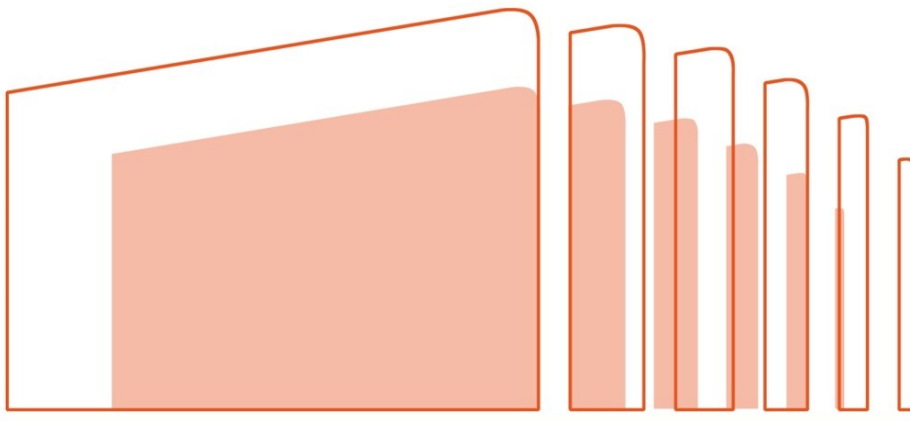




EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

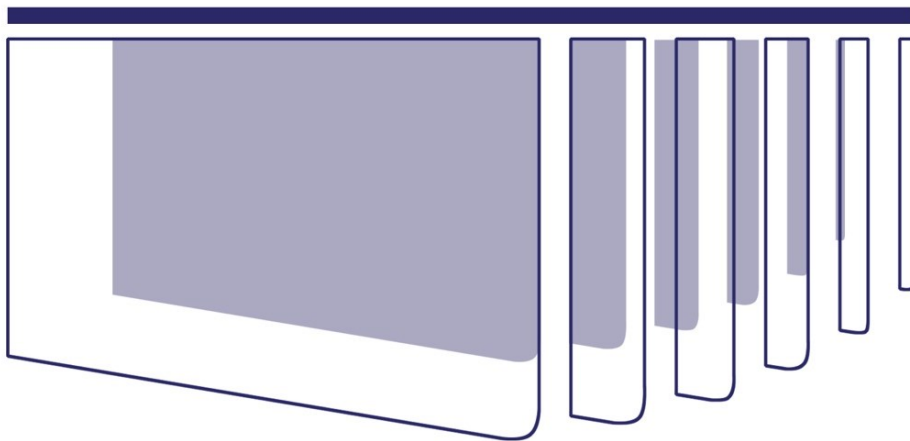


ISSN : 1307 - 4474



22(2), 2021

ISSN: 1307-4474





ISSN : 1307 - 4474

Ege Eğitim Dergisi Temmuz ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 2 kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

**Yayın Dili**

Türkçe ve İngilizce

**Sahibi**

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına Prof. Dr. Hülya Yılmaz  
Eğitim Fakültesi Dekanı, Türkiye

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü**

Doç. Dr. Soner Akşehirli, Ege Üniversitesi, Türkiye

**Editör**

Prof. Dr. Gülsen Ünver  
(Ocak 2020 – ...)

**Editör Kurulu**

Doç. Dr. Pelin Piştav Akmeşe	Özel Eğitim
Doç. Dr. Soner Akşehirli	Türkçe Eğitimi
Doç. Dr. Mine Aladağ	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Doç. Dr. Esen Altunay	Eğitim Yönetimi
Prof. Dr. T. Oğuz Başokçu	Ölçme ve Değerlendirme
Doç. Dr. Belgin Arslan Cansever	Temel Eğitim
Dr. Beril Ceylan	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Doç. Dr. Bahadır Namdar	Fen Bilgisi Eğitimi
Doç. Dr. Dizar Ercivan Zencirci	Güzel Sanatlar Eğitimi

**İstatistik Editörü**

Prof. Dr. T. Oğuz Başokçu Ölçme ve Değerlendirme

**Redaksiyon Editörleri**

Dr. Öğr. Üyesi Göksu Çiçekli Koç  
Dr. Mehmet Nurullah Akkurt

Dr. Ebru Kabakçı  
Dilek Canlier

**Teknik Ekip**

Doç. Dr. Onur Dönmez  
Yasin Ay  
Selda Şan

**Kapak, Logo ve Grafik Tasarım**

Doç. Dr. Ekin Boztaş

**Dizinlenme Bilgileri**

TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı (SBVT)

**Yazışma Adresi**

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 35040 Bornova, İzmir, TÜRKİYE.  
Telefon: +90 (232) 373 35 75, Belgegeçer: +90(232) 373 47 13  
<http://dergipark.gov.tr/eggefd/>  
e-posta: ege.egitim.dergisi@gmail.com

*Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.*

Ege Journal of Education is peer reviewed and published semiannually (July and December).

**Publication Language**

Turkish and English

**Owner**

On Behalf of Ege University Faculty of Education Prof. Dr. Hülya Yılmaz  
Dean of the Faculty of Education, Turkey

**Responsible Managing Editor**

Assoc. Prof. Soner Akşehirli, Ege University, Turkey

**Editor**

Prof. Dr. Gülsen Ünver  
(January 2020 – ...)

**Editorial Board**

Assoc. Prof. Pelin Piştav Akmeşe	Special Education
Assoc. Prof. Soner Akşehirli	Turkish Language Education
Assoc. Prof. Mine Aladağ	Guidance & Counseling
Assoc. Prof. Esen Altunay	Educational Administration
Prof. Oğuz Başokçu	Measurement & Evaluation
Assoc. Prof. Belgin A. Cansever	Primary Education
Dr. Beril Ceylan	Computer Education & Instructional Technology
Assoc. Prof. Bahadır Namdar	Science Education
Assoc. Prof. Dizar Ercivan Zencirci	Fine Arts Education

**Statistical Editor**

Prof. Oğuz Başokçu Measurement & Evaluation

**Proofreading Editor**

Assist. Prof. Göksu Çiçekli Koç  
Dr. Mehmet Nurullah Akkurt

Dr. Ebru Kabakçı  
Dilek Canlier

**Technical Team**

Assoc. Prof. Onur Dönmez  
Yasin Ay  
Selda Şan

**Cover, Logo and Graphic Design**

Assoc. Prof. Ekin Boztaş

**Abstracting & Indexing**

The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK) Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBİM) Social Sciences Database.

**Correspondence Address**

Ege University Faculty of Education, 35040 Bornova, İzmir, TURKEY.  
Phone: +90 (232) 373 35 75, Fax: +90(232) 373 47 13  
<http://dergipark.gov.tr/eggefd/>  
e-mail: ege.egitim.dergisi@gmail.com

*Scientific responsibility for the articles belongs to the authors themselves.*



ISSN : 1307 - 4474

#### Bilim Kurulu

#### Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Buket Akkoyunlu	Çankaya Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Aydoğan Aykut Ceyhan	Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Çağlayan Dinçer	Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Erdiç Duru	Pamukkale Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Selahattin Gelbal	Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Kamil İşeri	Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE
Doç. Dr. Uğur Kale	West Virginia Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu	Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. M. Sabri Kocakulah	Balıkesir Üniversitesi, TÜRKİYE
Prof. Dr. Jered Kolbert	Duquesne Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Dini-Metro Roland	Western Michigan Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Marina Tzakosta	Crete Üniversitesi, YUNANİSTAN
Doç. Dr. Anne-Lise Wie	Nord Üniversitesi, NORVEÇ
Prof. Dr. Tija Zirina	Latvia Üniversitesi, LETONYA

Prof. Dr. Buket Akkoyunlu	Çankaya University, TURKEY
Prof. Dr. Aydoğan Aykut Ceyhan	Anadolu University, TURKEY
Prof. Dr. Çağlayan Dinçer	Ankara University, TURKEY
Prof. Dr. Erdiç Duru	Pamukkale University, TURKEY
Prof. Dr. Selahattin Gelbal	Hacettepe University, TURKEY
Prof. Dr. Kamil İşeri	Dokuz Eylül University, TURKEY
Assoc. Prof. Uğur Kale	West Virginia University, USA
Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu	Hacettepe University, TURKEY
Prof. Dr. M. Sabri Kocakulah	Balıkesir University, TURKEY
Prof. Dr. Jered Kolbert	Duquesne University, USA
Prof. Dr. Dini-Metro Roland	Western Michigan University, USA
Prof. Dr. Marina Tzakosta	University of Crete, GREECE
Assoc. Prof. Anne-Lise Wie	Nord University, NORWAY
Prof. Dr. Tija Zirina	University of Latvia, LATVIA

## Cilt 22 – Sayı 2 için Hakem Listesi

Mustafa Çelebi	Erciyes Üniversitesi
Meltem Çengel	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Emine Eratay	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Nilay Kayhan	Ege Üniversitesi
Mine Kizir	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
İpek Önal	Akdeniz Üniversitesi
Adnan Taşgın	Atatürk Üniversitesi
Necla Işıkddoğan Uğurlu	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

