2014-2017. *The Turkish Journal of Pediatrics*, 63, 37-47.
- Drago, D. A. (2005). Kitchen scalds and thermal burns in children five years and younger. *Pediatrics*, 115(1), 10-16.
- El Seifi, O. S., Mortada, E. M., & Abdo, N. M. (2018). Effect of community-based intervention on knowledge, attitude, and self-efficacy toward home injuries among Egyptian rural mothers having preschool children. *Plos One*, 13(6), e0198964.
- Gärbling, A., & Gärbling, T. (1995). Mothers' anticipation and prevention of unintentional injury to young children in the home. *Journal of Pediatric Psychology*, 20(1), 23-36.
- Glik, D., Kronenfeld, J., & Jackson, K. (1991). Predictors of risk perceptions of childhood injury among parents of preschoolers. *Health Education Quarterly*, 18(3), 285-301.
- Hogan, C. M., Weaver, N. L., Cioni, C., Fry, J., Hamilton, A., & Thompson, S. (2018). Parental perceptions, risks, and incidence of pediatric unintentional injuries. *Journal of Emergency Nursing*, 44(3), 267-273.
- Hu, X., Wesson, D., Parkin, P., & Rootman, I. (1996). Pediatric injuries: parental knowledge, attitudes and needs. *Canadian Journal of Public Health*, 87(2), 101-105.
- Huynh, H. T., Demeter, N. E., Burke, R. V., & Upperman, J. S. (2017). The role of adult perceptions and supervision behavior in preventing child injury. *Journal of Community Health*, 42(4), 649-655.
- Kemp, A. M., Jones, S., Lawson, Z., & Maguire, S. A. (2014). Patterns of burns and scalds in children. *Archives of Disease in Childhood*, 99(4), 316-321.
- Lafta, R. K., Al-Shatari, S. A., & Abass, S. (2014). Mothers' knowledge of domestic accident prevention involving children in Baghdad City. *Qatar Medical Journal*, 2013(2), 17.
- Landen, M. G., Bauer, U., & Kohn, M. (2003). Inadequate supervision as a cause of injury deaths among young children in Alaska and Louisiana. *Pediatrics*, 111(2), 328-331.
- Ministry of Health. (2020). General Directorate of Public Health Child Safety Ensuring Program. Retrieved November, 15, 2021, from <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/cocukgensgp1/sagl%C4%B1g%C4%B1ngelisitirlmesi/%C3%A7ocuk%C3%B7Cvenli%C4%9Fininsa%C4%9Flanmas%C4%B1-rogram%C4%B1.html>
- Mock, C., Quansah, R., Krishnan, R., Arreola-Risa, C., & Rivara, F. (2004). Strengthening the prevention and care of injuries worldwide. *The Lancet*, 363(9427), 2172-2179.
- Morrongiello, B. A., Bell, M., Park, K., & Pogrebtsova, K. (2016). Evaluation of the Safety Detective program: A classroom-based intervention to increase kindergarten children's understanding of home safety hazards and injury-risk behaviors to avoid. *Prevention Science*, 17(1), 102-111.
- Morrongiello, B. A., & Kiriakou, S. (2004). Mothers' home-safety practices for preventing six types of childhood injuries: what do they do, and why?. *Journal of Pediatric Psychology*, 29(4), 285-297.

- Morrongiello, B. A., Ondejko, L., & Littlejohn, A. (2004). Understanding toddlers' in-home injuries: II. Examining parental strategies, and their efficacy, for managing child injury risk. *Journal of Pediatric Psychology*, 29(6), 433-446.
- Morrongiello, B. A., Walpole, B., & McArthur, B. A. (2009). Brief report: Young children's risk of unintentional injury: A comparison of mothers' and fathers' supervision beliefs and reported practices. *Journal of Pediatric Psychology*, 34(10), 1063-1068.
- Nageh, H., El-Raouf, A., & El-Mouty, A. (2020). Mothers' knowledge and subjective practice toward most common domestic injuries among under-five children. *Mansoura Nursing Journal*, 7(1), 17-35.
- Nilsen, P., Hudson, D. S., Kullberg, A., Timpka, T., Ekman, R., & Lindqvist, K. (2004). Making sense of safety. *Injury Prevention*, 10(2), 71-73.
- Peden, M., Oyegbite, K., Ozanne-Smith, J., Hyder, A. A., Branche, C., Rahman, A. K. M. F. & Bartolomeos, K. (2008). *World report on child injury prevention* (Vol. 2008). Geneva: World Health Organization.
- Sellström, E., Bremberg, S., Gärling, A., & Olof Hörnquist, J. (2000). Risk of childhood injury: predictors of mothers' perceptions. *Scandinavian Journal of Public Health*, 28(3), 188-193.
- Saris, W. E., & Gallhofer, I. N. (2014). *Design, evaluation, and analysis of questionnaires for survey research*. John Wiley & Sons.
- Santagati, G., Vezzosi, L., & Angelillo, I. F. (2016). Unintentional injuries in children up to six years of age and related parental knowledge, attitudes, and behaviors in Italy. *The Journal of pediatrics*, 177, 267-272.
- Siu, G., Batte, A., Tibingana, B., Otvombe, K., Sekiwunga, R., & Paichadze, N. (2019). Mothers' perception of childhood injuries, child supervision and care practices for children 0–5 years in a peri-urban area in Central Uganda; implications for prevention of childhood injuries. *Injury Epidemiology*, 6(1), 1-7.
- Smithson, J., Garside, R., & Pearson, M. (2011). Barriers to, and facilitators of, the prevention of unintentional injury in children in the home: a systematic review and synthesis of qualitative research. *Injury Prevention*, 17(2), 119-126.
- Turkish Statistical Institute. (2017). Statistics of cause of death. Retrieved October, 8, 2020, from <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=27620>
- Vincenten, J. A., Sector, M. J., Rogmans, W., & Bouter, L. (2005). Parents' perceptions, attitudes and behaviours towards child safety: a study in 14 European countries. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 12(3), 183-189.
- Vladutiu, C. J., Nansel, T. R., Weaver, N. L., Jacobsen, H. A., & Kreuter, M. W. (2006). Differential strength of association of child injury prevention attitudes and beliefs on practices: a case for audience segmentation. *Injury Prevention*, 12(1), 35-40.
- Wang, L., Gao, Y., Yin, P., Cheng, P., Liu, Y., Schwebel, D. C., ... & Hu, G. (2019). Under-five mortality from unintentional suffocation in China, 2006-2016. *Journal of Global Health*, 9(1).
- World Health Organization. (2008). European report on child injury prevention. Retrieved March,8, 2021 from:<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/326500/9789289042956-eng.pdf>
- Yıldırım N, Kubilay G. (2016). The effectiveness of the home accident prevention program for children aged 1-4. *Journal of Hacettepe University Faculty of Nursing*, 3, 1-13.
- Yurt Ö, Keleş S. (2019). Investigation of injury risk behaviors of 4–5-year-old children in terms of gender, type of injury and context. *Acıbadem Journal of Health Sciences*, 10, 581-588.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





**İlkokul İkinci Sınıf Matematik
Dersi Paralarımız Konusuna İlişkin
Assure Modelli Öğretim
Tasarımının Değerlendirilmesi¹**

**Evaluation of Instructional Design
of Assure Model on the Subject of
Our Money in Primary School
Second Grade Mathematics Lesson**

Yıldırım AYDIN²

doi: 10.38089/iperj.2021.76

Geliş Tarihi: 16.11.2021

Kabul Tarihi: 25.11.2021

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2021

Özet: Bu araştırmanın amacı, ilkokul ikinci sınıf matematik dersi paralarımız konusuna yönelik Assure modeli kullanılarak ve disiplinler arası yaklaşımdan faydalanılarak tasarlanan öğretimin değerlendirilmesidir. Bu nedenle bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden Tasarım ve Geliştirme Araştırma Modeli (TGAM) kullanılmıştır. Assure Modelli öğretimin tasarlanması sürecinde, matematik eğitimi alanında konu ile ilgili gerekli literatür incelemesi yapılmış, matematik eğitimi alan uzmanının görüşü alınmış ve öğretim tasarımına son şekli verilmiştir. Tasarım, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Bursa ilinde öğrenim gören 24 ilkokul ikinci sınıf öğrencisine, matematik dersinde uygulanmıştır. Tasarımın değerlendirilmesine yönelik verilerin toplanmasında iki yol izlenmiştir. Birincisi; uygulama boyunca araştırmacı tarafından süreç gözlenmiş ve süreçte dair notlar alınmış, dersin işleniş hakkında uygulamayı yapan öğretmenin ve öğrencilerin görüşü alınmış, uygulamanın sonunda, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşma durumu, kazanım değerlendirme testi ile belirlenmiştir. İkincisi; Tasarımda yer alan Assure modelinin her bir aşaması Tasarım ve Geliştirme Araştırma Modeli'ne uygun olarak değerlendirilmiş, bu bağlamda öğretim tasarımı revize edilmiş, tasarıma son şekli verilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinden elde edilen sonuçta göre, tasarımın öğrenme hedeflerine ulaşma sürecinde verimli ve etkili olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının, ilkokul matematik dersi, öğretimi tasarlama sürecinde Assure modeli ve disiplinler arası yaklaşımdan faydalanmaları önerilmektedir.

Abstract: The present study aimed to evaluate the instructional design by using Assure Model and taking advantage of the interdisciplinary approach for the subject of Our Money which belongs to primary school second grade mathematics lesson. Therefore, in this research Design and Development Research Model, which is one of the qualitative research models, was used. During the preparation of the instructional design, the necessary literature review was performed within the mathematics field, the design was finalized after taking expert opinion who took mathematics education. The design was carried out during mathematics class to 24 primary school second grade students who attend school in Bursa in 2017-2018 education year. Two procedures were followed to collect the data aiming to evaluate the design. Firstly, throughout the research, the process was observed and notes were taken regarding to the process. The opinions of the teacher who conducted the design and students were get. At the end of the application, the level of students' reaching determined goals, was determined with acquisition evaluation test. Secondly, each stage of Assure model, which takes place in the design, was evaluated appropriately for the Design and Development Research Model, within this context teaching design as revised, and it was determined that the design was productive and effective within the process of reaching learning goals. Therefore, primary school teachers and primary school teacher candidates are advised to benefit from Assure model and interdisciplinary approach within the process of designing the teaching in primary school mathematics lesson.

Anahtar Kelimeler: Öğretim tasarımı, Assure modeli, disiplinlerarası, hayat bilgisi

Key Words: Instructional design, Assure model, interdisciplinary, life science

¹ Bu çalışma 29-31 Mart 2018 tarihleri arasında düzenlenen 1. Uluslararası Temel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

² Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, yildirayaydin48@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8848-7463>

Giriş

Öğretim programlarında yer alan hedeflere ulaşmak amacıyla, öğretim tasarımlarından faydalanılmaktadır. Öğretim tasarımı modelleri, eğitim-öğretim süreçlerinin planlanması, bu süreçte kullanılacak materyallerin tasarlanması, sürecin değerlendirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması süreçlerini içermektedir (Özerbaş ve Kaya, 2017). Öğretim tasarımı, yüksek kaliteli öğrenmeyi ve amaçlanan hedeflere ulaşmayı sağlamaktadır (Siribaddana, 2010). Ders tasarımlarını öğrenene, öğrenme ortamına göre farklılaştıran, öğretim tasarım modelleridir. Okullarda gerçekleşen öğretim etkinliklerinin verimli ve nitelikli olması, öğretim tasarımı modeli ile doğrudan ilişkilidir. Bu amaçla pek çok öğretim tasarımı modeli geliştirilmiştir (Özerbaş ve Kaya, 2017).

Öğretim tasarımı modelleriyle ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde, en fazla tercih edilen modeller arasında “ADDIE”, “ARCS”, “Dick ve Carey”, “Gagne ve Briggs” ve “ASSURE” modelleri olduğu görülmüştür. Bu modellerin temelini oluşturan ADDIE modeli, “Analiz (Analyse)”, “Tasarım (Design)”, “Geliştirme(Development)”, “Uygulama (Implementation)” ve “Değerlendirme (Evaluation)” olmak üzere beş evreden; ARCS modeli, “Dikkat (Attention)”, “Uygunluk (Relevance)”, “Güven(Confidence)” ve “Doyum (Satisfaction)” olmak üzere dört aşamadan; Dick ve Carey modeli “Amaçları Tanımla”, “Analiz Yap”, “Öğrencilerin Davranış ve Özelliklerini Tanımla”, “Kazanımları Belirle”, “Ölçütleri Geliştir”, “Öğretim Stratejisini Geliştir”, “Öğretim Materyallerini Geliştir ve Seç”, “Şekilsel Değerlendirme Yap”, “Öz Değerlendirme Yap” ve “Öğretimi Gözden Geçir” olmak üzere on aşamadan oluşmaktadır (Göksu, Özcan, Çakır ve Göktaş, 2014). Öğretim tasarımı modellerinin en bilinenlerinden biri olan ASSURE modeli ise, öğrenenleri analiz etme (Analyzelearners), hedef ve kazanımları belirtme (Stateobjectives), metot, medya ve materyalleri seçme (Select methods, mediaandmaterials), medya ve materyalleri kullanma (Utilizemediaandmaterials), öğrenci katılımını gerektirme (Requirelearnerparticipation) ve değerlendirme ve düzeltme (Evaluateandrevise) aşamalarından oluşmaktadır (Gücüköglü ve Türker, 2015).

273

Assure modeli, öğretimde teknoloji desteği alınarak, öğretimin sınıf odaklı olacak şekilde sistematik, planlı olarak gerçekleştiği, ayrıntılı bir şekilde öğrenen analizinin yapıldığı, etkin öğrenen katılımının sağlandığı ve değerlendirme süreci içinde gerekirse revizyona fırsat veren bir öğretim tasarımıdır (Keleş, Erümit, Özkale ve Aksoy, 2016). Assure modelinin ilk aşamasında öğrenen analizi yapılır. Bu aşamada, öğrenenlerin genel özellikleri, ön yeterlikleri ve öğrenme biçimleri belirlenir. İkinci aşamada, öğretim hedefleri belirlenir. Bu aşamada; *beklentiler, performans durumları, kabul edilebilir performans dereceleri* kestirilir. Üçüncü aşamada; öğretim yöntem, medya ve materyalleri seçilir. Materyal seçiminde elde edilebilirlik, mevcut olanların gözden geçirilmesi ve yenilerinin tasarlanması söz konusudur. Dördüncü aşamada, medya ve materyaller kullanılır. Bu aşamada, materyallerin ön izlemesi, bu doğrultuda materyal ve ortamın hazırlanması ve öğrenme deneyimlerinin sağlanması gerçekleşir. Beşinci aşamada öğrenenlerin aktif katılımı söz konusudur. Son aşamada ise, öğretim öncesi, sırası, sonrasında; ayrıca öğrenen, medya ve yöntemler değerlendirilir (Akkoyunlu, Altun ve Yılmaz, 2008).

Assure modeli birçok araştırmacı tarafından tercih edilen ve etkin katılımlı bir öğrenme süreci amaçlayan bir modeldir (Çetinkaya ve Taş, 2016). Assure öğretim modeli bağlamında tasarlanan bu ders planında disiplinlerarası yaklaşımdan faydalanılmıştır. Disiplinlerarası yaklaşım, öğrenenlerin farklı alanlardaki bilgiyi bir araya getirmesine yardım eden ve kavramlar vasıtasıyla öğrencileri analiz, sentez gibi üst düzey düşünmeye odaklayan bir öğrenme yaklaşımıdır (Aybek, 2001). Disiplinlerarası yaklaşımın öğretim tasarımı içinde kullanılmasının nedenleri olarak, bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan yeni ve farklı araştırma alanlarında birden çok disipline bağlı kalınması, bu disiplinleri destekleyen başka alanlardan da faydalanılması, bunun sonucunda insanların çok disiplinli alanlarda eğitim görmesi gerekliliğinin ortaya çıkması, öğrenmenin kalıcılığına ve öğrenen tarafından daha kolay anlamlandırılmasına katkı sağlaması belirtilebilir (Turna, Bolat ve Keskin, 2012). Disiplinlerarası yaklaşımda belirli bir kavram (ya da problem, konu) temel alınarak, bu kavrama değişik yönlerden ışık tutabilecek bilgi ve beceriler ilgili alanlardan alınarak bütünleştirilir. Bu tür bir yaklaşım gerçek hayatta bilgiyi ve beceriyi kullanma biçimimizle yakından ilişkilidir. Eğitimin başarısı da bir yerde bilgi ve becerilerin, sorunların çözümüne ya da düşüncelerin üretilmesine yönelik olarak kullanılabilmesine bağlıdır (Yıldırım, 1996).

Assure modeli temel alınarak yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, Özdemir ve Uyangör (2011), mevcut öğretim tasarımı modellerinden (ADDIE, ARCS Motivasyon, Dick ve Carey, ASSURE, Seels ve Glasgow, Smith ve Ragan, Evrensel, Gerlach ve Ely tasarım modelleri ile ayrıştırılma kuramı) matematik eğitiminin doğasına uygun bir öğretim tasarımı modeli ortaya çıkarmıştır. Barut, Demirer, Erbaş, Dikmen ve Sak (2015), öğretmen adaylarına medya okuryazarlığı becerisi kazandırabilmek amacıyla Assure modelini temel alarak bir öğretim tasarımı gerçekleştirmiştir. Çetinkaya ve Taş (2016), ortaokul altıncı sınıf “Vücudumuzda Sistemler” ünitesine yönelik, ASSURE Tasarım Modelini kullanarak etkinlik temelli ölçme değerlendirme materyali geliştirmiş ve bu materyal ile öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ölçmeyi ve bu güçlükleri giderebilmeyi hedeflemiştir. Çetinkaya (2017) ise, Assure öğretim tasarımı modeline göre ortaokul altıncı sınıf “Madde ve Isı” ünitesi için web destekli modelleme temelinde kişiselleştirilmiş harmanlanmış öğrenme ortamlarını düzenlemiş, öğrencilerin başarısı üzerindeki etkinliğini araştırmıştır. İncelenen bu araştırmalar değerlendirildiğinde, Assure öğretim tasarımı modelinin, sistemli bir planlama dâhilinde yapılırsa, her bir dersin öğretim tasarımı kullanılabileceği görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada, Assure Modeline göre disiplinlerarası yaklaşımdan faydalanılarak ilkökul ikinci sınıf matematik dersi “*Ölçme*” öğrenme alanı “*Paralarımız*” alt öğrenme alanına ait olan “*Kuruş ve lira arasındaki ilişkiyi fark eder.*” kazanımı ile, ikinci sınıf Hayat Bilgisi dersi “*Okulumuzda Hayat*” ünitesi “*Okulda parasını ihtiyaçları doğrultusunda bilinçli bir şekilde harcar.*” kazanımına yönelik oluşturulan öğretim tasarımı yer almıştır. İkinci sınıf Matematik dersi, “*Paralarımız*” alt öğrenme alanında Assure Modeli aracılığı ile disiplinler arası yaklaşımdan faydalanılarak tasarlanmış öğretim planının hazırlanması ve bunun değerlendirilmesi farklı öğretim tasarımlarının ilkökul matematik dersinde kullanılabilirliği açısından önemli görülmektedir. Araştırmanın amacı, ilkökul ikinci sınıf matematik dersi paralarımız konusuna yönelik Assure modeli kullanılarak ve disiplinler arası yaklaşımdan faydalanılarak tasarlanan öğretimin değerlendirilmesidir.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden Tasarım ve Geliştirme Araştırma Modeli (TGAM) aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. “Tasarı Araştırması, öğretim stratejileri ve araçlarının sistematik olarak tasarlanmasını sağlamak amacıyla bağlamsal öğrenmenin araştırılması için yeni geliştirilmiş bir modeldir. Tasarı araştırmaları yaratıcı öğrenme ortamlarının gelişimi, uygulanması ve sürdürülmesi amacıyla bilginin yaratılması ve yayılmasına yardımcı olmaktadır” (Brown, 1992; Collins, 1992; Design Based Research Collective, 2003; Akt. Uça ve Saracaloğlu, 2017).

Tasarım ve Geliştirme çalışmaları, sonuçların ortama özgü veya genellenebilir olup olmadıklarına göre, ürün ve araç araştırması, model araştırması olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Model araştırmasında, yeni bir modelin üretimi, genel ilkelerinin belirlenmesi veya daha önce geliştirilmiş olan bir modelin test edilmesi ve geçerliliğinin ispatı üzerine ağırlık verilir (Richey ve Klein, 2007). Araştırmada, ilkökul ikinci sınıf Matematik dersi “*Paralar*” alt öğrenme alanı “*Kuruş ve lira arasındaki ilişkiyi fark eder.*” kazanımının, daha önce geliştirilmiş olan Assure modeli temele alınarak, Hayat Bilgisi dersi “*Okulumuzda Hayat*” ünitesi “*Okulda parasını ihtiyaçları doğrultusunda bilinçli bir şekilde harcar.*” kazanımı ile ilişkilendirilerek günlük yaşamdaki karşılığının ortaya konulmasını amaçlayan bir ders öğretim planının değerlendirmesi yapılmıştır.

Tasarlama Süreci

Bu çalışmada, “Assure modeli bağlamında matematik konularının öğretimi disiplinlerarası yaklaşımdan faydalanılarak öğretilir mi?” probleminin cevabı aranmıştır. Problemin belirlenmesinde matematik eğitimi alanında uzman ve uygulayıcıdan yardım alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan ASSURE Modeline göre disiplinler arası yaklaşımdan yararlanılarak ders öğretim planı tasarlanmıştır. Ders öğretim tasarımı ilk prototipi geliştirilmiş ve ilk prototipin geliştirilmesi sürecinde de matematik eğitimi alan uzmanı görüşü alınmış ve gerekli revizeler yapılarak ilk prototipe son hali verilmiştir.

Tasarımın Uygulanma Süreci

İlk prototipe son şekli verildikten sonra ön uygulama aşamasına geçilmiştir. Araştırmacı ve matematik eğitimi alan uzmanının ortak görüşüne uygun olarak ön uygulamanın, araştırmacı tarafından değil de ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin dersine giren kendi öğretmenleri tarafından

yapılması kararlaştırılmıştır. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin yeni birine uyum sağlamalarının zaman alabileceği, ya da uyum sorunu ile karşılaşılabilirliği düşünülmüştür. Tasarımın uygulanması, Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Karacabey İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, ilçe merkezinde bulunan bir resmi ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, uygulamayı yapacak olan sınıf öğretmeni ile derse girmiş, uygulamayı başından sonuna kadar gözlemlemiş, eksik ve işlemeyen bölümleri not almış, gerekli görülen yerlerde tasarımın uygulanması noktasında sınıf öğretmenine yardımcı olmuştur. Uygulama sonunda tasarım ve geliştirme araştırma modelinin değerlendirme basamağında belirtilen summatif değerlendirmeye uygun olarak, matematik eğitimi alan uzmanı ve dersin öğretmenin görüşleri doğrultusunda hazırlanan kazanım değerlendirme testi yapılmıştır.

Tasarımın Değerlendirilmesi

Ön uygulaması yapılan öğretim tasarımının, eğitsel hedefleri ve beklentileri ne ölçüde karşılayıp karşılamadığı rapor edilmiştir. Bu raporlama sürecinde literatürde yer alan değerlendirme basamakları dikkate alınmıştır. Assure modelinin geçerliliğinin değerlendirmesi sürecinde formatif değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Formatif değerlendirme, öğretmen öğretimi ve öğrenenlerin öğrenme konusundaki eksikliklerini ortaya çıkarmaya çalışan değerlendirme türüdür (Mutlu, 2016). Assure modeli uygulanırken öğrenenlerin analizi, hedeflerin belirlenmesi, öğretim yöntem, medya ve materyallerin seçimi, medya ve materyallerin kullanımı, öğrenen katılımı, değerlendirme ve gözden geçirip düzeltme aşamalarının her biri formatif değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Uygulamanın her aşamasında gözlem yapılmış, gözlem notları (G.N.) alınmış, uygulama sonunda öğrencilerden ve öğretmenden ders tasarımı hakkında görüş alınmış, ortaya çıkan eksiklikler değerlendirilip, öğretim tasarımı üzerinde bu yönde iyileştirmeler yapılmıştır.

Bulgular

Öğrenenlerin Analizi

1. Öğretim tasarımı, kolay ulaşılabilirlik örneklem grubuna uygun olarak kırsal alanda yaşamını sürdüren 15 kişilik öğrencinin öğrenim gördüğü bir sınıf düşünülerek hazırlanmıştır. Uygulama ise, ilçe merkezinde 24 öğrencinin öğrenim gördüğü bir sınıfta yapılmıştır.
2. Araştırmacı tarafından öğrenenlerin EK 5'te yer alan planda belirtilen ön yeterliliklere sahip olduğu gözlenmiş ve aynı zamanda bu durum sınıf öğretmeni tarafından da ifade edilmiştir.

Hedeflerin Belirlenmesi

1. Planlanan etkinliklere, öğrencilerin tamamına yakının katılımının sağlanması için ders süresinin (40+40+40 dk) üç ders saatine çıkarılması gerektiği gözlenmiş ve aynı zamanda bu değişiklik uygulamayı yapan sınıf öğretmenin "*Ben olsam bu kazanım için bir ders daha ayırırdım.*" görüşü ile de desteklenmiştir.

Öğretim Yöntem, Medya ve Materyallerin Seçimi ve Uygulamada Kullanımı

1. Planda yer alan öğretim yöntem, teknik veya yaklaşımların öğrenci düzeyine uygun olduğu, özellikle öğrencilerin canlandırma yönteminin kullanılması sürecinde çok eğlendikleri gözlenmiştir.
2. Medya ve materyal seçiminde, tasarlanan medyanın (EK 2), projeksiyon cihazı aracılığı ile öğrencilere gösterim süresi uzatılmalıdır. Çünkü ders işleniş sürecinde seçilen medyanın, çok kısa süreliğine öğrencilere hitap ettiği gözlenmiştir. Bu nedenle, paralarımız konusuna yönelik hazırlanan medya üzerine ek olarak, paraları tanımaya ve hatırlatmaya yönelik sorular ilave edilir. Medya öğrencilere gösterilir ve sorular cevaplandırılır. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı üzerinden paralarımız isimli video öğrencilere izlettirebilir.

(<http://www.eba.gov.tr/video/izle/99419928bef89c0944483b4afbc58fb6d0f3b76b3a001>)

3. Canlandırma aşamasında kullanılan, okulda ihtiyaç duyulan kantin ürünlerinin çeşitleri artırılabilir. Ürünlerin miktarının artırılması, derse öğrenci katılımının artmasını sağlayacaktır. Uygulama sırasında kantin ürünleri az olduğu için öğrenci katılımı sınırlı kalmıştır.



Şekil 1. Uygulama sırasında kullanılan ürünler

Medya ve Materyallerin Kullanımı İle Öğrenen Katılımı

1. **Dikkat Çekme:** Planda belirtilen uygulamadan farklı olarak, sınıf öğretmeni dolabını açarak, öğrencilere göstermeden, kumbaradan ses çıkarmasını sağlamış ve bu durumla ilgili olarak öğrencilere sorular yönelmiştir. Sınıf öğretmeni, ilkökul öğrencilerinin öğretmen tarafından öncelikle derse hazır hale getirilmeleri, ondan sonra konu ile ilgili dikkat çekme etkinliğine geçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Dikkat çekme etkinliği sınıfın şartlarına göre değişmiştir. Araştırmacı tarafından, öğrencilerin tamamının kumbaradan çıkacak olacak parayı merak ettikleri ve bu durumu yüz ifadeleriyle gösterdikleri gözlenmiştir. (G.N.1)

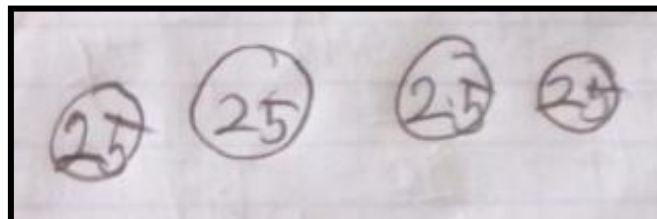
2. **Ön Bilgilerin Hatırlanılması:** Sınıf öğretmeni paranın tarihsel gelişimi, öğrencilerin yakın çevresinden yola çıkarak, ailelerin para kazanmak için çalışmak zorunda kaldığını böylece yaşamsal ihtiyaçlarını karşıladığı vb. konularda öğrencilerin düşünmelerini ve paranın yaşam içinde önemli araç olduğunu fark etmelerini sağlamıştır. (G.N.2. Paranın tarihsel gelişimi, anne veya babanın evin geçimini sağlama adına para kazanmak için çalıştığı, paranın kazanılma durumları.)

Ders tasarımı kapsamında hazırlanan medyanın (EK 2), öğrenciler tarafından daha fazla fark edilmesi için, medya üzerine ek olarak paralar ile ilgili sorular eklenmiştir.

3. **Etkinliğin Uygulanması:** “1 lira elde etmem için kaç tane 10 kuruş kullanmalıyım buradan?” Çocuklara ipuçları vererek cevaba ulaşmasını sağlar. Daha sonra kaç tane 25 kuruş kullanırsam 1 lira yapar diye sorar. Yine kaç tane 50 kuruş 1 lira yapar diye sorar. Bu soruların cevaplarını not almalarını ister ve kontrol eder.” etkinliğinin uygulanması sürecinde bazı öğrencilerin paraları doğrudan rakamla veya yazı ile yazmalarında zorlandıkları gözlenmiştir. Bu nedenle, bu aşamada öğrencilerin projeksiyondan tahtaya yansıtılmış olan medyadan da faydalanarak, soruların cevaplarını isterlerse paraların resmini çizerek ifade edebilecekleri belirtilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin soruları daha hızlı ve daha kolay cevapladıkları gözlenmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmeni tarafından her sorunun cevabı tahtaya yazılarak özetlenmiştir.



Şekil 2. Öğrencilerin kumbarada toplam ne kadar para olabileceğini gösteren tahmin sonuçlarından bir tanesi



Şekil 3. Cevapların resim çizerek belirtilmesi



Şekil 4. Sınıf öğretmenin soruların cevaplarını tahtaya yazarak ve çizerek göstermesi

4. **Disiplinler Arası Yaklaşım (Diğer Derlerle İlişkilendirme):** Uygulayıcı sınıf öğretmeni tarafından tasarlanan plandan farklı olarak, ihtiyaç ile istek kavramları arasındaki ilişki, farklı açıklamalarla öğrencilere belirtildi. Aynı zamanda israf kavramı üzerinde de duruldu. Kumbarada para biriktirmenin önemini belirten atasözleri üzerinde duruldu. Konu bu aşamada çok yönlü olarak günlük yaşamla ilişkilendirildi. Bu kapsamda sorular soruldu. (G. N. 5. *Silgi örneği verildi. "Silgisi olan bir öğrenci neye ihtiyaç duyar?"*)

5. **Canlandırma:** Öğrenci katılımını arttırmak için kantin görevli sayısı arttırılabilir. Üç öğrenci görevli olabilir. Ürünler üzerinde fiyat etiketlerinin olması sağlanır. Bu sayede öğrencilerin etkinliğe yönelik ilgileri arttırılır. Ayrıca, canlandırma aşamasında öğrencilerin derse yönelik isteklerinin arttığı gözlenmiştir. (G.N. 7. *Kantinciye yardımcı görevlendirildi.*)



Şekil 5. Canlandırma bölümünden bir kare.