## List of Reviewers for Volume 22 – Issue 2

Mustafa Çelebi	Erciyes University
Meltem Çengel	Aydın Adnan Menderes University
Emine Eratay	Bolu Abant İzzet Baysal University
Nilay Kayhan	Ege University
Mine Kizir	Muğla Sıtkı Koçman University
İpek Önal	Akdeniz University
Adnan Taşgın	Atatürk University
Necla Işıkddoğan Uğurlu	Cyprus International University

## İçindekiler

## Table of Contents

<b>65 Yaş Üstü Kadınlara Dijital Yetkinlik Kazandırılmasına Yönelik Bir Öğretim Tasarımı</b> [Araştırma Makalesi] Müge Adnan, Nurhayat Kocatürk Kapucu, Ali Yakar, Uğur Can Köşk ve Çağlar Özbek	57-76	<b>An Instructional Design for Training Women Over 65 on Digital Competencies</b> [Research Paper] Müge Adnan, Nurhayat Kocatürk Kapucu, Ali Yakar, Uğur Can Köşk and Çağlar Özbek
<b>Otizm Spektrum Bozukluğu ve Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Cinsel İstismar Haberlerinin İncelenmesi</b> [Araştırma Makalesi] Nurgül Akmanoğlu, Şükran Alan, Esin Pektaş Karabekir, Şerife Şahin, Ezgi Alagözoğlu ve Çetin Topuz	77-94	<b>Investigation of Sexual Abuse News about Individuals with Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorder</b> [Research Paper] Nurgül Akmanoğlu, Şükran Alan, Esin Pektaş Karabekir, Şerife Şahin, Ezgi Alagözoğlu and Çetin Topuz
<b>COVID-19 Salgın Sürecinde İşitme Engelli Üniversite Öğrencileriyle Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Çalışmalarının İncelenmesi</b> [Araştırma Makalesi] Güzin Karasu ve Zehranur Kaya	95-111	<b>Examination of Distance Education Studies Conducted with Hearing Impaired University Students During the COVID-19 Pandemic</b> [Research Paper] Güzin Karasu and Zehranur Kaya
<b>Öğretmen Adaylarının Öğretim Becerilerini Geliştirmede Akran Koçluğunun Rolü</b> [Araştırma Makalesi] Serpil Özdemir	112-131	<b>The Role of Peer Coaching on Improving Pre-Service Teachers' Instructional Skills</b> [Research Paper] Serpil Özdemir
<b>Düzeltilme: Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlama Çalışması</b> [Düzeltilme] Nazire Burçin Hamutoğlu, Özlem Canan Güngören, Gülden Kaya Uyanık ve Duygu Gür Erdoğan	132-133	<b>Erratum: Adapting Digital Literacy Scale into Turkish</b> [Erratum] Nazire Burçin Hamutoğlu, Özlem Canan Güngören, Gülden Kaya Uyanık and Duygu Gür Erdoğan

## 65 Yaş Üstü Kadınlara Dijital Yetkinlik Kazandırılmasına Yönelik Bir Öğretim Tasarımı\*

Müge Adnan<sup>1</sup>, Nurhayat Kocatürk Kapucu\*\*<sup>2</sup>, Ali Yakar<sup>3</sup>, Uğur Can Köşk<sup>4</sup> ve Çağlar Özbek<sup>5</sup>

### Öz

Bu çalışmada, ulusal finansmanlı 65 Yaş Üstü Kadınlara Sosyal İzolasyon Altında Gerekli Dijital Yetkinliklerin Kazandırılması Projesi'nin eğitim uygulamaları kapsamında, 65 yaş üstü kadınlara COVID-19 salgınına bağlı olarak maruz kaldıkları sosyal izolasyon altında ihtiyaç duydukları ve dijital dünyada yaşamlarını sürdürmede ihtiyaç duyabilecekleri dijital yetkinliklerin kazandırılmasına yönelik eğitimlerin öğretim tasarımının yapılması, uygulanması ve değerlendirilmesi hakkında ayrıntılı bilgiler verilmesi amaçlanmaktadır. Dijital yetkinlik eğitimleri; tasarlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme (ATGUD) öğretim tasarımı modeli kullanılarak oluşturulmuştur. Öğretim tasarımı sürecinin ve eğitimin değerlendirilmesi sonucunda, verilen eğitimin amacı, hedefi, tasarımı, yöntemi ve niteliği ile videolarda yer alan eğitimcilerin konularına hâkim oluşu ve bilgileri iletmekteki etkinliği hususundaki yönergeler katılımcılar tarafından büyük oranda olumlu bulunmuş, eğitim materyalleri büyük ölçüde "iyi" düzeyde nitelendirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ve bulgular ışığında hazırlanan eğitim materyallerinin sosyal medya platformlarında açık tutulması, yararlanıcı kitlenin dijital yetkinliklerini kazanma yolunda devam eden bir süreç olarak fayda sağlamaya devam etmektedir.

### Anahtar Sözcükler

Dijital yetkinlik  
Yaşlılık  
Toplumsal cinsiyet  
COVID-19  
Öğretim tasarımı

### Makale Hakkında

**Gönderim Tarihi**  
24 Haziran 2021  
**Kabul Tarihi**  
03 Eylül 2021  
**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

## An Instructional Design for Training Women Over 65 on Digital Competencies\*

### Abstract

This study aims to provide detailed information about design, development, implementation and evaluation of an instruction to train older women under social distancing due to COVID-19 on specific digital competencies, under the training component of a nationally funded project on digital competencies of women over 65. Digital competency training under the project was developed based on the Analysis-Design-Development-Implementation-Evaluation (ADDIE) instructional design model. This study also aims to introduce steps of a beneficial training program for elderly people to the literature for further improvement and use. Data obtained from the participants during design, development and application processes indicate that goals, objectives, design, methodology and quality of the training provided, along with trainers' expertise of the subjects in instructional videos and effectiveness in conveying information are considered mostly positive and effective by the participants. Hence, training materials were mainly described as "good". Keeping the instructional materials open and accessible on social media platforms will enable larger access and benefit as an ongoing process for gaining digital competencies by the target audience.

### Keywords


Digital competency  
Ageism  
Gender  
COVID-19  
Instructional design

### Article Info


**Received**  
June 24, 2021  
**Accepted**  
September 03, 2021  
**Article Type**  
Research Paper


**Atf:** Adnan, M., Kocatürk Kapucu, N., Yakar, A., Köşk, U. C. ve Özbek, Ç. (2021). 65 yaş üstü kadınlara dijital yetkinlik kazandırılmasına yönelik bir öğretim tasarımı. *Ege Eğitim Dergisi*, 22(2), 57-76. doi: 10.12984/eegeed.957120


\* Bu çalışma "65 Yaş Üstü Kadınlara Sosyal İzolasyon Altında Gerekli Dijital Yetkinliklerin Kazandırılması" isimli TÜBİTAK 1001 projesi içerisinde geliştirilmiştir. [This study was developed within the TÜBİTAK 1001 project named "Gaining Required Digital Competencies to Women Over 65 Under Social Isolation".]


<sup>1</sup>  Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [mugea@mu.edu.tr](mailto:mugea@mu.edu.tr)

\*\*Sorumlu Yazar/Corresponding Author

<sup>2</sup>  Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [nurhayat@mu.edu.tr](mailto:nurhayat@mu.edu.tr)

<sup>3</sup>  Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [aliyakar10@gmail.com](mailto:aliyakar10@gmail.com)

<sup>4</sup>  Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, [ugurcankosk@gmail.com](mailto:ugurcankosk@gmail.com)

<sup>5</sup>  Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, [caglar@mu.edu.tr](mailto:caglar@mu.edu.tr)

## Extended Abstract

### Introduction

Concept of digital citizenship is usually used to describe the importance of the Internet for individuals' survival in digital communities. Hence, it is vital to use digital technologies at a certain level of competence as citizens of the digital world. Being an integrated part of the European Reference Framework on Key Competences for Lifelong Learning, digital competency means safe, critical and responsible use of digital technologies for learning, working and participating in society. Promotion and acceleration of specific actions to improve these competencies will significantly contribute to digital inclusion, particularly, of the disadvantaged segments of the society. Individuals over 65 are considered as disadvantaged since they tend to live a dependent old age as being deprived of human and social capital. It is important to support this vulnerable group, who spend most of their lives alone or dependent upon other people due to increase in life expectancy, in terms of qualifications and competencies required by the digital age. This victimization has become more significant with the COVID-19 pandemic particularly for older women. Based on the European Commission's Digital Competence Framework for Citizens, this study introduced the training component of a nationally funded project aiming to determine and minimize problems experienced by older women especially in emergency situations like social distancing in COVID-19 through awareness-raising and training.

### Method

This study is conducted within the scope of a six-month project funded by TÜBİTAK (The Scientific and Technological Research Council of Turkey) in 2020, which aimed to identify and minimize problems experienced by older women especially in emergency situations like social distancing in COVID-19 through awareness-raising and training based on the European Commission's Digital Competence Framework for Citizens. The project's scope included determination and improvement of digital competency level of women over 65.