Değerlendirme ve Gözden Geçirip Düzeltme

Öğrencilerin öğretim tasarımıyla hedeflenen kazanımlara erişim düzeyini belirlemeye yönelik hazırlanan kazanım değerlendirme testinde yer alan ikinci ve onuncu sorularda zorlandıkları görülmüştür. İkinci soruyla, öğrenilen konuyla ilişkili olarak öğrencinin günlük yaşamda karşılaştığı bir sorunu çözebilme becerisinin durumu, onuncu soru ile de öğrendiği konuyu yeni durumlara uyarlama becerisinin durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Fakat yapılan değerlendirme sonucunda onuncu soruyu, öğrencilerin anlamadığı ve bu soruya verilen cevapların yanlış olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmeni tarafından onuncu soru hakkında "Onuncu soru ikinci sınıf öğrenci seviyesine uygun değil bence." şeklinde görüş belirtilmiştir. Kazanım değerlendirme testinde yer alan dokuzuncu soru ile ilgili olarak da sınıf öğretmeni "Dokuzuncu soruyu çözebilmeleri için örnek alıştırmaların daha fazla yapılması gerekir." şeklinde görüş belirtmiştir. Bu sebeple, ikinci ve onuncu soruya yönelik bir etkinlik tasarlanarak plana dâhil edilmesi ve dokuzuncu soruya yönelik daha çok alıştırmaların öğretim tasarımı içinde yer verilmesi uygun görülmüştür. Tablo 1'de belirtilen soruların detaylı olarak incelenmesi yer almaktadır. Özellikle ikinci ve onuncu soruda yapılan yanlış sayısının sıklığı, uygulama sırasında yapılan gözlem sonucunu doğrulamaktadır.

Tablo 1. İkinci, dokuzuncu ve onuncu soruların doğru veya yanlış cevap durumları

Sorular	Doğru		Yanlış	
	f	%	f	%
2	10	41,66	14	58,33
9	15	62,50	9	37,50
10	1	4,16	23	95,84

Kazanım değerlendirme testinin sonucu, tasarlanan öğretim ders planının işlevselliği hakkında bilgi vermektedir. Tablo 2’de yer alan veriler, araştırmaya katılan öğrencilerin %67 oranında başarılı olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Kazanım değerlendirme testi sonucu ortaya çıkan başarı durumu

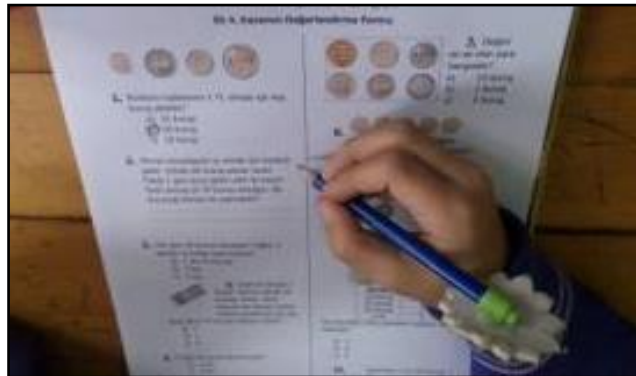
Test Puanı	f	Aritmetik Ort.	Başarı Yüzdesi
10	2		
20	1		
30	3		
40	2		
50	4		
60	2	54.6	66.6
70	5		
80	2		
90	3		
100	0		

Uygulama sonrası öğrencilerden dersin işlenişi hakkında görüş alınmış ve bu kapsamda öğrencilerin tamamına yakını olumlu görüş belirtmişlerdir. Bu durumu gösterir veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Uygulama Sonrası, Öğrencilerin Ders Hakkındaki Görüşleri

Kategori	Kod	f
Olumlu	Eğlenmek	17
	İyi bir ders	4
Olumsuz	Zorlanmak	1

Kazanım değerlendirme testi ile öğrencilerin neleri öğrenip neleri öğrenemediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu değerlendirmeye ek olarak, planın her aşamasını kapsayacak şekilde gözlem formu hazırlanabilir. Böylelikle, öğrencilerin derse katılım durumları da belirlenmiş olur.

**Şekil 6.** Kazanım değerlendirme testinden bir kare.

Ders tasarımının tüm aşamalarına yönelik değerlendirmeler sonucunda, ders planı revize edilmiş ve son şekli verilmiş ve EK 5’te sunulmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Ön uygulaması yapılan öğretim tasarımı, uygulama sırasında karşılaşılan eksiklikler, yeni durumlar, gözlemci konumunda bulunan araştırmacının ve uygulamayı yapan sınıf öğretmenin de görüşleri dikkate alınarak Assure Öğretim Tasarım Modeli'nin *Öğrenenlerin Analizi, Hedeflerin Belirlenmesi, Öğretim Yöntem, Medya ve Materyallerin Seçimi ve Uygulamada Kullanımı, Medya ve Materyallerin Kullanımı İle Öğrenen Katılımı* aşamalarında değişikliğe gidilmiştir. Öğretimin gerçekleşmesi sürecinde işlemeyen bölümler belirlenmiş, bu bölümler arasından uygun görülenler çıkartılmış, yerine yenileri eklenmiş ve bazı bölümler de geliştirilmiş, güçlendirilmiştir. Yapılan değişiklikler, Assure Öğretim Tasarım Modeli'nin aşamalarında detaylı olarak belirtilmiş ve son şekli verilen plana da yansıtılmıştır. Elmalı (2020) tarafından yapılan çalışmada da dersin ASSURE öğretim tasarımı modeline uygun şekilde planlanmasına rağmen ders planlarının öğrenenlerin analizi ve değerlendirme boyutlarında eksiklikler olduğu belirlenmiştir.

Assure Öğretim Tasarım Modeli'in *Değerlendirme ve Gözden Geçirip Düzeltme* aşamasında, öğrencilerin kazanımlara erişim düzeyini belirlemeye yönelik yapılan kazanım değerlendirme sonuçlarına göre, öğrencilerin % 67 oranında başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Durak (2009) ve Çetinkaya (2017) tarafından yapılan çalışmalarda Assure modelinin başarıyı olumlu yönde etkilediğine ilişkin sonucu destekler niteliktedir. Geriye kalan % 33'lük bölüm değerlendirildiğinde, kazanım testinde yer alan 10., 2. ve 9. sorulara, öğrencilerin cevap vermede yetersiz kaldıkları, bunun nedeninin de bu soruların, öğrencilerin problem çözme, uyarılma ve öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirme becerisini ölçmeye yönelik hazırlanmış olması gösterilebilir. Uygulama sonrası öğrencilerin dersin işlenişine yönelik belirttiği görüşlerin olumlu anlam taşıması da araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Genel anlamda çalışmanın tamamına yönelik bir değerlendirme yapıldığında, Assure Öğretim Tasarım Modeli'nin ilkökul matematik derslerinin öğretiminin tasarlanmasında kullanılabilmesi, bu sayede öğretimin daha verimli ve etkili olacağı, farklı bir disiplinle ilişkilendirilmesi sonucunda da başarının artacağı anlaşılmıştır. Bu sonuç bağlamında, sınıf öğretmeni ve adaylarının, ilkökulda matematik dersinde, öğretim tasarımı yaparken, Assure Öğretim Tasarım Modeli'nden ve disiplinlerarası yaklaşımdan faydalanmaları, ön uygulaması yapılan, revize edilerek son şekli verilen bu öğretim tasarımı modelinin, başka bir araştırmacı tarafından, başka bir grupta test edilmesi, uygulayıcılar ve araştırmacılar tarafından bu tasarımın örnek bir çalışma olarak değerlendirilmesi önerilmektedir.

279

Kaynakça

- Acar, E., Ersoy, E., Eser, N., & Vural, R. A. (2013). İlkokul 2. sınıf matematik dersi kapsamında verilen ev ödevlerinin incelenmesi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2).
- Akkoyunlu, B., Altun, A. & Yılmaz, S. M. , (2008). Öğretim tasarımı. Maya Akademi, 1. baskı, Ankara, ss: 141-180.
- Aybek, B. (2001). Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3, 1-7.
- Barut, E., Demirer, V., Erbas, Ç., Dikmen, C. H.,& Sak, N. (2016). Media literacy training for prospective teachers: instructional design process and its evaluation. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, 45(1), 49.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions. *Journal of the Learning Science*, 2, 141-178.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O'Shea (Eds.), *New directions in educational technology* (pp. 15–22). New York: Springer-Verlag.
- Çetinkaya, M. (2017). Fen eğitiminde modelleme temelinde düzenlenen kişiselleştirilmiş harmanlanmış öğrenme ortamlarının başarıya etkisi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 287-296.
- Çetinkaya, M., & Taş, E. (2016). Web destekli ve etkinlik temelli ölçme değerlendirme materyali geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 21-28.
- Design Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Durak, G. (2009). *Algoritma konusunda geliştirilen "programlama mantığı öğretici-p.m.ö" yazılımının öğrenci başarısına etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Elmalı, Ş. (2020). *Bilim ve sanat merkezlerindeki fen grubu öğretmenlerine yönelik ASSURE öğretim tasarımı modeline dayalı mesleki gelişim programı geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göksu, İ., Özcan, K. V., Çakır, R., & Göktaş, Y. (2014). Studies related to instructional design models in Turkey. *Elementary Education Online*, 13(2), 694-709.
- Gücüköğlü, B., & Türker, F. M. (2015). Yabancı dil olarak web tabanlı Türkçe öğretiminde materyal hazırlama süreci. *Electronic Turkish Studies*, 10(15).
- Keleş, E., Erümit, S. F., Özkale, A., & Aksoy, N. (2016). Öğretim Tasarımcıları İçin Bir Yol Haritası: Öğretim Tasarım Modellerinin Karşılaştırılması. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 49(1).
- Mutlu, N. (2016). Tasarım ve geliştirme araştırma modeli, (Ed.) M. Yaşar Özden & Levent Durdu). *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar İçin Nitel Araştırma Yöntemleri. Anı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara*.
- Özerbaş, M. A., & Kaya, A.B. (2017). Öğretim tasarımı çalışmalarının içerik analizi: Addie modeli örnekleme, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 26-42.
- Richey, R. C., & Klein, J. D. (2014). *Design and development research: Methods, strategies, and issues*. Routledge.
- Siribaddana, D. (2010). The Future of Instructional Designing in Medical Education: Letting the Computer do the Work. *Sri Lanka Journal of Bio-Medical Informatics*. 1(1), 76-85.
- Sevim, O. (2014). Disiplinlerarası materyal geliştirme sürecinin Türkçe öğretmen adaylarının öğretim tasarımı başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 897-913.
- Turna, Ö., & Bolat, M. (2015). Eğitimde disiplinlerarası yaklaşımın kullanıldığı tezlerin analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-55.
- Uça, S., & Saracaloğlu, A. S. (2017). Öğrencilerin Ondalık Kesirleri Anlamlandırmasında Gerçekçi Matematik Eğitiminin Kullanımı: Bir Tasarı Araştırması, *İlköğretim Online*, 16(2), 469-496.
- Yenilmez, K., & Pargan, A. Ş. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin standart uzunluk ölçme birimine ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 59-67.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.

Extended Abstract

Introduction

Instructional designs are used in order to achieve the objectives in the curricula. Instructional design models include the processes of planning educational processes, designing the materials to be used, evaluating the process and making the necessary arrangements (Özerbaş and Kaya, 2017). Instructional design ensures high-quality learning and achievement of intended goals (Siribaddana, 2010). They are instructional design models that differentiate course designs according to the learner and the learning environment. The efficiency and quality of teaching activities in schools is directly related to the instructional design model. Therefore, many instructional design models have been developed (Özerbaş and Kaya, 2017).

When the research studies on instructional design models are examined, it is seen that "ADDIE", "ARCS", "Dick and Carey", "Gagne and Briggs" and "ASSURE" models are among the most preferred models. The ASSURE model, which is one of the most well-known of these models, is an instructional design in which the teaching takes place in a systematic and planned manner in a class-oriented way, a detailed learner analysis is made, active learner participation is ensured, and it allows revision if necessary during the evaluation process (Keleş, Erümit, Özkale and Aksoy, 2016). This model includes the stages of analyzing learners (Analyze learners), stating goals and achievements (State objectives), selecting methods, media and materials (Select methods, media and materials), utilizing media and materials (Utilize media and materials), requiring student participation (Require learner participation), and evaluation and revise (Evaluate and revise) (Gücükoğlu and Türker, 2015).

In this lesson plan, which was designed in terms of the Assure teaching model, an interdisciplinary approach was used. The interdisciplinary approach is a learning approach that helps learners bring together knowledge in different fields and focuses students on higher-level thinking such as analysis and synthesis through concepts (Aybek, 2001).

281

Therefore, in the study, using the interdisciplinary approach according to the Assure Model, the instructional design created for the learning outcomes like that: the primary school second grade mathematics lesson "Measurement" learning area "Our Money" belongs to the sub-learning area "Learners recognize the relationship between piaster and lira." with the outcome of the second grade Life Sciences lesson "Life in Our School" unit, "Learners spend their money consciously at school in line with their needs." The aim of the research is to evaluate the instructional design by using the Assure model and making use of the interdisciplinary approach for the primary school second grade mathematics lesson "Our Money" subject.

Design

In this study, the Design and Development Research Model (DDRM), one of the qualitative research methods, was used. In the process of designing the Assure Model instruction, the necessary literature review on the subject in the field of mathematics education was made, the opinion of the experts in mathematics education was taken, and the instructional design was finalized. The design was applied to 24 primary school second grade students in Bursa in the 2017-2018 academic year, in the mathematics course. In the data collection process, firstly, the process was observed by the researcher throughout the application and notes were taken, the opinions of the teachers and students who carried out the lesson were taken, and at the end of the application, the students' achievement of the determined goals was determined by the outcome assessment test. Secondly, each stage in the design was evaluated in accordance with the Design and Development Research Model, the instructional design was revised and finalized.

Findings

The problems and revisions noticed during the implementation of the lesson plan were examined according to the stages of the Assure model.

*The Analysis of Learners**State objectives*

- 1 It was observed that the duration of the lesson (40+40+40 minutes) should be increased to three lesson hours in order to ensure the participation of almost all of the students in the planned activities.

Selecting methods, media and materials and utilizing in implementation

- 1 In the selection of media and materials, the duration of the projection of the designed media (Appendix 2) should be extended to the students.
- 2 The variety of canteen products used in the improvisation phase and needed at the school can be increased.

Utilizing media and materials and engagement of learners

1. *Drawing Attention*: Unlike the practice stated in the plan, the primary school teacher opened the locker and made the students make noise from the penny bank without showing it, and asked questions to the students about this situation.
2. *Interdisciplinary Approach (Associating with Other Courses)*: Unlike the plan designed by the practicing primary school teacher, the relationship between the concepts of need and desire was explained to the students with different explanations.
3. *Improvisation*: The number of canteen staff can be increased to increase student participation.

Evaluation and revision

It was observed that the students had difficulties in the second and tenth questions in the test, which was prepared to determine the level of achievement to the outcomes aimed by the instructional design. For this reason, it was deemed appropriate to design an activity for these questions and to include it in the plan, and to include more exercises for the ninth question in the instructional design.

Findings and Discussion

In the pre-applied instructional design, taking into account the deficiencies encountered during the application, new situations, the opinions of the researcher who is the observer and the primary school teacher who made the application, the Assure Instructional Design Model's *Analyzing Learners, Stating objectives, Selecting methods, media and materials, and Utilizing media and materials and Learner participation* stages were revised. In the study conducted by Elmalı (2020), it was determined that although the course was planned in accordance with the ASSURE instructional design model, there were deficiencies in the analysis and evaluation of the lesson plans.

According to the results, it has been determined that the design is efficient and effective in the process of achieving the learning goals. For this reason, it is recommended that primary school teachers and prospective primary school teachers benefit from the Assure model and interdisciplinary approach in the process of designing primary school mathematics course and instruction.

Ek 1. Kumbara Örneği**Ek 2. Paraların yer aldığı görsel****Uygulama Sonrası Eklenen Sorular**

1. En küçük madeni para hangisidir?
2. En büyük madeni para hangisidir?
3. En büyük kâğıt para hangisidir?
4. En küçük kâğıt para hangisidir?

283

**Ek 3. Kantin Ürünleri**

Ek 4. Kazanım Değerlendirme Formu



1. Yukarıdaki paraların toplamının 1 TL olması için kaç kuruş eksiktir?

- a) 25 kuruş
- b) 50 kuruş
- c) 10 kuruş

2. Ahmet arkadaşıyla su almak için kantine gider. Elinde elli kuruş parası vardır. Fakat 1 gün önce gelen zam ile suyun fiyatı artmış ve 75 kuruş olmuştur. Bu durumda Ahmet ne yapmalıdır?

.....

.....

.....

3. Her gün 50 kuruş harcayan Tuğra, 4 günde ne kadar para harcar?

- a) 1 lira 50 kuruş
- b) 2 lira
- c) 1 lira

4. Kalemin tanesi 1 liradır. Berk'in elinde 25 kuruşu vardır. Ama kaleme de ihtiyacı vardır. Kalemi alabilmesi için kaç tane daha 25 kuruşa ihtiyacı vardır?



- a) 2
- b) 3
- c) 4

5. Dört adet 25 kuruş kaç lira eder?

- a) 2 lira
- b) 3 lira
- c) 1 lira

6. 2 lira içinde kaç tane 50 kuruş vardır?

- a) 3
- b) 4






c) 5

7. Değeri en az olan para hangisidir?

- a) 10 kuruş
- b) 1 kuruş
- c) 5 kuruş



8. Yukarıdaki paraların toplamı aşağıdakilerden hangisine eşittir?

- a) 
- b) 
- c) 



9. Yandaki kumbaralardan çıkan paralarla ilgili bilgi aşağıda verilmiştir.

Paralar	Adet
10 kuruş	15
25 kuruş	2
50 kuruş	4
1 lira	5

Kumbaradan çıkan paraların toplamı ne kadardır?

- a) 7
- b) 8
- c) 9



Yandaki kumbaralardan çıkan paralarla ilgili bilgi aşağıda verilmiştir.

Paralar	Adet
10 kuruş	15
25 kuruş	2
50 kuruş	4
1 lira	5

10. Kantinden 1 su (50 kuruş), 1 selpak (75 kuruş) almak isteyen bir öğrenci yukarıdaki kumbaradan kaç farklı seçim yaparak su ve selpağın parasını elde edebilir? Belirtiniz.

EK 5

Assure Modeli Bağlamında Hayat Bilgisi Dersi ile ilişkilendirilerek tasarlanan ders öğretim planının pilot uygulama sonrası revize edilmiş son hali

Ders Öğretim Tasarımının Pilot Uygulama Öncesi Durumu		
S.N	Aşamalar	Açıklamalar
1	Öğrenenlerin analizi	<p>➤ Genel özellikler: Uygulama sonrasında öğrenenlerin genel özellikleri olarak, 8-9 yaş grubu, orta düzey ekonomik duruma sahip, İlçe merkezinde yaşayan, Somut İşlemler Dönemi'nde bulunmaları karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada plan tasarlama sürecinde özel gereksinimli öğrencilerin özel durumları da dikkate alınabilir. Planın uygulandığı öğrenci sayısı 24'tür.</p> <p>• Ön yeterlilikler: Matematik Dersi: Terimler veya kavramlar: Türk lirası, kuruş (kr.) Semboller: ₺ M.1.3.2.1. Paralarımızı tanır. a) 1, 5, 10, 25, 50 kr. ve 1, 5, 10, 20, 50 TL değerindeki paralar tanıtılır. b) Bu paralarla hangi ihtiyaçlarımızın karşılanabileceği fark ettirilir. Yukarıda yer alan kazanımlara, öğrencilerin tamamının eriştiği var sayılmaktadır. Hayat Bilgisi: HB.1.1.7. Okulun bölümlerini tanır. Öğrencilere okulun bölümleri gezdirilerek idari kısım, öğretmenler odası, rehberlik servisi, kantin, kütüphane, spor salonu, lavabo ve okulda bulunan diğer birimler tanıtılır. 1. Öğrenme stilleri: ➤ Çoklu Zeka Kuramı (Sözel Zekâ, Sosyal Zekâ, Matematiksel Zekâ) ➤ Somut Öğrenme ➤ Motivasyon (İçsel ve dışsal) sağlamak için konunun günlük hayatla ilişkilendirilmesi sağlanmıştır.</p>
2	Hedeflerin belirlenmesi	<p>Ders Saati: 40+40+40 dk Matematik M.2.3.2.1. Kuruş ve lira arasındaki ilişkiyi fark eder. a) Örneğin on tane 10 kuruşun, dört tane 25 kuruşun, iki tane 50 kuruşun 1 lira ettiği vurgulanır. b) Ondalık gösterimlere girilmez. c) 100 ve 200 TL tanıtılır. Hayat Bilgisi HB.2.1.11. Okulda parasını ihtiyaçları doğrultusunda bilinçli bir şekilde harcar. İstek ve ihtiyaç kavramlarından hareketle paranın tutumlu kullanımı üzerinde durulur.</p>
3	Öğretim yöntemi, medya ve materyallerin seçimi	<p>Yöntem/Strateji/Yaklaşım: ➤ Aktif Öğrenme Yöntemi ➤ Soru Cevap Yöntemi ➤ Canlandırma Tekniği ➤ Buluş Yoluyla Öğrenme Stratejisi ➤ Disiplinler Arası Yaklaşım Materyal: 1 adet Kumbara (Ek 1), 20 tane 10 kuruş, 6 tane 25 kuruş, 3 tane 50 kuruş, 2 tane 1 lira. Kantin Ürünleri: 5 adet küçük su, 5 adet kalem, 5 adet silgi, 5 adet selpak, 5 adet kalemtraş vb. Medya: 1)10 kuruş, 25 kuruş, 50 kuruş, 1 lira, 5 tl, 10 tl, 20 tl, 50 tl, 10 tl ve 20 tl'nin resimlerini ve paralar hakkında sorular içeren bir görsel (Ek 2) 2) Küçük su, peçete, tost, kalem, silgi vb. okulda ihtiyaç duyulabilecek eşyaların etiket fiyatlarıyla birlikte yer aldığı resimlerin olduğu etkinlik formu. (Ek 3)</p>
4-5	Medya ve materyallerin kullanımı	<p>Medya ve materyallerin kullanımı sürecinde, sınıf ortamında bulunan projeksiyon cihazı ve masaüstü bilgisayardan yararlanılmıştır. Dikkat Çekme: Öğrenilecek olan konuya yönelik dikkat çekme biçimi öğretmene bırakılmıştır. Öğretmen sınıfa girdiği anda, her öğrencinin derse hazır olmaması bu</p>

Öğrenen
katılımı

durumun bir nedeni olarak düşünülebilir.

Yönerge

Öğretmen, öğrencileri ile selamlaşır. Konu hakkında kısa bir bilgi verir. Daha sonra dolabına yönelir. Dolapta bulunan kumbarayı çocukların merakını uyandıracak şekilde sallar. “Çocuklar bu nedir?” diye sorar. Kumbarayı tekrar sallar. “Kumbaradan gelen sesi duyabiliyor musunuz? Peki, bu ses ne sesidir? Bu sesin ortaya çıkmasını sağlayan şey nedir?” şeklinde öğrencilere tekrar sorular yöneltilir. Kumbara içinde para olabileceği yönünde, öğrencilerden yorum yapmalarını beklenilir. “Bu kumbaranın içinde ne kadar para vardır?” sorusu öğrencilere sorulur. Tahmin yapmaları istenilir.

Ön Bilgilerin Hatırlanması: “Geçen yıl öğrenmiş olduğunuz paralarımız konusunu hatırlayın.” “Paralarımızı öğrenmiştik. Hadi şimdi hep birlikte paralarımızın neler olduğuna bakalım mı?” sorularıyla, öğrenenlerin ön bilgilerini hatırlamaları sağlanır. Paraların tamamının resimlerinin ve paralar hakkında soruların yer aldığı bir belge, projeksiyon yardımıyla öğrencilere gösterilir. (Ek 2) Onlara tek tek metindeki paraların adları sorulur. Paraları tanıyıp tanımadıkları kontrol edilir. Görsel üzerinde yer alan soruları defterlerine cevaplamaları istenilir. Öğrencilere üç dakika süre verilir. Öğretmen tarafından cevaplar kontrol edilir. En küçük ve en büyük madeni ve kâğıt paraların neler olduğunu öğrencilerin görmesi için görsel üzerinde yer alan soruların cevapları öğrencilere söylenir.. Daha sonra tekrar kumbaraya dönülür. “Sizce bu kumbarada paralarımızdan hangileri vardır? Tahminlerinizi defterinize yazınız.” sorusu, öğrencilerin kumbara içindeki madeni paralardan hangilerinin olabileceğini tahmin etmeleri sağlanır. Çocukların cevapları kontrol edilir. Daha sonra “Kumbarayı açalım mı çocuklar? Merak ediyor musunuz?” soruları ile çocukların motivasyonlarına katkı sağlanır. Kumbara çocukların gözü önünde açılır. Her gruptan bir öğrenci belirlenir. Onlara kumbaradan çıkan paraları, kendi eşlerine göre sınıflandırmaları yönergesi verilir. Bunu yaptıktan sonra çocuklara sorulur: “1 lira elde etmek için kaç tane 10 kuruş kullanmalıyım buradan?” Çocuklara ipuçları verilerek cevaba ulaşmaları sağlanır. Daha sonra kaç tane 25 kuruş kullanılırsa 1 lira yapar? Kaç tane 50 kuruş 1 lira yapar? Soruları sürece dahil edilir.. Bu soruları yazarak veya paraların resimlerini çizerek cevaplamaları istenilir ve cevaplar öğretmen tarafından kontrol edilir. Yardıma ihtiyacı olan öğrencilere destek sağlanır.

Disiplinler Arası Yaklaşım (Diğer Derslerle İlişkilendirme):Paranın tarihsel gelişimi, eğitimde yakın çevre ilkesinden yola çıkılarak, çocukların anne ve babalarının para kazanmak için çalıştığı, bu şekilde ihtiyaçlarını karşıladığı vb. durumlar üzerinden öğrencilere açıklamalar yapılır.

“Çocuklar okulda paranızı nasıl harcarsınız? Her istediğinizi alır mısınız? Yoksa ihtiyacımız olanı mı alırsınız? Kahvaltısını güzelce yapıp okula gelmiş olan bir öğrenci okulda nelere ihtiyaç duyabilir?”soruları yöneltilir. Öğrencilerden su, kalem vb. cevaplar vermeleri beklenilir. Aynı zamanda bu noktada, ihtiyaç, istek ve israf kavramları ile ilgili çocuklara sorular yöneltilir. “Silgisi olan bir öğrencinin, okul kantinine gelen yeni bir silgiyi almak istemesinin, onun ihtiyacı olduğu anlamına gelmemesi gerektiği vb. şeklinde örnek durumlar öğrencilere yansıtılır.

Canlandırma:

Kantinci olmak üzere, gönüllü olarak üç öğrenci seçilir. Kantin için gerekli olan araç ve ürünler öğrencilere teslim edilir. Kantinin dizaynı öğrencilere bırakılır. “Günlük 2 lira harçlığınız var. Selpak almanız gerekti. Ne kadar para harcarsınız? Hadi kim gelmek istiyor? Masamdan kaç tane 25 kuruş almanız gerekiyor selpak alabilmek için?” şeklinde öğretmen sorusunu yöneltilir. Fakat satış için belirli kuralları vardır. Küçük su, 50 kuruş ama kantinci, öğretmen masasından kim iki tane 25 kuruş getirirse suyu ona verir. Bu süreçte öğretmen gözlemci ve rehber konumundadır. Kurşun kalem 1 lira. Kim 10 tane 10 kuruş getirirse kalemi ona satmış olur. Bu diğer ürünler için de geçerlidir. Selpak 75 kuruş. Silgi 50 kuruş. Bu şekilde diğer eşyalar için de sorular tekrarlanır. Öncelikle istekli öğrencilerin katılımı sağlanmak üzere tüm öğrencilerin müşteri rolünde kantine gelip, istenilen kurala uyarak alışverişini yapmalarına imkan verilir

Canlandırma etkinliği “Evet, çocuklar burada bir oyun oynadık. Üç arkadaşımız kantinci oldu. Sizler de müşteri oldunuz. Alışveriş yaptınız. Kuruşları kullandınız. Lira ile kuruş arasındaki farkı öğrendiniz.” şeklinde özetlenir. Öğrencilerin dikkatini

		<p>toplamak için Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Bilişim Ağı üzerinden “Paralarımız” isimli etkinliğin videosu izletilir. (http://www.eba.gov.tr/video/izle/99419928bef89c0944483b4afbc58fb6d0f3b76b3a001)</p> <p>Öğrenilen konunun, günlük yaşamda karşılaşılabilecek bir sorunla ilişkilendirilmesine yönelik öğrencilere bir senaryo sunulur. Bu senaryoda karşılaşılan sorunun ne olduğu ve bu sorunun çözümü için neler yapılabileceği üzerine tartışılır.</p> <p>“Ali, arkadaşıyla birlikte selpak almak için kantine gider. Elinde elli kuruş parası vardır. Fakat 1 gün önce gelen zam ile selpağın fiyatı artmış ve 75 kuruş olmuştur. Bu durumda Ali ne yapmalıdır?”</p> <p>“Günlük okul harçlığımızdan ihtiyaç fazlasını biriktirmek veya tutumlu olmak için ne yapmalıyız?” sorusu ile öğrenciler buluşturulur. Tekrar kumbaraya dikkat çekilir. Derse kumbara ile giriş nedeni sorulur. Aslında o kumbaranın bir öğrenciye ait olduğu belirtilir. “Size verilen haftalık harçlığınızı tutumlu olup, ihtiyacınız olanı aldıktan sonra geri kalan paranızı kumbaranızda biriktirebilirsiniz. Bu sayede okul dışında ihtiyacınız olan bir ürünü kolaylıkla alabilirsiniz. Şimdi öğrendiklerinizi değerlendirmek için size, bir form vereceğim. Formda yer alan soruları dikkatlice okuyup cevaplayınız.” Yönergesiyle kazanım değerlendirme aşamasına geçilir. Testi tamamlayan öğrencilerden, ders hakkındaki düşüncelerini kazanım değerlendirme testinin arka yüzüne yazmaları ifade edilir.</p>
6	Değerlendirme ve gözden geçirip düzeltme	<p>Değerlendirme aşamasında öğrencilerin kazanımlara erişimi, hazırlanan karma bir test ile ölçülür. (Ek 4)</p> <p>Kumbara, paralar ve kantin ürünlerinin kullanımının öğrencilerin kazanıma erişme sürecinde yardımcı olma durumu öğretmen görüşüne ve testin sonucuna göre belirlenir.</p> <p>Öğrenenlerin, tüm materyalleri amacına uygun kullanıp kullanmadığı gözlemlenir. Tüm bu değerlendirmelerden ortaya çıkan sonuca göre, ders tasarımında gerekli görülen aşamalar revize edilmiştir.</p>