A design-based research methodology was used in the study, which provides detailed information about design, development, implementation and evaluation of an instruction to train older women under social distancing due to COVID-19 on specific digital competencies.

There were four study groups in the project. Two groups were direct participants of the training component whereas the first two groups provided background and input for the design by participating in construction, validity, reliability and main data collection for Digital Competency Inventory developed under the project. Data from the inventory, along with the European Reference Framework on Key Competences for Lifelong Learning and European Commission's Digital Competence Framework for Citizens, provided the basis for the digital competency training. The third study group included 12 older women for initial evaluation of the developed training materials, and the fourth study group included 45 older women for final evaluation of the digital competency training. All 57 women in the latter two groups were enrolled in the 3rd Age University's Muğla University Campus.

### Findings

The basis for the design of the training program is the European Commission's Digital Competence Framework for Citizens updated in 2017 as DigComp 2.1 to include 21 digital competencies under five dimensions for eight competency levels. Detailed nature of the framework allows for the design and development of teaching and learning materials. Each level for all 21 competencies is described through a corresponding learning objective.

The digital competency training under the project was developed based on the Analysis-Design-Development-Implementation-Evaluation (ADDIE) instructional design model. Analysis stage of the instructional design process involves determination of all variables to be considered for design including learner characteristics, prior knowledge, resources, and so forth. At this stage, adult education principles, findings from the Digital Competencies Inventory and the European Commission's Digital Competence Framework for Citizens were taken as basis, and it was decided to structure the training on 14 competencies under three competence dimensions that would be beneficial for women over 65 to survive in a digital world particularly in emergency situations. Based on determined learning objectives and findings from the inventory, content of the training, order of the content, delivery techniques and media were determined in the design process. Accordingly, it was decided to deliver the content in video form on a social media platform such as YouTube because findings from the inventory indicated that older women generally preferred video sharing and social media platforms for interaction and communication. Scenarios for each video were created, and whole training was sketched on paper ready for development. Instructional videos were developed accordingly, and made accessible to 12 volunteer women over 65 enrolled in the 3rd Age University's Muğla Campus. Comments and evaluation of 12 participants were received via in-depth interviews, and materials were updated accordingly.



Updated and revised training materials were broadcast on the project's official website and YouTube channel, and shared on various social media platforms. At the evaluation stage, an evaluation form including 15 statements and three open-ended questions was developed by the researchers, and made accessible to 45 older women enrolled in the 3rd Age University's Muğla Campus. The participants indicate that goals, objectives, design, methodology and quality of the training provided, along with trainers' expertise of the subjects in instructional videos and effectiveness in conveying information are considered mostly positive and effective by the participants. Hence, training materials were mainly described as "good". Keeping the instructional materials open and accessible on social media platforms will enable larger access and benefit as an ongoing process for gaining digital competencies by the target audience.

### **Discussion and Conclusion**

Ageism is a physiological, sociological and cultural process that should be handled with care in all societies due to its relation with several variables. Gender is one of these variables. Disadvantaged status of older women has become more visible with COVID-19 pandemic. Main driving point of this study is compulsory limitations imposed on older generations due to COVID-19 pandemic, such as lockdown and social isolation, and the ability of this group to survive in a world operating mostly digitally.

The TÜBİTAK financed Project (No. 120K476) stems from this very need of identification and training women over 65 on digital competencies. The Project has aimed at determining the digital competence level of older women living in Muğla central district, and improve these competencies through training. At the end of the project, outcomes have shown validity and realization of this goal through training.

Comments from the training participants have revealed two important issues as "dependency" and "safety" while they believed that their digital competencies might be improved via education. As a social policy recommendation, all types of support and training to the elderly for their survival in the digital age will improve their digital competencies and self-confidence for technology use. Such interventions will also enable them to continue their lives as independent and self-sufficient individuals in emergency situations like pandemics or chronic illnesses.

## Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin her geçen gün gelişmesi ve bu teknolojilerin kullanıldığı araçların yaygınlaşmasıyla farklı kültürlerden ve coğrafyalardan vatandaşların bir araya geldiği küresel dünya, yeni bir vatandaşlık anlayışını gündeme getirmiştir. Vatandaşların, bu dijital dünyanın siyasi, ekonomik ve sosyal alanlarına etkin olarak katılması ve bu alanlardaki sosyal değişimi benimsemesi için bilgiye gereksinimleri vardır. İnternetin bu bilgiyi sağlayacak bir ortam ve araç olarak rolü ile iletişim ve haberleşme başta olmak üzere pek çok farklı alanı kapsayan doğası, dijital araçlar vasıtasıyla günbegün hayatın ayrılmaz bir parçası olmuştur. Dijital dünyada insanları karşılayan uygulamalar, haberler, paylaşım platformları, elektronik ticaret vb. pek çok alanın teknolojik cihazlarla yönetiliyor oluşu, aynı zamanda bireyin bu dünya içinde bilgili ve yetkin davranmasını da bir gereklilik hâline getirmiştir. Diğer bir ifadeyle, dijital araçların kullanımına hâkim, etik değer ve kurallar bütünü ile kişisel hak ve özgürlüklere saygılı, dijital gereçleri güvenli ve sorumlu bir biçimde kullanabilen kişiler, birer dijital vatandaş olarak anılmaya başlanmıştır (Çubukçu ve Bayzan, 2013).

Genel olarak, vatandaşların dijital topluluklar içerisinde hayatta kalmasında internetin önemini vurgulamak için kullanılan dijital vatandaşlık kavramı, uygulanabilirlik çerçevesi hâlâ tartışılan ancak farklı bağlamlarda birçok tanımlanmış bir kavramdır. Örneğin Thomas (2018), dijital vatandaşlık kavramını, interneti aktif olarak kullanan, çevrimiçi alanda hak ve sorumluluklarına etkili bir biçimde hâkim olan bireyler bütünü olarak tanımlamıştır. Mossberger, Tolbert ve McNeal (2008) dijital vatandaşlığı bir bireyin çevrimiçi bir topluluğa katılım becerisi olarak tanımlarken, Bardeel ve D'Haenens ise (2008) dijital vatandaşlık terimini, vatandaşların belli sivil ve toplumsal faaliyetlere dâhil olmak için interneti nasıl kullandıklarını betimlemek olarak değerlendirmektedir. Diğer bir tanım ise dijital vatandaş, sanal ortamda bir topluma katılıp diğerleriyle iletişim kurabilme, dijital içerik oluşturup bu içeriğin yayılmasını sağlayabilme ve tüm bunları yapabilecek cihazları aktif ve etkin bir biçimde kullanabilme becerisi biçiminde tanımlamaktadır. Dijital vatandaşlığı sıradan vatandaşlık kavramından ayıran husus da bu noktada ortaya çıkmaktadır. Dijital vatandaşlık, devlet-vatandaş ilişkisi ekseninde dijital kullanım ve uygulamaya hâkim bireylere atfedilmiş bir tanımdır (Yalçınkaya ve Cibaroglu, 2019).

Dijital vatandaşlık kavramının farklı tanımlamalarından da görüleceği gibi dijital vatandaş, interneti düzenli ve etkin olarak kullanan kişidir. Uygulanabilirlik çerçevesi açısından daha kuramsal bir pencereden ele alınması gerekli olsa da dijital vatandaşlık terimi daha dar kalmakta, genellikle teknolojiye sahip olma veya olmama ile teknolojiyi kullanma yetkinlik ve becerisine sahip olma veya olmama penceresinden ele alınmaktadır. Diğer bir deyişle, dijital yetkinlik ve dijital becerileri ifade eden, koşul ve gereklilikleri olan bir yeterlilik ifadesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, dijital vatandaşlığın teknik becerilerden çok daha fazlası olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Vatandaşlık görevlerini yerine getirmek için gerekli bilgiye erişmek, sosyal, mali ve ekonomik faaliyetler içerisinde yer almak ve her geçen gün daha da dijitalleşen bir dünyada sağlıklı bir şekilde var olabilmek için bireylerin, dijital teknolojileri belli bir düzen içerisinde ve belli yetkinlikler çerçevesinde kullanması elzem görünmektedir.

### Dijital Yetkinlik

Dijital yetkinlik, bilgi toplumu teknolojisinin iş, eğlence ve iletişim için güvenli ve eleştirel kullanımını içerir (AB Resmî Gazetesi, 2018). Bu yetkinlik alanı, bilgi iletişim teknolojilerindeki temel becerilerle desteklenir. Avrupa Komisyonu Ortak Araştırma Merkezi, 2013 yılında ilk defa Vatandaşlar İçin Dijital Yetkinlik Çerçevesi geliştirerek, dijital dünyada var olan bireylerin sahip olması gereken dijital yetkinlikleri beş alanda incelemiştir (Carretero, Vuorikari ve Punie, 2017). Yayımlandıktan dört sene sonra güncellenen çerçeve, Avrupa ülkelerinde başlatılan dijital yetkinlik inisiyatiflerine ilişkin geliştirme ve stratejik planlama çalışmaları için çıkış noktası olarak kullanılmaktadır.



Şekil 1. Vatandaşlar için dijital yetkinlik çerçevesi (Carretero, Vuorikari ve Punie, 2017, s. 11)

Şekil 1’de özetlenmeye çalışılan Vatandaşlar İçin Dijital Yetkinlik Çerçevesi, güncellenmiş 5 ana yetkinlik alanı, 21 dijital yetkinlik ve 8 öğrenme seviyesiyle, yaşlı kadınlara dijital yetkinlikleri kazandırmayı amaçlayan TÜBİTAK destekli bir projenin de temelini oluşturmaktadır. TÜBİTAK 1001 programı kapsamında desteklenmiş olan 120K476 kodlu “65 Yaş Üstü Kadınlara Sosyal İzolasyon Altında Gerekli Dijital Yetkinliklerin Kazandırılması” Projesi, dijital dünyanın gerisinde kaldığı kabul edilen ve bu yüzden de toplumsal dışlanmaya maruz kalan yaşlı kadınların dezavantajlı konumlarını tespit etmek ve uygulanacak farkındalık ve bilgilendirme çalışması aracılığıyla dijital yetkinliklerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmalar yaşlı nüfusun dijital dünyaya katılımı konusunda dezavantajlı konumda olduklarını ve bu dezavantajlı yaşlı grubun çoğunluğunu da yaşlı kadın nüfusun oluşturduğunu göstermektedir. 65 yaş üzeri kadınlara dijital yetkinlikler kazandırmak, bu araştırmanın tasarlanmasında en belirleyici unsur olmuştur. Özellikle, COVID-19 salgın sürecinde öncelikli risk grubu olarak ilân edilen ve bu bağlamda “evde kalmaları” diğer bireyler gibi şahsi iradeleri yerine kurullarla belirlenmiş olan bir grubun, böyle bir süreçte yaşamlarını kolaylaştırabilecek dijital yetkinliklerden yoksun oldukları öngörüsü, araştırmanın çıkış noktası hâline gelmiştir. Yapılan ikincil kaynak taramaları paralelinde bu yoksunluğa cinsiyet temelinde yaklaşıldığında, dijital teknolojilere ulaşabilmek ve bunları etkin bir biçimde kullanabilmek hususunda da kadın ile erkeğin arasında belirgin bir farkın bulunduğu gözlemlenmiştir, araştırma grubunun 65 yaş üstü kadınlar olarak belirlenmesini gerekli kılmıştır. Temel amacı, Muğla il merkezinde yaşayan 65 yaş ve üstü kadınların dijital yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu yetkinliklerin geliştirilmesi olan projenin eğitim uygulamaları, 65 yaş ve üstü katılımcıların teknolojiye ilişkin gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bu gereksinimler ışığında, Avrupa Komisyonu’nun “Vatandaşlar İçin Dijital Yetkinlik Çerçevesi” temel alınmış, söz konusu çerçevenin hem dijital yetkinlik belirleme hem de planlı bir eğitim olanağı sağlaması hedefinden hareketle bir öğretim tasarımı gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, projede yer alan öğretim tasarımının geliştirilmesi sürecinin ayrıntılı olarak ele alınması, böylelikle faydalı bir eğitim uygulaması tasarımının tanıtılması ve yaygınlaştırılması amaçlanmıştır.

### Öğretim Tasarımı

Öğretim tasarımının, öğretim programının uygulamaya dönüştürülmüş, ihtiyaçlara göre şekillendirilmiş, öğrenme-öğretme süreci kapsamında planlanıp uygulanan ve değerlendirilen bir yapı olduğu söylenebilir. Öğretim tasarımları kullanılarak uygulamaya dönüşen öğretim süreçleri; ihtiyaçlar, öğrenen, öğrenme birimleri, öğrenme ortamları vb. değişkenler göz önüne alınarak gerçekleştirilir. Öğretim tasarımcısı kanıtlanmış ilkelere dayalı olarak öğrenmeye ve öğretime ilişkin temel ilkelere yola çıkarak tasarımı oluşturur (Fer, 2009). Disiplinlerarası bir anlayıştan hareketle öğrenenlerin tutumları, sahip oldukları sosyo-ekonomik durum ve ahlaki gelişimleri gibi sosyal özellikleri, öğretimde önemli faktörlerdir (Özdemir ve Mert Uyangör, 2011).

Smith ve Ragan'a (1999) göre öğretim tasarımı süreci, performans hedeflerinin belirlenmesi ile birlikte başlamış olur. Bunu, öğretimsel stratejilerin düzenlenmesi takip eder. Son aşamada değerlendirme süreci yer alır (Akkoyunlu, Altun ve Yılmaz Soylu, 2008). Reigeluth (1999), öğretim tasarımı kuramının dört temel yönünün olduğunu vurgulamıştır. Bunlar:

- a) İçeriği sıralama ve düzenleme bölümlerinin yer aldığı öğretimi düzenleme,
- b) Araç-gereç seçiminin yer aldığı öğretimin yerine getirilmesi,
- c) Öğrencilerin içsel veya dışsal güdülenmeleri,
- d) Öğrencilerin önceki üç yönden yararlanmaları.

Öğretim tasarımları, öğretim işinin özellikle öğrenme sürecinin ve öğrenme ortamlarının nasıl düzenlenip gerçekleştirileceğini kılavuzlayan yapılardır. Bu yapılar öğrenenlere bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal, kültürel, psikolojik, yaşamsal, vb. (kısacası bütünsel) konularda veya alanlarda kazandırılmak istenen deneyimlerin kazandırılma sürecine ışık tutar.

Farklı gruplar için hazırlanan programlarda kullanılacak olan öğretim tasarımı modelinin önceden belirlenmesi ve programın bu tasarıma göre yapılandırılması gerekmektedir. ATGUD (Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme) performansa dayalı öğrenme sürecinde uygulanmaktadır. ATGUD'un felsefesi, öğrenen merkezliliğe, yenilikçiliğe ve özgünlüğe dayanmaktadır (Branch, 2009). ATGUD tasarımın bileşenleri olan analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme, bir öğretim tasarımında olması gereken temel öğeleri ön plana çıkarmakta ve bileşenlerin bu öğelere odaklanan bir yapısı bulunmaktadır. Öğeler arasında birbirini etkileyen oldukça dinamik bir süreç söz konusudur (Gustafson ve Branch, 2002). Öğretim tasarımının analiz aşamasında gereksinimlerin belirlenmesi beklenir. Problem durumu ortaya konulur. Hedef kitlenin hazırbulunuşluk düzeyleri göz önünde bulundurulur. Öğrenmedeki olumlu ve olumsuz faktörler dikkate alınır. Tasarım aşamasında, amaçlar ve kazanımlar belirlenir. Ölçme araçları ve kaynaklar belirlenir. Ders planlanır, etkinlikler ya da etkinlik örnekleri hazırlanır. Geliştirme aşamasında öğretim tasarımı oluşturularak test edilir. Bu aşama, deneme uygulamasının yapıldığı aşamadır. Uygulama aşamasında uygulama ve öğretim yapılır. Son olarak değerlendirme aşamasında süreç ve ürün değerlendirmesi yapılarak öğretim tasarımının etkililiği belirlenir (Branch, 2009). Bu çalışmada söz konusu projenin eğitim uygulamaları, ATGUD öğretim tasarımı modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, ATGUD öğretim tasarımı modeli sayesinde dijital bütünleşme açısından dezavantajlı durumda olan ve aynı zamanda COVID-19 salgını nedeniyle de toplumsal dışlanmışlığı deneyimleyen yaşlıların, dijital yetkinlik düzeylerine uygun bir web tabanlı eğitim geliştirmektir. ATGUD öğretim tasarımı modeli temel alınarak geliştirilen tasarımın ayrıntılı olarak açıklanması ile faydalı bir eğitim uygulamasının ve bir öğretim tasarımının tanıtımı ve dolayısıyla yaygınlaştırılması sonucu alan yazına kazandırılması hedeflenmektedir. Bu çerçevede adı geçen öğretim tasarımına ilişkin aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. 65 yaş üstü kadınlara yönelik dijital yetkinlik eğitimine ilişkin öğretim tasarımının bileşenleri nelerdir?
2. Dijital yetkinlik eğitiminin ardından, programa katılan 65 yaş üstü kadınların uygulanan programa ilişkin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, tasarım tabanlı araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tasarım tabanlı araştırma, eğitsel uygulamalar tasarlamak ve döngüler yoluyla bu tasarımı mümkün olan en iyi hâle getirmek için tercih edilen, günümüzde teknolojik gelişmelerin de fazlasıyla etkilediği öğrenme ortamlarının, çeşitli bağlamlar açısından değerlendirilip tasarlanmasını ve bu tasarımın öğrenmeyi nasıl desteklediğini incelemeyi sağlayan bir yöntemdir (Gül, Kamalı-Arslantaş, Yasan, Yurdağül ve Yıldırım, 2018; Svihla, 2014). Tasarım tabanlı araştırma yönteminin tercih edilmesinin temel nedeni, söz konusu yöntemin araştırma bağlamına ve uygulama sürecine uyumlu olmasıdır; nitekim bu araştırma kapsamında bir öğretim tasarımı geliştirilmiş, denemesi yapılmış ve katılımcı görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Araştırmacılar, deneysel araştırmayı öğrenme ortamlarının kurama dayalı tasarımı ile harmanlayan tasarım tabanlı araştırmanın, eğitime yönelik yenilikçi bakış açısını uygulamada nasıl, ne zaman ve neden işe yaradığını anlamak için önemli bir yöntem olduğunu vurgulamaktadırlar. Tasarım tabanlı araştırma ile daha sonraki eğitim reformları için insan kapasitesinin geliştirilmesine de katkıda bulunulabileceği bilinmektedir (Design-Based Research Collective, 2003). Dolayısıyla bu çalışmada, tasarım tabanlı araştırma yaklaşımı tercih edilerek, her aşamada yapılan çalışmaların, bir sonraki aşamada gerçekleştirilecek çalışmalar için girdi oluşturması sağlanmıştır. Araştırma tamamlandığında elde edilen çıktılar, reformist bir bakış açısı ile değerlendirilerek eğitimciler, sosyologlara ve alanda çalışan birçok araştırmacıya yol gösterici olmasının yanı sıra kamu politikalarının geliştirilmesine de temel oluşturacağı düşünülmektedir.