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)





An Issue in the Intersection of Science and Social Studies during the COVID-19 Pandemic: Socialization

COVID-19 Pandemisi sırasında Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgilerin Kesişiminde Bir Mesele: Sosyalleşme

Sezgin ELBAY¹

doi: 10.38089/iperj.2021.77

Geliş Tarihi: 27.06.2021

Kabul Tarihi: 12.11.2021

Yayınlanma Tarihi: 30.11.2021

Abstract: Socialization is the process of individuals learning to live in a particular society and developing a set of attitudes and behaviors in accordance with the social dynamics of that society. In this way, individuals gain the skills to live together in society by adapting to the values and belief structure of the society. In this context, it is known that in Turkey, in primary, and especially secondary school years, the skills of living together in society are tried to be gained by students through Social Studies course. However, since the world has been facing the threat of a global epidemic since 2020, it can be said that the socialization practices of primary and secondary school students are at risk. With this research, it is aimed to reveal the reflections of socialization, which is a social issues during the COVID-19 pandemic, on the psycho-social health of secondary school students through metaphors. In this way, it was tried to compare the psycho-social health effects of socialization before and during the COVID-19 pandemic and reached a conclusion. In this context, descriptive model was used to achieve the aims of the research. The study group of the research consisted of 85 students selected by random sampling method among secondary school students. Data were collected through semi-structured interview (metaphorical form), and draw a picture forms. Content and Chi-Square Test for One Sample (X²) analysis were performed on the collected data. When the metaphors generated by the students regarding socialization before and during the COVID-19 pandemic were examined, it was concluded that there were fundamental differences between them. The main difference is students' tendency to perceive socialization on the axis of "social co-orientation / social isolation". In this context, it can be said that the psycho-social health of students is at risk during the COVID-19 pandemic.

Key Words: Socio-environmental issue, socialization, COVID-19 pandemic, psycho-social health

Öz: Sosyalleşme, bireylerin belirli bir toplumda yaşamayı öğrenme ve o toplumun sosyal dinamiklerine uygun olarak tutum ve davranış seti geliştirme sürecidir. Bu sayede bireyler, toplumun değer ve inanç yapısına uyum sağlayarak toplumda birlikte yaşama becerileri kazanmaktadırlar. Bu bağlamda Türkiye'de ilk ve özellikle ortaokul yıllarında toplumda birlikte yaşama becerilerinin Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı bilinmektedir. Ancak 2020 yılından beri dünya, küresel bir salgın tehdidi ile karşı karşıya olduğu için ilk ve ortaokul öğrencilerinin sosyalleşme pratiklerinin risk altında olduğu söylenebilir. Bu araştırma ile COVID-19 salgını sırasında toplumsal bir mesele olan sosyalleşmenin ortaokul öğrencilerinin psiko-sosyal sağlığına yansımalarının metaforlar aracılığıyla ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır. Bu şekilde COVID-19 pandemisi öncesi ve sırasında sosyalleşmenin psiko-sosyal sağlığa etkileri karşılaştırılmaya çalışılmış ve bir sonuca ulaşılmıştır. Dolayısıyla araştırmanın amaçlarına ulaşmak için betimsel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu temel eğitimin 2. kademesindeki ortaokul öğrencileri arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 85 öğrenci oluşturmuştur. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme (metaforik form) ve resim çizme formları ile toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde İçerik ve Tek Örneklem Ki-Kare analizleri yapılmıştır. Öğrencilerin COVID-19 pandemisi öncesi ve sırasında sosyalleşmeye ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde aralarında temel farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Temel fark; öğrencilerin sosyalleşmeyi "sosyal uyum/sosyal yalıtılmışlık" ekseninde algılama eğilimleri olmuştur. Bu bağlamda COVID-19 pandemisi sürecinde öğrencilerin psiko-sosyal sağlıklarının risk altında olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyo-çevresel mesele, sosyalleşme, COVID-19 salgını, psiko-sosyal

¹ Teacher Dr, Ministry of Education, Turkey, sezgin_elbay@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0601-8063>

Introduction

Nowadays, chronic diseases have become more important due to the increase in life expectancy, rapid urbanization and stresses in life, and have become an important health problem affecting the individual in all countries (Sakin, 2007). The level of mental and behavioral problems accompanying with physical illnesses affects the patient's compliance, care, treatment duration and costs, as well as negatively affecting the mortality and morbidity of the disease. Temporary or permanent adjustment disorders may be observed in individuals. Individuals' reactions and adaptations to the disease may be different. The disease may vary depending on the individual, his / her personality, physical and psychological strength, support from family members, the type of disease or loss, and the approach of the treatment team to the patient (Nehir & Çam, 2010: 5-10). In this case, the psycho-social environment should be taken into account as a critical factor that lays the groundwork for diseases, may be a direct cause of disease, affect the course and outcome of some diseases, and facilitate the spread of some diseases. In this framework, in order to understand the effects of the psycho-social environment on health, it is necessary to understand socialization, which is a core phenomenon of the psycho-social environment.

Socialization is the name of the process in which an individual learns to become a member of a certain society and hence culture, and learn to be a truly social and cultural entity and fulfill its requirements to a great extent (Edgar & Sedgwick, 2007). In this process, the individual becomes a "normal" member of the society by both internalizing the norms and values of the society and learning to fulfill their social roles (worker, friend, citizen, son, spouse, mother, father, etc.) and the requirements of these roles. Some prerequisites are needed for the human being born with the potential to socialize and has to socialize as a requirement of its nature to become a member of the society in which it is born. The first of these is that there is a social structure that is both the cradle and the goal of socialization. An individual can socialize only in a social structure, by being in the network of relationships in that structure. Because socialization is not an abstract process of information, but a process that takes place through experience (Vatandaş, 2020).

289

In summary, the individual socializes within the society, under the influence of social structure and institutions. However, today it is observed that socialization has been interrupted due to the COVID-19 pandemic, so socialization appears to be negatively affected by the COVID-19 pandemic period. Because the COVID-19 pandemic quickly stopped socialization, and this has left many parents desperate. However, as it is known, interaction between children is a vital part of psycho-social development. In this context, in studies conducted by Canadian researchers, it has been reported that due to the COVID-19 pandemic, the psycho-social health of children is at risk as they are not sufficiently socialized, in addition, 3/4 of the parents were found to be quite anxious about their children not being able to socialize sufficiently (Dangerfield, 2020).

Literature Review

Socialization is defined as the learning process in which a person aligns individual behaviors and reactions with the norms and values of society (Rank, 2020). Therefore, it can be said that socialization is a lifelong learning process that starts with the complex interaction between society and the individual. In this context, learning the behaviors accepted and desired by the society can enable healthy relationships with others and maintain normal personal development. The behaviors desired by the society can be learned through various socialization agents.

It can be said to be one of the most basic socializing agents is the family because the environment in which the closest relationships are experienced is the family environment (Cüceloğlu, 2003). In this context, all of the parents, grandparents and siblings transfer values, behaviors, skills and attitudes that they see important to babies and young children (Zimbardo, 1988). However, as children grow and interact more intensely with the environment outside the family, others begin to play important roles in the socialization process. These are mass media (such as media and internet environments), friendships, law, places of worship and institutions such as schools. In other words, the relationships that the child establishes with his / her ecological environment (close and distant environment) affect the psycho-social development of the child in various ways. A visual image of this situation is presented in Figure 1.

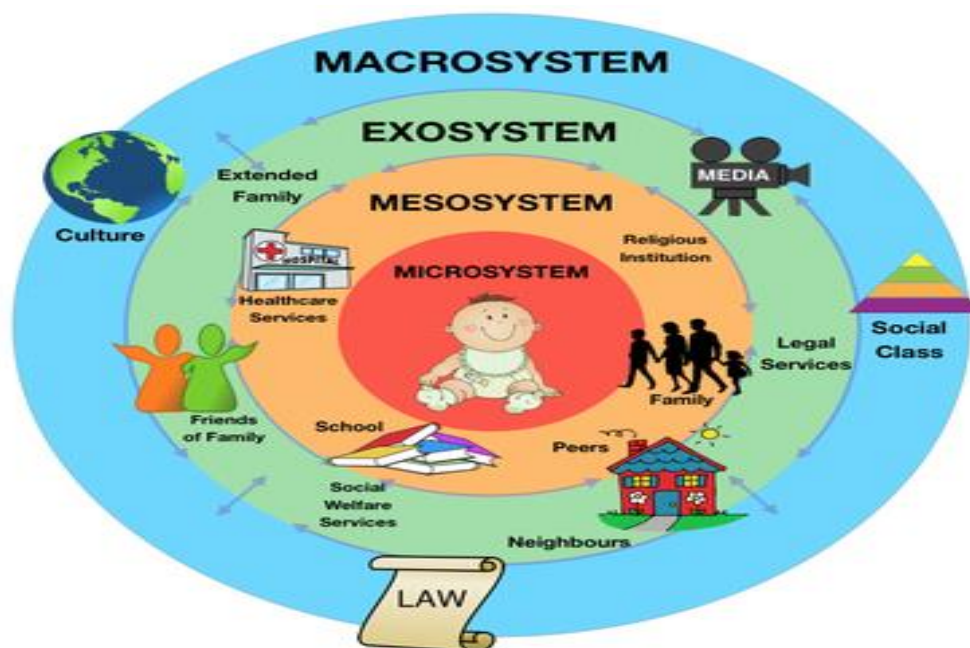


Figure 1. Ecological environment affecting the child's socialization (<https://hipokampusakademi.com/>)

When Figure 1 is examined, it is seen that place-based socialization (spatial socialization) plays a critical role in the socialization of the child. Children find themselves in a variety of ecosystems, from the home ecological system (microsystem), where the most intimate relationships typically take place, to the larger school system (mesosystem), and then to the broadest system that includes society (exosystem) and culture and global developments (macrosystem) (Bronfenbrenner & Morris, 1998). At the same time, it can be said that the effects that occur in the psycho-social ecological environment can directly affect the life of the child. Therefore, an approach called “The Social Ecological Model of Health Promotion (SEM)” has been developed on this subject. SEM explains how our psycho-social experiences are intertwined within layers that affect psycho-social health and well-being:

- Individual
- Interpersonal (familial)
- Communal (neighborhood)
- Societal (Glanz, Rimer & Viswanath, 2015: 159).

SEM is particularly useful for allowing researchers to study stressors at the micro-scale (cellular) macro-scale (social policy) and position their work in the wider social ecological context. The layer is tagged with the corresponding psycho-social health determinants (McLaren & Hawe, 2005: 7-12). Figure 2 shows this layer and its relationship corresponding.

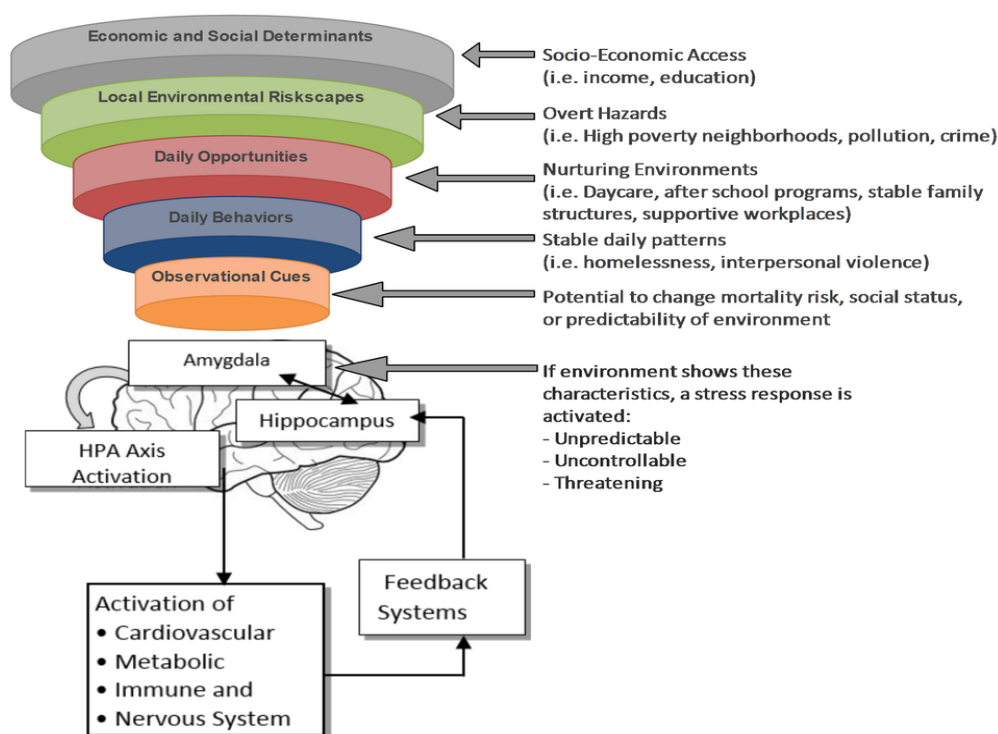


Figure 2. Psycho-social layer and its relationship corresponding (Walker, 2021)

When Figure 2 is examined, it is seen that the brain sends signals to the body to create a stress response, according to the level of activity created by the psycho-social environment in the brain (Aneshensel, 2009). In this framework, SEM is a useful approach to understanding the factors that affect psycho-social health in terms of levels. These levels are categorized in accordance with place-based socialization from the level where the most intimate relationships are established to the broadest. Space is a concept derived from the Arabic word “kevn”. Kevn means to exist / to come into being (Hançerlioğlu, 1976). In this sense, it can be defined as the shaped form of economic, social and cultural processes (Gürsel, 1992). However, the transformation of space into a place depends on the existence of human relations within it (Moles, 1992). In this context, space means the plane perceived and evaluated by its inhabitants (Kefeli, 2009). In other words, human relations occur within a certain space and people's view of life is formed in this way. This situation shows that while human relations develop within a certain space, the space affects the self. However, when space-based (place-based) human relations cannot develop sufficiently, psycho-social development is negatively affected by this situation.

Alienation, as a phenomenon of not being able to socialize negatively, affects the psycho-social development of children. Alienation can be defined as the get away from and separation of a person from his / her social environment and self (Doğan, 2012). In this context, according to Hegel, man becomes a social being by opening himself up to culture (Hilav, 1970). Thus, the human gets closer to the social environment and himself. Otherwise, self-behaves with selfish desires and becomes alienated by opening itself to nature (Gökberk, 1974). As a result of this, human beings are excluded from social relations and can be isolated from society by experiencing the feeling of being alone. On the other hand, Marx tried to define alienation by explaining its characteristics. He stated that man can be alienated from himself, nature, social environment and all humanity (Zhu et al., 2021). As a result, alienation can be defined as the distance between the social environment and human being gradually getting wider and the relationships in the daily life of the human being directly affected. In this context, it can be said that as a result of the disintegration of social relations, individuals cannot socialize as desired and become alienated from their own social systems (Tolan, 1981).

Another phenomenon that negatively affects social development in children is social isolation. Social isolation is a concept that defines the limited relationship with other people or communication involving very few meaningful ties (Jong Gierveld, Tilburg & Dykstra, 2006; Zavaleta, Samuel &

Mills, 2014). Social isolation is categorized in two different types in the literature as objective and subjective social isolation. Objective social isolation is true social isolation, and subjective social isolation is defined as social isolation defined as loneliness (Cacioppo, Hawkley & Thisted, 2010). According to these definitions, being “very lonely and away from other people” corresponds to objective social isolation. On the other hand, “feeling lonely often because there are few close friends with whom problems can be shared” corresponds to subjective social isolation because of perceived loneliness (Mavruk & Kiral, 2019).

Loneliness and alienation are more important than social isolation as determinants of harmful outcomes in population-based studies (Cacioppo et al., 2006; Cacioppo & Hawkley, 2009). Social isolation is a strong risk factor for morbidity and mortality risks such as smoking, obesity, sedentary lifestyle, and high blood pressure (House, Landis & Umberson, 1988: 46). In this context, social isolation turns into a kind of social pain and new social connections must be established in order to survive (Cacioppo et al., 2011).

It is necessary to increase the quality of social interaction of children in order to cope with the phenomena that negatively affect social development (such as alienation and social isolation). Therefore, it should be aimed to transfer experiences from child to child through social contact. However, in periods when social contact is limited (for example COVID-19), how the transfer should be is a controversial issue. Moreover, it is possible to socialize according to social distance during these periods. Various evaluations can be made regarding social distance. First of all, individuals can communicate more comfortably with individuals and social groups that they typically perceive to be similar to their social groups. In this context, it can be said that individuals prefer a closer social distance when interacting with individuals and social groups with similar characteristics (Parrillo & Donoghue, 2005). However, in periods when people are away from each other, the intense social exchange cannot take place, causing an increase in the social distance between the groups in the society. Increasing social distance between groups in the society can open the way to discrimination and violence (Bolgün, 2020). This situation is clearly seen in research studied on socialization.

292

Research studies on socialization have primarily focused on a few issues. First of all, the problems caused by the negative effects of lack of socialization were emphasized (Dangerfield, 2020; Dossey, 2020; Kaya & Öner, 2017; Mavruk & Kiral, 2019; Puurunen et al., 2020; Zhu et al., 2021). Secondly, the effect of socialization agents was examined (Genner & Süss, 2017; Kochanska, Boldt & Goffin, 2019; Lunkenheimer et al., 2020; Wang et al., 2020). However, during the COVID-19 pandemic, it has been determined that studies on the reflections of socialization, which is a social issues on the psycho-social health of secondary school students, have not been conducted. Whereas during the COVID-19 pandemic period, children's perceptions of socialization should be known in order to realize the expected benefits (on the basis of skills and value) from socialization. Thus, contextual patterns that shape children's socialization needs and social interactions can be revealed. In addition, clues as to whether or not children are affected by psycho-social health risks can be uncovered. In this context, the aim of the research is to reveal the reflections of socialization, which is a social issue during the COVID-19 pandemic, on the psycho-social health of secondary school students through metaphors. The sub-questions formulated within the scope of the main purpose of the research are as follows:

- i. Under which categories are the metaphors generated by students regarding socialization before the COVID-19 pandemic?
- ii. Is there a significant difference between the distributions of the metaphors generated for socialization according to categories before the COVID-19 pandemic?
- iii. Under which categories are the metaphors generated by students regarding socialization during the COVID-19 pandemic?
- iv. During the COVID-19 pandemic, is there a significant difference between the distributions of the metaphors generated related to socialization according to categories?
- v. Are there any similarities among the metaphors students generated regarding socialization before and during the COVID-19 pandemic?
- vi. Are there any differences among the metaphors students generated regarding socialization before and during the COVID-19 pandemic?

Method

Research Design

This research, which aims to identify the metaphors that secondary school students use to explain their perceptions of socialization during and before the COVID-19 pandemic, is a research in a descriptive model. In the research, the trend scanning design of the descriptive model was used. The purpose of such design is to interpret trends in past and present data and make predictions for the future. A trend scan is a design that aims to statistically analyze the trend in data from a series of repeated measurement scans and make future predictions about the phenomenon under investigation (Rohrbeck, 2013). In this context, the trend scanning design was used in the research since students' opinions were taken at various intervals before and during the COVID-19 pandemic, the data obtained for the socialization phenomenon were analyzed, and as a result, future predictions about socialization were made. Metaphors are useful to achieve this purposes because metaphors are very beneficial in presenting a creative and rich picture regarding the subject studied (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Study Group

This research was conducted in the spring semester of the 2020-2021 academic year. A total of 85 students enrolled in state secondary schools in the city of Sakarya participated in the study. Simple random sampling method was used in the selection of schools. In this context, three secondary schools in a district of Sakarya were determined by random and research was conducted in three secondary schools. 3 out of 85 volunteer students participating in the study were excluded from the study because they could not explain the reasons for their statements as desired, and the data collected from 82 students were analyzed. 45 of these students included in the study are female and 37 of them are male. The frequency (f) and distribution of the students in the study group according to their classes and gender are presented in Table 1.

Table 1. Some demographic characteristics of the study group

Section	Gender				Total	
	Male		Female		f	%
	f	%	f	%		
5 th grade	5	50	5	50	10	12
6 th grade	6	40	9	60	15	18
7 th grade	10	40	15	60	25	30
8 th grade	16	50	16	50	32	40
Total	37	45	45	55	82	100

Data Collection Tools

Semi-Structured Interview Form (Metaphors): Metaphors are frequently used as a data collection tool on subjects such as developing creative and critical thinking, planning teaching, developing curricula, and directing teacher practices (Vadeboncoeur & Torres, 2003). While preparing the data collection tool of the research, related studies were examined in which metaphors were used as a tool to reveal students' perceptions about socialization (Aktepe, Uzunöz & Sarıçam, 2020; Çatak, 2018; Kırmızı & Tarhan, 2020). As a result of the examinations, it was determined that although different data collection tools were used in metaphor research, semi-structured questions were generally preferred. For this reason, this question form has been molded in this research. In other words, in this study, the data were collected from the semi-structured question using a metaphor form. In the form, each student was asked to complete the following sentences in order to determine students' perceptions of the concept of socialization.

“Socialization during the COVID-19 pandemic is similar to Because.....” and “Socializing before the COVID-19 pandemic is similar to Because.....”

In this questionnaire, the concept of “similar” is often used to more clearly evoke the link between “the subject of the metaphor” and “the source of the metaphor”. Because it is stated that in order for any phenomenon to be a metaphor, it must be able to answer the following questions: (Forceville, 2002: 1-70):

- What is the subject of the metaphor?
- What is the source of the metaphor?
- What are the features that are considered to be attributed to the subject of the metaphor from its source?

In this study, the concept of “Because” was used, and the participants were asked to state a “justification” for their metaphors. Yıldırım and Şimşek (2013) state that metaphor itself cannot reveal the descriptive and visual power of metaphor sufficiently, and the question of “why” must be asked. For this reason, it was aimed to determine the perceptions of the students towards the concept of socialization in detail by asking the question “Because” in order to explain in what sense the students used their metaphors. These points can be described more clearly when exemplified as follows:

Example:

Subject of the metaphor	Source of metaphor
Socialization during the COVID-19 pandemic is similar to how bats communicate with sound waves at a distance.	Because in this period, we communicate with each other distance on social media. Like bats from afar.

Pictures: In order to add meaning and depth to the data collected through the semi-structured interview form (metaphors), pictures of socialization were drawn by the students before and during the COVID-19 pandemic. Later, these pictures were analyzed by two experts in accordance with the “main theme, characters, line, coloring, personalization” criteria. As a result of the analysis, it has been detected that 30 pictures match some categories obtained as a result of metaphorical analysis. These pictures are presented in the result section; other pictures are excluded from analysis.

Data Analysis

Content analysis was used to answer questions 1, 3, 5 and 6 of the study, and Chi-Square Test for One Sample (X²) was used to answer questions 2 and 4. Content analysis is an approach that allows the oral, written and other materials to be examined objectively and systematically and organized according to certain categories (Bogdan & Biklen, 2007). In this study, content analysis was used to gather similar data within the framework of certain concepts and categories and to organize and interpret them in a way that the reader can understand (Yıldırım & Şimşek, 2013: 253-280). On the other hand, X² is a statistic that enables to test whether the individuals or objects falling into the levels of a categorical variable show a significant difference. In order to use this test, the number of categories with an expected value of less than 5 (<5) must not exceed 20% of the total number of categories and this value must be greater than 1 (<1) in all categories (Büyüköztürk, 2020). In these studies, it was seen that the number of categories with an expected value of less than 5 (<5) did not exceed 20% of the total number of categories and this value was greater than 1 (<1) in all categories, so the X² statistic was used. Content analysis was carried out in 5 stages:

Naming Stage: It was checked whether the forms given to the students were written appropriately, and those that were filled in appropriately in both the subject of the metaphor and the source parts of the metaphor were evaluated. In other words, the papers where no metaphor was defined, the participants did not write anything, or the metaphor was not explained logically was marked as “no metaphor” (to be eliminated later). In this context, the forms were numbered from 1 to 82. Then, the metaphor that each student expressed on paper was simply coded (e.g. tree, flying bird, family, and book).

Classification Stage: At this stage, each metaphor was decomposed using metaphor analysis and content analysis (Yıldırım & Şimşek, 2013) techniques and analyzed in terms of similarities or common features with other metaphors. In this context, Forceville (2002) stated that in order for anything to be accepted as a metaphor, at least the following three questions should be answered. They are:

- What is the subject of the metaphor?
- What is the source of the metaphor?
- What are the features that are considered to be attributed to the subject of the metaphor from its source?

For this purpose, the metaphors written by the students were read and reviewed one by one, and each metaphor image was analyzed in terms of (1) the subject of the metaphor, (2) the source of the metaphor, and (3) the relationship between the subject of the metaphor and the source of the metaphor.

The forms of 82 students in the study group were listed according to their sequence numbers, along with their metaphors and justifications. Of the 3 participation forms that were eliminated in this study, 1 of them was left blank, and 2 of them were excluded from the scope of the study because they did not contain any completed metaphors. For example, one of the students stated, "Socializing is like an airplane. Because it gets higher and higher." He was eliminated because he did not establish a meaningful relationship between the subject of the metaphor and the source of the metaphor.

The extraction process was based on four main criteria: (a) papers with only descriptions or that do not contain any metaphor source, (b) papers that did not provide any justification for a metaphor despite mentioning a certain metaphor, (c) metaphors containing features belonging to more than one category, and (d) are metaphors that do not contribute to a better understanding of the concept of socialization.

Category Development Stage: At this stage, it was aimed to examine the metaphors generated by the students in terms of their common features regarding "Socialization". In line with this goal, firstly, especially in the second stage, each metaphor image was analyzed based on the sample metaphor list and associated with a certain code. In this context, 29 different metaphors and 7 categories related to socialization before the COVID-19 pandemic, and 30 different metaphors and 5 categories were created during the COVID-19 pandemic.

Validity and Reliability Stage: Three criteria were determined in order to ensure the validity of the study. They are:

- a) The coding of the data and the data analysis process are explained in detail (Hruschka et al., 2004),
- b) For each of the categories obtained in the study, samples from the student descriptions that are supposed to represent him best were selected, and these explanations were included in the findings section (Yıldırım & Şimşek, 2013),
- c) The literature was examined in detail to ensure consistency between related studies (Ratcliff, 1995).

In order to ensure the reliability of the research, the two researchers worked in harmony at every stage from the beginning to the end of the study (for example, at the stages of creating the research design, writing research questions, collecting data, developing conceptual metaphor categories and interpreting the results). Then, the matches made by these two researchers were compared with their own categories. The number of consensus and disagreement was determined in all comparisons, and the (internal) reliability of the research was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{Consensus}}{\text{Consensus} + \text{Disagreement}}$). According to Miles and Huberman (1994), if the agreement between expert and researcher evaluations is 90% or exceeds 90%, it means that an acceptable level of reliability has been achieved. In the reliability study conducted specifically for this study, a consensus was reached by 89% for the metaphors generated regarding socialization before the COVID-19 pandemic and 91% during the COVID-19 pandemic, respectively.

Transferring Data to SPSS Package Program (22) for Quantitative Data Analysis: After all data were transferred to the SPSS statistics program, firstly the number (f) and percentage (%) of students representing each metaphor and category were calculated. Then, whether there is a significant difference between the distributions of the categories was tested through X².

Results

Metaphors that Students Generated about Socialization before the COVID-19 Pandemic

The metaphors generated by the students regarding socialization before the COVID-19 pandemic are presented in Table 2.

Table 2. Metaphors that students generated about socialization before the COVID-19 pandemic

Item	Metaphors	f	%	Item	Metaphors	f	%
1	Tree	11	13	16	Collection of marbles	2	2
2	Flying bird	7	9	17	Shared values	2	2
3	Family	6	7	18	Love	2	2
4	Book	6	7	19	Move	2	2
5	Speaking without fear	5	6	20	Bomb	1	1
6	Doing homework	4	5	21	Laundry in the	1	1
7	together	4	5	22	dishwasher	1	1
8	Grass	4	5	23	Hazelnut greens	1	1
9	Courier	3	4	24	Armageddon	1	1
10	Brother/Sister	3	4	25	The test is high	1	1
11	Hospitality	3	4	26	Exam question	1	1
12	Philanthropy	2	2	27	Circle	1	1
13	Shopping mall	2	2	28	Magnet	1	1
14	Hairdresser	2	2	29	Squeezed tangerine	1	1
15	Apartment	2	2	Total	Problem solving	82	100
	Pomegranate grains				29		

When Table 2 is examined, it is seen that the students generated a total of 29 different metaphors for the concept of “Socialization” and expressed 82 opinions. In addition, students use the most tree metaphors (f=11) related to the concept of socialization and it was found that the metaphors of flying bird (f=7), family (f=6) and book (f=6) followed, respectively. However, metaphors were found to be composed of material (like bomb) and spiritual (such as hospitality) elements. In addition, the word cloud of the metaphors obtained in the research is included in Figure 3. As can be seen in the word cloud, the metaphors that students emphasize the most are visualized.

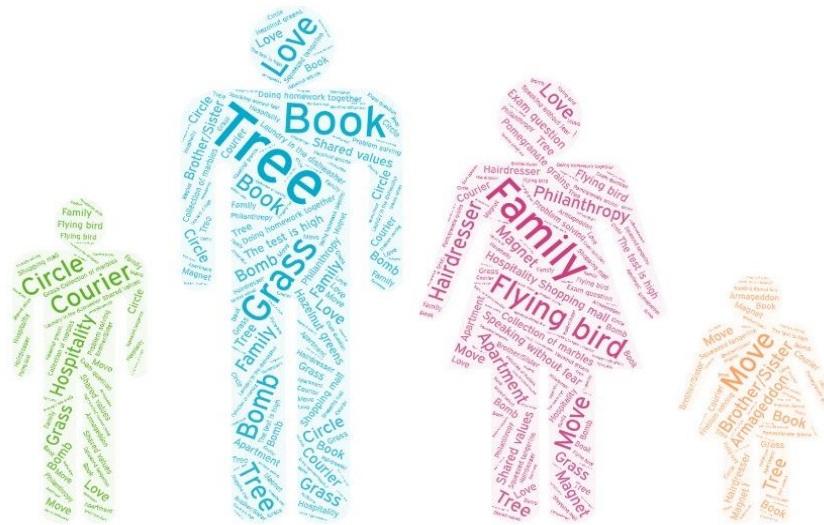


Figure 3. Word cloud of metaphors determined for socialization before the COVID-19 pandemic

The metaphors generated are collected under the categories of intertwined relationships, needing agents of socialization, jump on the bandwagon, and shared values, being mobilized, place-based and devastating impact. In this context, the distribution of the metaphors generated by the students for the concept of socialization by categories is shown in Table 3.