## Çalışma Grubu

Muğla ilinde yaşayan 65 yaş ve üstü kadınların dijital yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu yetkinliklerinin eğitim yoluyla artırılmasını temel alan projenin dört farklı çalışma grubu bulunmaktadır. İlk çalışma grubunda, proje kapsamında "Vatandaşlar İçin Dijital Yetkinlik Çerçevesi" (Carretero ve diğ., 2017) temel alınarak geliştirilen ve bilgi okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, güvenlik ve problem çözme yetkinlik alanlarında 24 maddeden oluşan Dijital Yetkinlik Envanteri'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında yer alan 65 yaş ve üstü 270 kadın bulunmaktadır. Bu grup, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren Tazelenme Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan 65 yaş üzeri kadınlardan oluşmaktadır. Tazelenme Üniversitesi'nde eğitim gören tüm 65 yaş üzeri kadınlara, dolayısıyla bu çalışma grubundaki evrene ulaşarak geçerlilik-güvenirlilik çalışması tamamlanmıştır. İkinci çalışma grubunda, TÜİK'in Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi 2019 verileri doğrultusunda kota örnekleme yöntemiyle evren içerisinden ulaşılması gereken kişi sayısı belirlenmiştir. Araştırmanın yapıldığı dönemde TÜİK'ten elde edilen veriler doğrultusunda, Muğla ili merkez ilçesi olan Menteşe'de ikamet etmekte olan 65 yaş ve üzeri kadın sayısı 7.544 olup, % 95 güvenilirlik ile tahmini örneklem sayısı 370 olarak belirlenmiştir. Bu sayı belirlendikten sonra, projenin hedef kitlesinde yer alan 65 yaş üstü kadınların dijital yetkinliklerinin ölçülmesi ve dijital yetkinlik algılarının belirlenmesi için Muğla il merkezinde ikamet eden toplam 377 kadına kartopu örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen veriler analiz edildikten sonra katılımcıların puan ortalamalarındaki değişim ile birlikte, belirlenen değişkenlere göre farklılık olup olmadığı belirlenerek yorumlanmış ve bu bulgular temelinde yaşlılara yönelik bir dijital yetkinlik eğitim ortamının tasarlanmasına geçilmiştir. Projenin üçüncü çalışma grubu, tasarlanan eğitim ortamının ön değerlendirmesini yapan ve Tazelenme Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan 65 yaş üstü 12 kadından oluşmaktadır. Bu kadınlardan ilki Tazelenme Üniversitesi'ne devam eden kişilerin listesinden kurayla belirlendikten sonra, diğer 11 katılımcıya kartopu yöntemiyle ulaşılmıştır. Projenin dördüncü çalışma grubu ise, eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde yer alan ve yine Tazelenme Üniversitesi'nde eğitim gören ve tüm eğitim materyallerini izlemiş/incelemiş olduğunu beyan eden 44 kadından oluşmuştur.

## Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen, uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen ve geçerlilik-güvenirlilik çalışmaları gerçekleştirilen araçlar kullanılmıştır. Bunlardan ilki, demografik bilgileri içeren 20 maddelik form ve 24 maddelik Dijital Yetkinlik Envanteri; ikincisi 15 madde ve 3 açık uçlu sorudan oluşan, 65 Yaş Üstü Kadınların Dijital Yetkinliklerinin Artırılmasına Yönelik Eğitim Değerlendirme Formudur. Çalışma grubunda yer alan katılımcılardan, nitel ve nicel veriler toplanarak analiz edilmiştir.

## Veri Toplama Süreci

İlk çalışma grubunda yer alan, 65 yaş ve üstü 270 kadına, "Vatandaşlar İçin Dijital Yetkinlik Çerçevesi" (Carretero ve diğ., 2017) temel alınarak geliştirilen form, Dijital Yetkinlik Envanteri'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması kapsamında uygulanmıştır. İkinci çalışma grubunda, TÜİK'in Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi 2019 verileri doğrultusunda belirlenen 65 yaş ve üstü 377 kadın katılımcıya, son şekli verilen Dijital Yetkinlik Envanteri uygulanmıştır. Projenin üçüncü çalışma grubu içerisinde yer alan, 65 yaş ve üstü 12 kadın katılımcı ile yapılan görüşmeler aracılığı ile tasarlanan eğitim ortamının ön değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda hazırlanmış olan videoları izleyen katılımcılar arasından rastlantısal olarak seçilmiş 12 kişi ile videoların yeterliliği hakkında görüşmeler yapılmıştır. Projenin dördüncü çalışma grubunu oluşturan 65 yaş ve üstü 45 kadın katılımcı ile Eğitim Değerlendirme Formu kullanılarak eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi sağlanmıştır.

## Araştırmacıların Rolü

Bu araştırmanın bünyesinde yer aldığı proje, disiplinlerarası bir anlayışla gerçekleştirilmiştir. Proje ekibi içerisinde sosyoloji, öğretim teknolojileri ile eğitim programları ve öğretim alanlarından araştırmacılar ve bursiyerler görev almıştır. Kıdemli araştırmacıların ikisi Tazelenme Üniversitesi'nde ders vermekte olup hem katılımcılarla etkileşim kurmada hem de veri toplama sürecinde kolaylaştırıcı rol oynamıştır. Bu araştırmacılarından biri, çalışma alanı itibarıyla öğretim tasarımı ve uzaktan eğitim alanında deneyim sahibi olup tüm sürecin eş güdümünü gerçekleştirmiştir. Diğer kıdemli araştırmacının yaşlılık ile ilgili bilimsel çalışmaları ve yayınları bulunmaktadır. Araştırmacılarından diğer ikisi eğitim programları ve öğretim alanında çalışmakta olup program geliştirme ve materyal geliştirme uygulamaları konusundaki deneyimleriyle eğitimin ve eğitim materyallerinin geliştirilmesine katkı sunmuştur. Araştırmacıların sahip olduğu farklı alan bilgisi ve deneyimin bir avantaj olduğu, hem veri toplama ve analiz çalışmalarında hem de tasarımın geliştirilmesinde kolaylaştırıcı rol oynayarak araştırmanın daha sistematik ve sağlıklı yürütmesine katkı sağladığı söylenebilir.

## Etik Konular

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasından, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"

başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanmış ve katılımcılara aydınlatılmış onam formu imzalatılmıştır. Ayrıca etik kurul belgesi alındıktan sonra süreç başlatılmış ve herhangi bir etik ihlale izin verilmemiştir.

## Bulgular

Bu çalışmada 65 yaş üstü kadınlara sosyal izolasyon altında ihtiyaç duydukları dijital yetkinliklerin kazandırılmasına yönelik bir eğitim tasarlanmıştır, tasarımın deneme uygulaması yapılmış ve değerlendirilmiştir. Bu süreçlere ilişkin ayrıntılı bilgiler ve bu süreçlerde ulaşılan bulgular “Öğretim Tasarımı Süreci”, “Eğitimin Uygulanması” ve “Değerlendirme” başlıkları altında araştırma bulguları olarak verilmektedir.

### Öğretim Tasarımı Süreci

Araştırmanın eğitim ortamının tasarlanması aşamasında, 65 yaş ve üstü kişilere yönelik bir öğretim tasarımı hazırlanmıştır. Öğretim tasarımının temelini Avrupa Komisyonu’nun “Vatandaşlar İçin Dijital Yetkinlik Çerçevesi” oluşturmaktadır.

2017’de DigComp 2.1 adıyla güncellenen çerçevede, beş yetkinlik boyutunda belirlenen 21 dijital yetkinlik, sekiz yetkinlik düzeyi temelinde ele alınmıştır. Yetkinlik düzeyinin detaylı olması bu çerçeveyi temel alan öğrenme ve öğretme materyallerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Tablo 1’de görüldüğü gibi, her düzey, vatandaşların yetkinlik kazanmalarında bilişsel zorluğa, hedeflerin zorluğuna ve o hedefi gerçekleştirmede yardım alıp almadıklarına göre çıkacakları basamakları temsil etmektedir. Her bir yetkinliğin sekiz düzeyi Bloom’un taksonomisine uygun olarak öğrenme çıktıları aracılığıyla betimlenmiş (Bloom, 1956) ve Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi’nin yapısından esinlenilmiştir.

Tablo 1

*Dijital Yetkinlik Çerçevesi ve Bilişsel Alan Hedef Düzeyleri Arasındaki İlişki (Carretero, Vuorikari ve Punie, 2017, s. 13)*

Dijital Yetkinlik Düzeyleri 1.0	Dijital Yetkinlik Düzeyleri 2.1	Görevlerin Karmaşıklığı	Özerklik Durumu	Bilişsel Alan
Temel Düzey	1	Basit görevler	Rehberlik ile Özerk biçimde ve ihtiyaç olduğunda rehberlik ile	Hatırlama
	2	Basit görevler		Hatırlama
Orta Düzey	3	İyi tanımlanmış ve rutin görevler ile basit problemler	Kendi kendine	Anlama
	4	Görevler ile iyi tanımlanmış ve rutin olmayan problemler	Bağımsız ve ihtiyaca göre	Anlama
İleri Düzey	5	Farklı görevler ve problemler	Başkalarına rehberlik	Uygulama
	6	En uygun görevler	Karmaşık bir bağlamda diğerlerine uyum sağlayabilme	Değerlendirme
Üst Uzmanlık Düzeyi	7	Karmaşık problemleri sınırlı çözümlerle giderme (çözme)	Mesleki uygulamaya katkıda bulunmaya ve başkalarına rehberlik etmeye entegrasyon	Yaratma (Sentez)
	8	Karmaşık problemleri birçok etkileşim faktörüyle çözme	Alan için yeni fikirler ve süreçler önerme	Yaratma (Sentez)

Vatandaşlar İçin Dijital Yetkinlik Çerçevesi’nde beş yetkinlik alanı altında sınıflandırılan 21 yetkinlik için edinilmesi beklenen ve eğitim materyallerinin tasarım aşamasının temelini oluşturan beceriler EK 1’de yer almaktadır.

Eğitim ortamının tasarlanması aşamasında, yukarıda bahsi geçen çerçeve temelinde hazırlanarak geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik testlerinin ardından dijital yetkinliklerinin ölçülmesi ve dijital yetkinlik algılarının belirlenmesi amacıyla Muğla ili içerisinde ikamet eden 65 yaş üstü kadınlara uygulanan envanterin bulgularına dayalı olarak öğretim materyallerinin tasarlanması ve geliştirilmesi gerçekleştirilmiştir.

Yetişkin eğitimine dair alan yazında, gelişimsel ve psikolojik kuramlardan yararlanılan birçok öğrenme modeli kullanılmaktadır. Bu projede, öğrenen merkezli eğitim programı tasarımı kullanılmıştır. Bu tasarımın tercih edilmesinin nedeni, ilerlemeci felsefenin gereği olarak öğrenme-öğretme sürecinde projenin hedef kitlesinde yer alan 65 yaş ve üstü kadınların teknolojiyle ilgili gereksinimlerinden hareket edilmesi ve öğrendikleri bilgileri kullanmalarının sağlanacak olmasıdır. Farklı gruplar için hazırlanan programlarda kullanılan öğretim tasarımı

modelinin önceden belirlenmesi, programın bu tasarıma göre yapılandırılması gerekmektedir. Bu projede, uluslararası alan yazında ATGUD olarak bilinen ve teknoloji temelli öğretim için birçok profesyonel öğretim tasarımcısı tarafından kullanılan bir tasarım modeli kullanılmıştır.

Bağlamın ve hedeflerin, öğrenen özelliklerinin, değerlendirmenin, bilginin, kavramların ve kuralların, problem çözüme becerilerinin ve bilişsel stratejilerin ön planda olduğu ATGUD öğretim tasarım modeli, ihtiyaç ve sınırlılıkları belirleme, öğrenme etkinlikleri, değerlendirme, yöntem ve ortamları belirleme, ürün geliştirme, biçimlendirmeye dönük değerlendirme yapma, yeniden düzenleme, planı uygulamaya koyma ve uygulananların tüm yönleriyle değerlendirilmesi gibi süreçleri içerir.

Öğretim tasarımının analiz basamağı, dersi tasarlarken dikkate alınması gereken tüm değişkenlerin (öğrencilerin özellikleri, öğrencilerin ön bilgileri, mevcut kaynaklar, vb.) belirlenme aşamasıdır (Bates, 2015). Bu basamakta problem durumu ortaya konur, hedef kitlenin hazırbulunuşluk düzeyi göz önünde bulundurulur ve öğrenmedeki olumlu ve olumsuz faktörler dikkate alınır. Öğrenme yaşantıları, yetişkin eğitiminde göz önünde bulundurulması gereken temel esin kaynaklarıdır. Buna göre yetişkinlere verilecek eğitim, yetişkinlerin önceki deneyimlerine dayandırılmalıdır. Yetişkinlerin önceki öğrenme deneyimleri çerçevesinde öğrenme hedeflerinin belirlenmesi de onların öğrenme ihtiyaçlarına hitap edeceğinden, öğrenmeye daha kolay motive olmaları söz konusu olabilir. Tezcan ve Duman'a (2014) göre, gereksinimler yetişkinlerin yaşamında ve yetişkin eğitimi alanında önemli bir yer tutar. Buna göre yetişkinler öncelikle gereksinim duydukları konularda bir eğitim/öğrenme etkinliğine katılmada istekli olurlar. Knowles (1996), andragojik öğrenme modelinde bu durumu "öğrenme gereksinimi" olarak ifade eder. Yetişkinler bir şeyi öğrenmeden önce onu niçin öğrenmeleri gerektiğini bilmek isterler ve öğrenmeleri gereken konunun olası olumlu-olumsuz sonuçları üzerinde dururlar. Yetişkinlerin öğrenme yönelimleri yaşam ya da sorun odaklı olduğu için de katıldıkları eğitim/öğrenme etkinliğinin onların yaşamında yer alan bir sorunun çözümüne yönelik olması onları öğrenmeye hazır hâle getirir. Buna göre öğretim amaçları belirlenerek öğrenme alanlarına (duyuşsal, bilişsel, psiko-motor) göre sınıflandırılmıştır. Görev analizi aşamasında temel amaç, öğretim amaçlarının analiz edilerek bireyin amacı gerçekleştirebilmesi için tam olarak neleri biliyor ya da yapabiliyor olacağını ortaya çıkarmaktır. Öğretim amaçları ile her bir amaç için öğrenenlerin bilmesi gereken konu ve alt konular yazılmıştır. Bu noktada, Yaşlılar İçin Dijital Yetkinlik Envanteri'nden elde edilen bulgular ve Vatandaşlar İçin Avrupa Dijital Yetkinlik Çerçevesi'nde beş dijital yetkinlik alanı altında sınıflandırılan 21 yetkinlik karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda, proje kapsamında dijital yetkinlik algılarının belirlenmesi amacıyla Muğla ili içerisinde ikamet eden 65 yaş üstü kadınlara uygulanan envanterin bulgularına dayalı olarak Vatandaşlar İçin Avrupa Dijital Yetkinlik Çerçevesi'nin üç yetkinlik alanındaki 14 yetkinliğe yönelik eğitim materyali geliştirilmesine karar verilmiştir.

Analiz aşamasında belirlenen içerik yapısı, proje kapsamında dijital yetkinlik algılarının belirlenmesi amacıyla Muğla ili içerisinde ikamet eden 65 yaş üstü kadınlara uygulanan envanterin bulgularına göre öğrenenlerin sahip olmaları beklenen bilgi, beceri ve tutum düzeyi dikkate alınarak incelenmiş ve öğretime nereden başlanacağına karar verilmiştir. Böylece, dersin giriş seviyesi belirlenmiş ve içerik, birbirinin ön koşulu olacak şekilde, basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Analiz basamağında elde edilen veriler, tasarım basamağı için girdi niteliği taşımıştır. ATGUD modeline göre tasarım basamağı, dersin öğrenme hedeflerinin, kaynakların ve ölçme araçlarının belirlendiği aşamadır. Tasarım basamağında materyallerin nasıl tasarlanacağı ve geliştirileceği, hangi içeriğin hangi düzende anlatılacağı ve hangi teknolojinin kullanılacağı tespit edilir, ders planlanır, etkinlikler ya da etkinlik örnekleri hazırlanır.