Table 3. Distribution of metaphors generated by students for the concept of socialization before the COVID-19 pandemic by categories

Category	Metaphor	f	Total cities	%
Intertwined relationships	Tree	11	32	40
	Speaking without fear	5		
	Grass	4		
	Apartment	2		
	Pomegranate grains	2		
	Collection of marbles	2		
	Hazelnut greens	1		
	Armageddon	1		
	Exam question	1		
	Circle	1		
	Magnet	1		
Needing agents of socialization	Problem solving	1	22	27
	Family	6		
	Book	6		
	Doing homework together	4		
	Brother/Sister	3		
Jump on the bandwagon	Hospitality	3	8	10
	Flying bird	7		
Shared values	Laundry in the dishwasher	1	7	9
	Philanthropy	3		
Being mobilized	Value	2	6	7
	Love	2		
	Courier	4		
Place-based	Move	2	4	5
	Shopping mall	2		
Devastating impact	Hairdresser	2	2	2
	Squeezed tangerine	1		
	Bomb	1		

Intertwined Relationships

A total of 12 metaphors were specified by the students in this category. Among these metaphors, the most frequently repeated metaphors were “tree, speaking without fear and grass”.

Tree: “Socialization is like trees growing together in the forest. Because as we socialized, the trees grow together as we mature.” (Taner)

Speaking without fear: “Socializing is like speaking without fear. Because both require intertwining with people.” (Ceyda)

Grass: “Socializing is like grass. Because before the COVID-19 pandemic, we were intertwined with each other.” (Derya)

Needing Agents of Socialization

A total of 5 metaphors were specified by the students in this category. Among these metaphors, the most frequently repeated metaphors were “family, book and doing homework together”.

Family: “Socialization is like a family. Because together we form a community with our relatives. After all, socialization takes place in a community.” (Betül).

Book: “Socializing is like your favorite reading book. Because they both improve you.” (Nermin).

Doing homework together: “Socializing is like doing homework together. Because in both of them, we all spend time together and socialize.” (Tarık).

Jump on the Bandwagon

A total of 2 metaphors were specified by the students in this category. Among these metaphors, the most frequently repeated metaphor was “flying bird”.

Flying bird: “Socialization is like birds flying in groups. Because we're supposed to have friends. When there's a problem, we may not be able to solve it alone. Not to be alone; that is, society, people are necessary to comply with the group. Just like birds in groups.” (İrem).

Shared Values

A total of 3 metaphors were specified by the students in this category. Among these metaphors, the most frequently repeated metaphor was “philanthropy”.

Philanthropy: “Socializing is like philanthropy. Because the more we help others, the more we socialize.” (Asım).

Being Mobilized

A total of 2 metaphors were specified by the students in this category. Among these metaphors, the most frequently repeated metaphor was “courier”.

Courier: “Socialization is like a courier. Because when we socialize, we travel left and right, couriers go around to leave the products.” (Sibel).

Place-based

A total of 2 metaphors were specified by the students in this category. Among these metaphors, the most frequently repeated metaphor was “shopping mall”.

Shopping mall: “Socializing is like a shopping mall. Because they are both place-based.” (Nevin).

Devastating Impact

A total of 2 metaphors were specified by the students in this category. Among these metaphors, the most frequently repeated metaphor was “bomb”.

Bomb: “Socialization is like a bomb. Because as you socialize, problems increase and events explode like a bomb.” (Özlem).

The Significance between the Distributions of Metaphors for Socialization before the COVID-19 Pandemic by Categories

The metaphors generated by the students for socialization before the COVID-19 pandemic were collected in 7 categories. Whether there is a significant difference between these categories has been tested with X². The results of this test are shown in Table 4.

Table 4. X² test results on the distributions of metaphors for socialization before the COVID-19 pandemic by categories

Category	Metaphor		
	Observed N	Expected N	Residual
Intertwined relationships	32	11,6	20,4
Need agents of socialization	22	11,6	10,4
Jump on the bandwagon	8	11,6	-3,6
Shared values	7	11,6	-4,6
Being mobilized	6	11,6	-5,6
Place-based	4	11,6	-7,6
Devastating impact	2	11,6	-9,6
Total	81		

Test Statistics	
	Metaphor
Chi-Square	63,926 ^a
df	6
Asymp. Sig.	,000

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 11,6.

According to the analysis result of the One Sample X2 test shown in Table 4; before the COVID-19 pandemic, a significant difference was found between the distribution of metaphors for socialization by categories ($X^2 [df=6, n=81]=63,926, p<.05$).

Metaphors Generated by Students Regarding Socialization during the COVID-19 Pandemic

The metaphors generated by the students regarding socialization during the COVID-19 pandemic are presented in Table 5.

Table 5. Metaphors generated by students regarding socialization during the COVID-19 pandemic

Items	Metaphors	f	%
1	Loneliness	14	17
2	The Internet	6	7
3	Fight	6	7
4	Bee sting	4	5
5	Philanthropy	4	5
6	Playing volleyball	4	5
7	Walking the street without a mask	2	2
8	Playing a game of chance	2	2
9	Apocalypse	2	2
10	Getting the flu	2	2
11	Eating biscuits	2	2
12	Invade	2	2
13	Way	2	2
14	Being a needle	2	2
15	A battery-powered toy	2	2
16	A person in prison speaks to a visitor in a limited way	2	2
17	Watching a show	2	2
18	Brother/Sister	2	2
19	Playing table tennis	2	2
20	To have a dialogue by avoiding	2	2
21	Distance communication of bats with sound waves	2	2
22	Writing	2	2
23	A blind person	2	2
24	Video chat	2	2
25	Making virtual shopping	2	2
26	Playing Pubg	2	2
27	Fruit cut in the middle	1	1
28	A rose left alone in the branch	1	1
29	Magnet in the opposite direction	1	1
30	Making logos	1	1
Total	30	82	100

When Table 5 is examined, it is seen that the students generated a total of 30 different metaphors for the concept of “Socialization” and expressed 82 opinions. In addition, students use the most metaphor of loneliness related to the concept of socialization ($f=14$) and it has been found that the internet and fight ($f=6$) metaphors follow it. However, it can be said that metaphors are created from a wide variety of different elements. In addition, the word cloud of the metaphors obtained in the research is included in Figure 4. As can be seen in the word cloud, the metaphors that students emphasize the most are visualized.



Figure 4. Word Cloud of Metaphors Determined for Socialization during the COVID-19 Pandemic

The metaphors generated were collected under categories of social isolation, physical distance, devastating impact, non-contact active games and limited interaction. In this context, the distribution of the metaphors generated by the students for the concept of socialization by categories is shown in Table 6.

Table 6. COVID-19 pandemic distribution of metaphors generated by students for socialization during the COVID-19 pandemic by categories

Category	Metaphor	f	Total cities	%
Devastating impact	Fight	6	26	32
	Bee sting	4		
	Walking the street without a mask	2		
	Playing a game of chance	2		
	Apocalypse	2		
	Getting the flu	2		
	Eating biscuits	2		
	Invade	2		
	Way	2		
	Being a needle	2		
Physical distance	The Internet	6	20	24
	To have a dialogue by avoiding	2		
	Distance communication of bats with sound waves	2		
	Writing	2		
	A blind person	2		
	Video chat	2		
	Making virtual shopping	2		
Social isolation	Loneliness	14	18	22
	Fruit cut in the middle	1		
	A rose left alone in the branch	1		
	Magnet in the opposite direction	1		
	Making logos	1		
Limited interaction	Philanthropy	4	12	15
	A battery-powered toy	2		
	A person in prison speaks to a visitor in a limited way	2		
	Watching a show	2		
	Brother/Sister	2		
Non-contact active games	Playing volleyball	4	6	7
	Playing table tennis	2		

Devastating Impact

A total of 10 metaphors were specified by the students in this category. Among these metaphors, the most frequently repeated metaphors were “fight and bee sting”.

Fight: “Socialization during COVID-19 is similar to people fighting. Because people who fight are separated from each other. Now that there is a virus, people are separated from each other.” (Mualla)

Bee sting: “Socialization is like a bee sting. Because the closer we are to each other, the more we hurt each other. This is the same as when the bee stings when it is close to us.” (Derya)

Physical Distance

A total of 8 metaphors were specified by the students in this category. Among these metaphors, the most frequently repeated metaphor was “internet”.

Internet: “Socializing is like the Internet. Because in both of them there is communication by staying away from people.” (Hale)

Social Isolation

A total of 5 metaphors were specified by the students in this category. Among these metaphors, the most frequently repeated metaphor was “loneliness”.

Loneliness: “Socializing is like loneliness. Because you can't just lock yourself in a house and see anyone.” (Baran)

Limited Interaction

A total of 5 metaphors were specified by the students in this category. Among these metaphors, the most frequently repeated metaphor was “philanthropy”.

Philanthropy: “Socialization during COVID-19 is similar to helping health workers. Because people get caught up in this epidemic. Medics try to help people by socializing so they don't get infected.” (Gülcan)

Non-Contact Active Games

A total of 2 metaphors were specified by the students in this category. Among these metaphors, the most frequently repeated metaphor was “playing volleyball”.

Playing volleyball: “Socializing is like playing volleyball. Because volleyball is also a distant activity, and so is socialization.” (Sibel)

The Significance between the Distributions of Metaphors for Socialization during the COVID-19 Pandemic by Categories

The metaphors generated by the students for socialization during the COVID-19 pandemic were collected in 5 categories. Whether there is a significant difference between these categories has been tested with “X²”. The results of this test are shown in Table 7.

Table 7. X² test results

Category	Metaphor		
	Observed N	Expected N	Residual
Devastating impact	26	16,4	9,6
Physical distance	20	16,4	3,6
Social isolation	18	16,4	1,6
Limited interaction	12	16,4	-4,4
Non-contact active games	6	16,4	-10,4
Total	82		
Test Statistics			
	Metaphor		
Chi-Square	14,341 ^a		
df	4		
Asymp. Sig.	,006		
a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 16,4.			

According to the analysis result of the One Sample X2 test shown in Table 7, during the COVID-19 pandemic, a significant difference was found between the distribution of metaphors for socialization by category ($X^2 [df=4, n=82]=14,341, p<.05$).

Similarities between Metaphors Generated by Students Regarding Socialization before and during the COVID-19 Pandemic

Table 8. Similarities between metaphors generated by students regarding socialization before and during the COVID-19 pandemic

Metaphors generated before the COVID-19 pandemic	Common category	Metaphors generated during the COVID-19 pandemic
Squeezed tangerine, Bomb	Devastating impact	Fight, Bee sting, Walking the street without a mask, Playing a game of chance, Apocalypse, Getting the flu, Eating biscuits, Invade, Way, Being a needle

When Table 8 is examined, it is seen that the category of “devastating impact” is common from the metaphors generated by students regarding socialization before and during the COVID-19 pandemic. The category of devastating impact is included in both cases (COVID-19 pandemic and before); however, it is a category that contains different metaphors. In addition, the metaphors generated before the COVID-19 pandemic are few in number and generated from concrete concepts, during the COVID-19 pandemic, it is seen that the metaphors generated are both more and generated from abstract and concrete concepts.

Differences between Metaphors Generated by Students Regarding Socialization before and during the COVID-19 Pandemic

Table 9. Differences between metaphors generated by students regarding socialization before and during the COVID-19 pandemic

Metaphors generated before the COVID-19 pandemic	Different categories		Metaphors generated during the COVID-19 pandemic
	Before	During	
Tree, Speaking without fear, Grass, Apartment, Pomegranate grains, Collection of marbles, Hazelnut greens, Armageddon, Exam question, Circle, Magnet, Problem solving	Intertwined relationships	Social isolation	Loneliness, Fruit cut in the middle, A rose left alone in the branch, Magnet in the opposite direction, Making logos
		Limited interaction	Philanthropy, A battery-powered toy, A person in prison speaks to a visitor in a limited way, Watching a show, Brother
Shopping mall, Hairdresser	Place-based	Physical distance	The Internet, To have a dialogue by avoiding, Distance communication of bats with sound waves, Writing, A blind person, Video chat, Making virtual shopping, Playing Pubg
		Non-contact active games	Playing volleyball, Playing table tennis
Family, Book, Doing homework together, Brother, Hospitality	Needing agents of socialization	-	-
Flying bird, Laundry in the dishwasher	Jump on the bandwagon	-	-
Philanthropy, Value, Love	Shared values	-	-
Courier, Move	Being mobilized	-	-

When Table 9 is examined it has been observed that metaphors are generated by students before the COVID-19 pandemic in the categories of “intertwined relationships, place-based, needing agents of socialization, jump on the bandwagon, shared values and being mobilized”; in contrast, during the

COVID-19 pandemic, metaphors were generated by students in the categories of “social isolation, limited interaction, physical distance and non-contact active games.” In addition, when the pictures drawn about socialization before and during the COVID-19 pandemic were examined, it was found that socialization before the COVID-19 pandemic was characterized by the verb “laughing”; on the other hand, it was determined that socialization was symbolized by “distance” during the COVID-19 pandemic. Examples are presented in Figure 5 and 6.



Figure 5. Laughing



Figure 6. Distance

Discussion and Conclusion

With the research, it is aimed to reveal the reflections of socialization, which is a social issue during the COVID-19 pandemic, on the psycho-social health of secondary school students through metaphors. Thus, it was tried to compare the metaphorical perceptions of the students regarding their socialization status before and during the COVID-19 pandemic.

According to the X2 test analysis outputs, it was concluded that students perceived socialization more as “intertwined relationships” before the COVID-19 pandemic, since the difference between the categorical distributions of the metaphors generated by the students was significant before the COVID-19 pandemic. In addition, it has been determined that the category of intertwined relationships is followed by “needing agents of socialization, and jump on the bandwagon” categories. Since the students perceived socialization as “intertwined relationships, needing agents of socialization, jump on the bandwagon” before the COVID-19 pandemic, it was concluded that students tend to perceive socialization as a process that enables transition from “I” to “we”. This situation shows that students have a way of thinking that social knowledge can be acquired through socialization. Because, within the scope of “social knowledge”, which is socially structured knowledge, some attitudes and behaviors that basically enable the individual to change from “I” to “we” play a role (Brooks-Gunn & Lewis, 2017). In this context, among the standards of social studies education determined by the National Council for Social Studies (NCSS, 2010), it was emphasized that people should acquire social knowledge while regulating their social and physical environment and social environment in the context of time and spatial. Accordingly, the students stated together the social (intertwined relationships, and jump on the bandwagon) and cultural (agents of socialization) factors that affect the processes of being “me” and “us”. Similarly, it was determined that socialization / socializing metaphors related to the concept of social studies were generated in studies conducted (Büyükalın & Yaylacı, 2018).