Öğrenme hedefleri, öğrenme-öğretme sürecine yönelik birçok faaliyetin planlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi için bir ölçüt görevi görür ve bunlara rehberlik eder. Bu bağlamda, proje kapsamındaki eğitim programının öğrenme hedefleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- A. Bilgi ve Veri Okuryazarlığı
  - a. Dijital ortamda veri, enformasyon ve içerik aramak, gezinmek ve içeriğe erişmek,
  - b. Veri, enformasyon ve içerik kaynaklarının inanılabilirliğini ve güvenilirliğini çözümlenmek, bunları karşılaştırmak ve eleştirel gözle değerlendirmek,
  - c. Dijital ortamlardaki veri, enformasyon ve içeriği sınıflandırmak, depolamak ve geri çağırmak.
- B. İletişim ve İş Birliği
  - a. Farklı dijital teknolojilerle etkileşim kurmak ve belirli bir durum için uygun olan dijital iletişim yollarını anlayabilmek,
  - b. Dijital teknolojiler yoluyla bilgi ve içerik paylaşmak,
  - c. Kamuya ve özel sektöre ait dijital hizmetleri kullanarak topluma katılım sağlamak,
  - d. Dijital teknolojiler yoluyla iş birliği yapmak,
  - e. Dijital teknolojileri kullanırken ve dijital ortamlarda etkileşim kurarken gerekli davranış normlarının farkında olmak,
  - f. Bir veya birden fazla dijital kimlik oluşturmak ve yönetmek; dijital kimliğin itibarını korumak.

### C. Güvenlik

- Cihazları ve verileri korumak; dijital ortamlardaki risk ve tehditleri anlamak; güvenlik önlemlerini bilmek; gizlilik ve güvenlik konusunda dikkatli olmak,
- Dijital ortamlarda kişisel verileri ve gizliliği korumak,
- Kişisel olarak tanımlanabilir bilgiler paylaşırken kendini ve diğerlerini tehlikeden (sahtekârlık) koruyabilmek,
- Dijital teknolojilerin kullanımının fiziksel sağlık üzerindeki olası olumsuz etkilerin farkında olmak ve oluşabilecek sağlık risklerinden kaçınmak,
- Dijital teknolojilerin kullanımının psikolojik refah üzerindeki olası olumsuz etkilerin farkında olmak ve oluşabilecek sağlık risklerinden kaçınmak.

Tasarım aşaması, hangi içeriğin anlatılacağı belirlendiği, içeriğin hangi düzende anlatılacağı öykü panosunda gösterildiği ve metin, video ve ses materyallerinin hangi sırayla kullanılacağına ve hangi teknolojinin (video veya sosyal medya gibi) tercih edileceğine de karar verilen aşamadır. Bu aşamada, öğrenme hedeflerinin belirlenmesini takiben, içeriğin nasıl anlatılacağı irdelenmiş ve proje kapsamında dijital yetkinlik algılarının belirlenmesi amacıyla Muğla ili içerisinde ikamet eden 65 yaş üstü kadınlara uygulanan envanterin bulgularına göre hedef kitlenin yoğunlukla video ve sosyal medya kanallarını kullanmayı tercih etmelerinden ötürü, eğitim materyallerinin eğitsel video formatında hazırlanmasına ve erişimin en çok kullanılan video paylaşım araçlarından biri olan YouTube platformunda saklanmasına karar verilmiştir. Bu kararı vermede, alan araştırmasında katılımcıların “İnterneti kullanım amaçları” bölümünde verdikleri cevaplar arasında % 67.1 oranla ilk sırada Video/Müzik seçeneğinin yer alması etkili olmuştur. Eğitim materyallerinin paylaşılacağı diğer tüm platformların (web sitesi, sosyal medya hesapları vb.), projenin YouTube kanalı üzerinden paylaşılmasının, öğrenenlerin erişimi açısından da uygulanabilir ve etkili olacağı düşünülmüştür.

Bunu takiben, tasarım aşamasının bir parçası olarak her bir eğitim videosu için senaryolar hazırlanmıştır. Senaryoların hazırlanmasında alanda kabul gören öğretim stratejileri ve öğretim tasarımı ilkeleri dikkate alınmıştır. Bu aşamanın sonunda, eğitime ilişkin tüm ayrıntılar kâğıt üzerinde hazır hâle gelmiştir. Tasarım basamağından elde edilen bu çıktı, ATGUD (ADDIE) modeline göre geliştirme basamağının girdisi olarak kullanılacaktır. Buna göre, geliştirme basamağında öğretim tasarımı oluşturulur ve deneme uygulaması yapılır. Uygulama basamağı, uygulamanın ve öğretimin yapıldığı aşamadır. Değerlendirme basamağında süreç ve ürün değerlendirmesi yapılarak öğretim tasarımının etkililiği belirlenir (Branch, 2009). Bu basamakta, öğretimin geliştirilmesi gereken kısımlarını tespit etmek için toplanan veri ve geri bildirimler, dersin bir sonraki uygulaması için tasarımın, geliştirilmesini ve uygulamanın iyileştirilmesine girdi oluşturur (Bates, 2015).

Geliştirme basamağı öğretim materyallerinin, öğretimde kullanılacak tüm araçların, her tür destek materyallerinin üretilmesi sürecidir. Geliştirme basamağı, ayrıca, üretim sürecinin ve öğrenme deneyimlerinin test edildiği aşamadır (Ocak, 2011; Wiphasith, Narumol ve Sumalee, 2016). Genellikle düzeltmeye dönük bir değerlendirme yapılarak materyal ve araçlar yeniden düzenlenir. Bu süreçte, analiz ve tasarım basamaklarında yukarıda ifade edildiği şekilde hazırlanan detaylı plan işleme konulmuş, öğrenme yaşantısının bütün bileşenleri geliştirilerek ortam uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Projenin YouTube kanalında hazırlanan öğrenme ortamı öncelikle, Tazelenme Üniversitesi Muğla Kampüsü’nde eğitim alan 65 yaş üstü kadınların kullanımına sunulmuştur.

Eğitim videoları ile ilgili olarak, videoları izleyen katılımcılar arasından rastlantısal olarak seçilmiş 12 kişi ile videoların yeterliliği hakkında derinlemesine görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların her biri daha önce dijital ortamda varlık göstermiş kadınlardır. Bu görüşmeler çerçevesinde katılımcıların tamamı genel itibarıyla videoların, kendileri açısından verimli olduğunu ve verilen bilgilerin gerekliliğini vurgulamışlardır.

Videolar hakkında görüşleri sorulan katılımcılar, pandemi süreci boyunca dijital teknolojilere olan ihtiyacın daha da arttığını, bu dönemde özellikle 65 yaş ve üstü kadınların çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak adına interneti kullanmak mecburiyetinde kaldıklarını ve hata yapmaktan çekindikleri zaman veya bu mecrada nasıl güvenli bir şekilde işlemlerini gerçekleştireceklerini bilemedikleri hemen her konuda, videoların hayat kurtarıcı ve önemli bir rehber olduğunu ifade etmişlerdir.

YouTube kanalına yüklenen videoları izlediği bilinen kadınlar ile görüşlerini almak üzere yapılan görüşmeler sonucunda, yanıtların üç temel tema etrafında örüldüğü anlaşılmıştır. Bunlar; (i) eksik ya da yetersiz hissedilen noktalar, (ii) programın yeterliliği ve (iii) kendini geliştirme olarak sıralanabilir.

Katılımcıların programın yeterliliği hakkındaki görüşleri genel itibarıyla teknik açıdan olumlu yöndedir. Videoların ses ve görüntü kalitesi, eğiticinin anlatımı ve öğreticiliği, videoların kısa ve açıklayıcı oluşu bakımından katılımcıların tamamı olumlu görüş bildirmiştir. Katılımcılardan bir tanesi videoları birer ders olarak gördüğünü, notlar alarak çalıştığını ve tekrar tekrar izleyebileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, bilgi ve iletişim teknolojileri konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmayan ve bu konuda kendini yetersiz hisseden çok sayıda 65 yaş üstü kadının videolara ulaşmada veya video içeriklerini anlamada zorlanabileceği de ifade edilmiştir. Bu



bakımdan katılımcıların kendileri ve kendileri gibi eğitim seviyesi yüksek olan, dijital ortamda belirli seviyede etkinlik gösterebilen 65 yaş üstü kadınlar için faydalı ve yeterli buldukları videolar hakkında, olumlu bir tutum sergiledikleri görülmektedir. Özellikle bu videoların daha fazla kişiye ulaşması ve daha çok izlenmesi konusunda fikir sunan katılımcılar, içeriklerin bu yönde geliştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu konuda bir katılımcı düşüncesini şu şekilde aktarmıştır:

... Videolar benim için gayet iyi bir şekilde anlaşılır olmuş ama hiç telefon veya bilgisayar kullanmayı bilmeyen arkadaşlarımız için bazı yerler anlaşılmaz olabiliyor. Örneğin birkaç videoda bazı yerler var o kısımlar biraz bilgi gerektiriyor. Bilgisayarla arası iyi olmayan birisi ne dendiğini ve ne yapması gerektiğini anlayamayabilir. Mesela nereden giriş yapılacağı kısmına arama motoru yerine Google'dan denmesi bizim için daha açıklayıcı çünkü bu teknik kelimeleri çok bilmeyenler var. Ancak videolar benim için harika oldu. Gerçekten bayıldım. Benim için çok öğretici yanları var sadece bilmeyen arkadaşlarımı düşündüğümde öğreticiliğinin arttırılabileceğini söyleyebilirim...