Since students’ perceived socialization as “shared values” before the COVID-19 pandemic, it was concluded that students used metaphors for abstract symbols that hold society together. The values,

which are the source of behavior and also used to judge the tendencies and preferences of individuals, are the basic building blocks of society (Bayrak & Ecerkale, 2020). Values can be indispensable to a community for their associated aspects and they can enable individuals and society to reach a better life and maintain their existence. The values that will be obtained and internalized in this way can affect not only the social lives of students, but also their entire lives. For this purpose, when the data obtained from the metaphors related to socialization were analyzed, it was revealed that the students had a tendency to perceive the values (such as philanthropy and love) at the center of socialization. In this respect, it is important for students to refer to the values at the center of socialization in terms of developing social belonging and social self (Pfaff-Czarnecka, 2020). On the other hand, in some studies, it was determined that a distinction was made between personal and socialization values, and the value of openness to change was rated higher than a personal value as socialization (Tamm, Tulviste & Martinson, 2020).

Since students perceived socialization as “being mobilized and place-based” before the COVID-19 pandemic, it can be said that students emphasized the importance of place-based socialization. This situation shows that the perception of spatial in the child is more open to social interactions. Thus, place-based socialization can form the character of individuals and their identity in society. As a result of this, spatial that is perceived physically is gradually socialized and the child's social spatial perception develops. In this context, spatial formations do not only determine the way a social group perceives the world; at the same time, it enables the group to shape itself in accordance with this perception style (Harvey, 2003). As a result, place-based socialization provide a material infrastructure where individuals form their identities. Especially in the studies conducted, it was determined that the relationship between identity and place-based socialization was emphasized (Elbay, 2021; Våland & Georg, 2018).

According to the X2 test analysis outputs, it was concluded that students perceived socialization more as “devastating impact” during the COVID-19 pandemic, since the difference between the categorical distributions of the metaphors generated by the students was significant during the COVID-19 pandemic. In addition, it has been determined that the category of devastating impact is followed by “physical distance, social isolation, and limited interaction” categories. This situation is thought to be caused by incomplete socialization. As a result of this situation, it can be said that students may face the problem of alienation from society. Because it has been determined that students generate metaphors that point to the lack of social contact, which is one of the indicators of alienation. Studies conducted in parallel with this report indicate that social isolation negatively affects socialization (Coyle & Dugan, 2012; Dossey, 2020; Grant, Hamer & Steptoe, 2009; Holt-Lunstad et al., 2015; Novotney, 2019). In this context, Cigna (Global Health Service Company) released the results from a national survey exploring the impact and the underlining root causes of loneliness and social isolation in the United States (Demarinis, 2020). On the other hand evidence shows, say the experts from the Centers for Disease Control and Prevention (CDC), “Limiting face-to-face contact with others is the best way to reduce the spread of coronavirus disease 2019...” (CDC, 2020).

In addition, it was determined that the students generated metaphors that were categorized with the devastating impact of socialization during and before the COVID-19 pandemic. On the other hand, before the COVID-19 pandemic process, the number of metaphors included in the devastating impact category was 2 (2% for all metaphors); during the COVID-19 pandemic process, this number was 26 (32% of all metaphors). This shows that students prefer concepts that evoke negative meanings of socialization during the COVID-19 pandemic process. In this context, students may have thought that socialization during the COVID-19 pandemic process may have negative consequences. In addition, it was concluded that the pictures about socialization before the COVID-19 pandemic had more positive associations, whereas the pictures about socialization during the COVID-19 pandemic had negative connotations. In similar studies, it was determined that metaphors that evoke negative meanings of socialization were generated during the COVID-19 pandemic process (Kozlova, 2021; Semino, 2021).

When the metaphors generated by the students regarding socialization before and during the COVID-19 pandemic were examined, it was concluded that there were fundamental differences between them. The main difference is that students' tendency to perceive socialization on the axis of “social co-orientation / social isolation”. In this context, before the COVID-19 pandemic, metaphors for social co-operation were generated in accordance with socialization agents and spatial socialization; in

contrast, during the COVID-19 pandemic, it is seen that metaphors are generated that socialization occurs in isolation from society, away from socializing agents. When the results is evaluated as a whole, it can be said that the psycho-social health of students is at risk during the COVID-19 pandemic.

This research is limited to 2 secondary schools, and 82 students. In addition, student perceptions about socialization were tried to be determined through metaphors, and pictures. Based on the results and limitations of the study, the following are recommended:

- ✓ In order not to interrupt the socialization of students in the face of global disasters such as the COVID-19 pandemic, the concept, skill and values network of the secondary school curriculum should be restructured for distance socialization.
- ✓ The framework of research and studies conducted on secondary school students in the context of socialization should be expanded.
- ✓ The perceptions of students at different grade levels towards socialization should be investigated more contextually and in depth using case studies or mixed methods.
- ✓ Action research should be conducted to help students cope with situations such as loneliness and social isolation.
- ✓ In order to socialize in the network community, chat, and sharing platforms should be organized in online environments where students can come together with their teachers.

References

- Aktepe, V, Uzunöz, A., & Sarıçam, İ. (2020). Secondary school students' metaphoric perceptions towards the "diligence" value in Social Studies lesson. *Journal of Ahi Evran University Social Sciences Institute*, 6(2), 449-466.
- Aneshensel, C. S. (2009). Toward explaining mental health disparities. *Journal of Health and Social Behavior*, 50(4), 377–394.
- Bayrak, Ö., & Ecerkale, N. (2020). The evaluation of secondary school students' attitudes towards social values in terms of gender. *African Educational Research Journal*, 8(1), 1-5.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education* (5th Ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Bolgün, C. (2020). *Social cohesion and intergroup relations: Local community and Syrians in Turkey* (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe University, Social Sciences Institute, Ankara.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In *Theoretical models of human development* (Ed. R. M. Lerner) (pp. 993–1028). New York: Wiley.
- Brooks-Gunn, J., & Lewis, M. (2017). Early social knowledge: The development of knowledge about others. In *Issues in childhood social development* (pp. 79-106). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315169675-4>
- Büyükalın, S., & Yaylacı, Z. (2018). Perceptions of normally developing students and students with special needs regarding the metaphor of social studies concept. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 19(4), 679-697.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Manual of data analysis for social sciences*. Ankara: Pegem.
- Cacioppo, J. T., Hughes, M. E., Waite, L. J., Hawkley, L. C., & Thisted, R. A. (2006). Loneliness as a specific risk factor for depressive symptoms: Cross-sectional and longitudinal analyses. *Psychology and Aging*, 21(1), 140-151.
- Cacioppo J. T., & Hawkley L.C. (2009). Perceived social isolation and cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 13, 447–454.
- Cacioppo J. T, Hawkley L. C., & Thisted R. A. (2010). Perceived social isolation makes me sad: Five year cross-lagged analysis of loneliness and depressive symptomatology in the Chicago Health, Aging, and Social Relations study. *Psychol Aging*, 25, 453–463. 37.
- Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., Norman, G. J., & Bernston, G. G. (2011). Social isolation, *Ann. N. Y. Acad. Sci.*, 1231, 17–22.
- CDC. (2020). *Social distancing, quarantine, and isolation*. Retrieved from <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/prevent-getting-sick/social-distancing.html>
- Coyle, C. E., & Dugan, E. (2012). Social isolation, loneliness and health among older adults. *Journal of Aging and Health*, 24, 1346–1363. Doi: 10.1177/0898264312460275

- Cüceloğlu, D. (2003). *Human, and his behavior: Basic concepts of psychology*. İstanbul: Remzi.
- Çatak, M. (2018). Metaphoric perceptions of middle school students about the concept of secularism. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(3), 240-261.
- Dangerfield, K. (2020, July 9). *Coronavirus: How a lack of socialization could impact a generation of kids*. Global News. Retrieved from <https://globalnews.ca/news/7156863/coronavirus-children-isolation-socialization/>
- Demarinis, S. (2020). Loneliness at epidemic levels in America. *Explore*, 16(5), 278-279.
- Doğan, İ. (2012). *Sociology: Concepts, and problems*. Ankara: Pegem.
- Dossey, L. (2020). *On the COVID-19 crisis*. Retrieved from <http://larrydosseymd.com/covid-19/>
- Edgar, A., & Sedgwick, P. (2007). *Key concepts in cultural theory*. (M. Karaşahan, Trans.), İstanbul: Açılım Kitap.
- Elbay, S. (2021). Sosyal bilgiler ve sosyalleşme/sosyalleşememe ilişkisi. İçinde (Ed. E. Kaya), *Sosyal Bilgiler dersi ve eğitiminin tasarımı* (s. 27-71). Ankara: Pegem.
- Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.
- Genner, S., & Süss, D. (2017). *Socialization as media effect*. In *The international encyclopedia of media effects*. John Wiley & Sons, Inc. Doi:10.1002/9781118783764.wbieme0138
- Glanz, K., Rimer, B. K., & Viswanath, K. (Eds.). (2015). *Health behavior: Theory, research and practice* (5th ed.). Jossy – Bass, Producer.
- Gökberk, M. (1974). *History of philosophy*. Ankara.
- Grant, N., Hamer, M., & Steptoe, A. (2009). Social isolation and stress-related cardiovascular, lipid, and cortisol responses. *Annals of Behavioral Medicine*, 37, 29–37.
- Gürsel, Y. (1992). *Architecture and environmental study*. İstanbul: Anahtar.
- Hançerlioğlu, O. (1976). *The encyclopedia of philosophy: Concepts and trends*. İstanbul: Remzi.
- Harvey, D. (2003). *The state of postmodernity* (Trans. S. Savran). İstanbul: Metis.
- Hilav, S. (1970). *Philosophy handbook in 100 questions*. İstanbul.
- <https://childventures.ca/blog/2020/10/socialization-during-covid-19/>
- <https://hipokampusakademi.com/ekolojik-sistemler-teorisine-gore-siddet-ve-saldirganlik/>
- House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science*, 241, 540–545.
- Holt-Lunstad, J., Smith, T. B., Baker, M., Harris, T., & Stephenson, D. (2015). Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: A meta-analytic review. *Perspectives on psychological science. A Journal of the Association for Psychological Science*, 10(2), 227–237. <https://doi.org/10.1177/1745691614568352>
- Hruschka, D. J., Schwartz, D., St. John, D. C., Picone-Decaro, E., Jenkins, R.A., & Carey, J. W. (2004). Reliability in coding open-ended data: Lessons learned from HIV behavioral research. *Field Methods*, 16(3), 307-331.
- Jong Gierveld, J. D., Tilburg, T. V., & Dykstra, P. A. (2006). Loneliness and social isolation. In *Cambridge handbook of personal relationships* (485-500), A. Vangelisti and D. Perlman (Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaya, E. ve Öner, G. (2017). 100. yaşındaki Sosyal Bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-25.
- Kefeli, E. (2009). Geography centered reading. *Marmara University Faculty of Science and Literature Department of Turkish Language and Literature*, 4(1), 423-433.
- Kırmızı, F., & Tarhan, Ö. (2020). An analysis of social studies teachers' perceptions of democracy through metaphor. *Ahi Evran University Journal of Social Sciences Institute*, 6(3), 760-779.
- Kochanska, G., Boldt, L. J., & Goffin, K. C. (2019). Early relational experience: A foundation for the unfolding dynamics of parent-child socialization. *Child Development Perspectives* 13(1), 41–7.
- Kozlova, T. (2021). Cognitive metaphors of Covid-19 pandemic in business news. *IV International Scientific Congress "Society of Ambient Intelligence, SHS Web Conf.*, 100, 1-7.
- Lunkenheimer, E., Hamby, C. M., Lobo, F. M., Cole, P. M., & Olson, S. L. (2020). The role of dynamic, dyadic parent–child processes in parental socialization of emotion. *Developmental Psychology*, 56(3), 566–577.
- Mavruk, C., & Kırıl, E. (2019). Subjective social isolation risks. *The Academic Elegance*, 12, 491-509.
- McLaren L., & Hawe P. (2005). Ecological perspectives in health research. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 59, 6-14.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Ed.). Thousand Oaks, London: Sage Publications.
- Moles, A. A. (1992). *The sciences of uncertainty* (Trans. N. Bilgin). Istanbul: Yapı Kredi Publications.
- National Council for the Social Studies (NCSS). (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning and assessment*. Silver Spring, Md: National Council for the Social Studies.
- Nehir, S., & Çam, O. (2010). Psycho-social health and illness adjustment in patient's undergone myocardial infarction. *Ege University Nursing School Journal*, 26(3), 73-84.
- Novotney, A. (2019). The risks of social isolation. *Ce Corner*, 50(5), 32.
- Parrillo, V. N., & Donoghue, C. (2005). Updating the Bogardus social distance studies: A new national survey. *Social Science Journal*, 42, 257-271.
- Pfaff-Czarnecka, J. (2020). From 'identity' to 'belonging' in social research: Plurality, social boundaries, and the politics of the self. *European Scientific Journal, ESJ*, 16(39), 113-132.
- Puurunen, J., Hakanen, E., Salonen, M. K., Mikkola, S., Sulkama, S., Araujo, C., & Lohi, H. (2020). Inadequate socialization, inactivity, and urban living environment are associated with social fearfulness in pet dogs. *Scientific Reports*, 10, 1-10.
- Rank, J. (2020). *Socialization - attitudes and behavior, sex role stereotypes, and sex roles*. <https://psychology.jrank.org/pages/596/Socialization.html#ixzz6ZnoTNAUG>
- Ratcliff, D. (1995). *Validity and reliability in qualitative research*. Retrieved from <http://qualitative-research.ratcliffs.net/Validity.pdf>
- Rohrbeck, R. (2013). Trend scanning, scouting and foresight techniques. In (Eds. O. Gassmann & F. Schweitzer), *Management of the fuzzy front end of innovation* (p. 59-73). Switzerland: Springer International Publishing.
- Sakin, T. Ş. (2007). *Cardiovascular risk factors analysis and demographical and psycho-social circumstances? impact on the population formed in Cerrahpaşa Medical Faculty* (Specilization in Medicine). Istanbul University Institute of Health Sciences.
- Semino, E. (2021). "Not soldiers but fire-fighters" – metaphors and Covid-19. *Health Communication*, 36(1), 50-58.
- Tamm, A., Tulviste, T., & Martinson, G. (2020). Teachers' personal values, age, and educational setting shape their socialization values. *Journal of Beliefs & Values*, 41(3), 322-330.
- Tolan, B. (1981). *Sociology*. Ankara: Adım.
- Vadeboncoeur, J. A., & Torres M. N. (2003). Constructing and reconstructing teaching roles: A focus on generative metaphors and dichotomies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 87-103.
- Våland, M. S., & Georg, S. (2018). Spacing identity: Unfolding social and spatial-material entanglements of identity performance. *Scandinavian Journal of Management*, 35(2), 193-204.
- Vatandaş, S. (2020). Socialization, and the conceptual and functional transformation of socialization in social media channels. *Journal of Erciyes Communication*, 7(2), 813-832.
- Wang, M.-T., Henry, D. A., Smith, L. V., Huguley, J. P., & Guo, J. (2020). Parental ethnic-racial socialization practices and children of color's psychosocial and behavioral adjustment: A systematic review and meta-analysis. *American Psychologist*, 75(1), 1-22.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seçkin.
- Zavaleta, D., Samuel, K., & Mills, C. (2014). *Social isolation: A conceptual and measurement proposal*. OPHI Working Papers 67.
- Zhu, Y., Zhang, L., Zhou, X., Li, C., & Yang, D. (2021). The impact of social distancing during COVID-19: A conditional process model of negative emotions, alienation, affective disorders, and post-traumatic stress disorder. *Journal of Affect Disorders*, 281, 131-137.
- Zimbardo, P. (1988). *Psychology and life*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