Tüm katılımcılar, programın içeriğini eğitici bulduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, bazı videoların yeterince detay vermediğini ve bu nedenle de anlamakta güçlük çektiğini belirtenler olmuştur. Bahsi geçen videolar, en başta internet bankacılığı olmak üzere, Twitter ve Instagram gibi sosyal medya uygulamalarıdır. Son olarak, internet alışverişi videosunu izlediğini ve beğendiğini bildiren bir görüşmeci, yine de tam olarak anlamadığını, güvenlik tedbiri için nereye bakması gerektiği konusunda bilgisi olmadığını açıklamıştır.

Katılımcıların proje ekseninde hazırlanan YouTube kanalıyla ilgili de eksik ve yetersiz buldukları noktalar olmuştur. Bunlardan en çok ifade edilenleri internet ve teknoloji kullanımında eğlenceli olan platformların YouTube kanalında yer almamasıdır. Proje ekseninde hazırlanan Youtube kanalında katılımcıların ağırlıklı olarak eksikliklerini hissettikleri eğlence temalı videolar; internet üzerinden kolay ve reklamsız bir şekilde film izleyebilme videosu ile sergi ve müzeleri ziyaret edebilmeyle ilgili videolar olmuştur.

YouTube kanalı ile ilgili ifade edilen en çarpıcı eksiklik ise teknolojinin zararlarından bahsedilen bir videonun hazırlanmamış olmasıdır. YouTube kanalında teknolojik aletlerin kullanımının yol açabileceği fiziksel zararları anlatan ve teknoloji kullanımının beraberinde getirdiği sosyal zararlara değinen bir videonun olmasının çok faydalı olacağı ifade edilmiştir. Ayrıca teknik konuda da bir eleştiri yapılmış ve videolardaki görsellerin daha ön planda, anlatıcıların daha arka planda olması gerektiği söylenmiştir. Katılımcılarımızın 65 yaş üzeri bireyler olması, birçoğunun göz sağlığı ile ilgili sorun yaşayan kişiler olmasını da beraberinde getirmektedir. Özellikle yazılar içeren görsellerin göz sağlığı bozuk olan katılımcılar açısından zorluk oluşturduğu saptanmıştır.

### Eğitimin Uygulanması

İçinde bulunulan salgın dönemindeki sosyal izolasyon kuralları gereğince eğitim, açık eğitim kaynağı olarak internet üzerinden verilmek üzere tasarlanmıştır. Muğla ilinde ikamet eden 65 yaş üstü kadınların katıldığı Dijital Yetkinlik Eğitimi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinin ev sahipliği yaptığı bir web sitesi üzerinden paylaşılmıştır. Eğitim kaynaklarının duyurulması ve paylaşılmasında, COVID-19 salgın süreci nedeniyle sosyal medya kanallarından ve kitle iletişim araçlarından faydalanılmıştır.

Eğitim videoları ve eğitim içeriğiyle ilgili olarak hazırlanan yazılı materyaller, projenin kurumsal web sitesinde (<http://dijitallesenkadınlar.mu.edu.tr>) kullanıma açılmıştır. Projenin başında hedef kitlesi ile yapılan dijital yetkinlik çalışmasından elde edilen bulgular ve eğitim videolarının hazırlanmasından sonra pilot uygulamada 12 kişiden alınan görüşler, eğitim materyallerine erişimin sosyal medya hesapları üzerinden daha etkili olabileceğini göstermiştir. Buna dayanarak 2020 yılı Kasım ayı içerisinde, projenin kurumsal YouTube, Facebook, Instagram ve Twitter hesapları aktif olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Proje kapsamında hazırlanan eğitim materyallerinin ve projenin sosyal medya hesaplarının duyurulmasında, ilk aşamada COVID-19 salgın sürecinde uzaktan öğretim yöntemiyle eğitim-öğretime devam eden Tazelenme Üniversitesi'ne devam eden katılımcılardan destek alınmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan eğitim materyallerinin paylaşıldığı en önemli platform YouTube kanalı (<https://www.youtube.com/c/DijitallesenKadinlar>) olmuştur. Dijitalleşen Kadınlar başlığıyla kurulan kanal, 10.01.2021 tarihine kadar toplam 251 aboneye ulaşmıştır. Kurulduğu 13.10.2020 tarihinden itibaren 833 benzersiz izleyici tarafından toplam 2.634 kez izlenmiş, toplam izlenme saati ise 61.6 saate ulaşmıştır.

Kanala erişim en fazla WhatsApp (% 65.3), ardından sırasıyla Facebook (% 9.1), Instagram (% 9.1), mu.edu.tr (% 5.3) ve YouTube ana sayfa (% 3) üzerinden gerçekleşmiştir. Kanala ve eğitim videolarına erişimin en fazla WhatsApp uygulaması üzerinden gerçekleşmiş olması, görüşmelerin telefonla görüşme yoluyla gerçekleşmesi ve akabinde kişilere kanalın yine telefon aracılığıyla yapılmasından kaynaklanmaktadır. YouTube platformu üzerinde izlenme oranları arttıkça YouTube, önerilen videolar kısmında da eğitim videolarını, araştırmayla daha önce karşılaşmamış olan kişilere önermektedir.

## Değerlendirme

Bir eğitimi değerlendirmenin ana amacı, hedeflerine ulaşip ulaşmadığına ilişkin bilgi edinmektir. Eğitim etkinliğinin doğru araçlar kullanılarak çözümlenmesi, sonraki eğitimlerin çıktılarının iyileştirilmesine katkı sağlar. Değerlendirmede doğru soruların sorulması, değerlendirmenin anahtar başlangıç noktası olacaktır. ATGUD öğretim tasarımı modelinin de son basamağı olan değerlendirme, geliştirilmesi gereken kısımları tespit etmek için veri ve geri bildirim toplama aşamasıdır. Toplanan veriler ve geri bildirimler, eğitimin bir sonraki uygulaması için tasarımın, geliştirilmenin ve uygulamanın iyileştirilmesine girdi olur.

Bu amaçla, alan yazında eğitim etkinliklerinin değerlendirmesine ilişkin daha önce yapılan çalışmalar ve araştırmalar temel alınarak bir eğitim değerlendirme formu hazırlanmıştır (Tablo 2). Değerlendirme formu, katılımcıların 1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle Katılıyorum) arasında değerlendirebilecekleri 15 ifade ile üç açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yaşlılık, yetişkin eğitimi ile eğitim programları ve öğretim alanlarında çalışan üç uzman görüşünden sonra değerlendirme formuna son şekli verilmiştir.

Tablo 2’de görüleceği üzere; verilen eğitimin amacı, hedefi, tasarımı, yöntemi ve niteliği ile videolarda yer alan eğitimcilerin konularına hâkim oluşu ile birlikte, bilgileri iletmekteki etkinliği hususundaki yönergeler katılımcılar tarafından büyük oranda olumlu bulunmuş, dolayısıyla eğitim materyalleri büyük ölçüde “iyi” olarak nitelendirilmiştir. Fakat büyük ölçüde olumlu bulunmasıyla birlikte, eğitim materyallerinin genel niteliği kadar olumlu sonuç vermeyen bazı yönergeler de mevcuttur. Bunlardan en dikkat çekici olanları, katılımcıların en düşük oranda “Kesinlikle Katılıyorum” ifadesini ilettikleri “Eğitim videoları sayesinde, çocuklarıma / torunlarıma daha az bağımlı olacağıma inanıyorum” ( $n = 15$ ) ile “Eğitim videoları sayesinde dijital dünyada artık daha güvende olacağıma inanıyorum” ( $n = 17$ ) yönergeleridir. Dolayısıyla, böyle bir araştırmanın parçası olarak, dijital yetkinliklerinin gelişebileceğine dair genel bir kanıya sahip olan kadınların, dijitalleşme hususunda önlerindeki en önemli sorunların yine “bağımlılık” ve “güvenlik” olduğu çok açık bir şekilde görülmektedir.

Tablo 2

### *Katılımcıların Dijital Yetkinliklerin Arttırılmasına Yönelik Eğitime Dair Görüşleri*

Değerlendirme Formundaki Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Eğitimin amaç ve hedefleri açıkça belirtilmişti.	1	-	2	12	29
Eğitim, amaç ve hedeflere uygun tasarlanmıştı.	-	-	1	13	29
Eğitimin genel niteliği yüksekti.	-	-	1	15	28
Eğitimin kısa videolarla verilmesi uygun bir yöntemdi.	-	-	3	4	37
Eğitim materyallerine ulaştığımız sayfa açık ve anlaşılır idi	1	-	1	7	35
Eğitim videolarında ve materyallerde kullanılan dil açık ve anlaşılır idi.	-	-	1	12	31
Eğitim videolarının içeriği beklentilerimi karşıladı.	-	-	7	16	21
Eğitimciler bilgileri iletmekte etkindi.	1	-	1	12	30
Eğitimciler konularına hâkimdi.	-	-	1	10	33
Eğitim videoları sayesinde yeni bilgi ve beceriler edindim.	-	-	4	11	29
Eğitim videoları sayesinde dijital dünyaya yeni bir bakış kazandım.	1	-	1	15	27
Eğitim videoları sayesinde dijital yetkinliğimin arttığına inanıyorum.	-	-	6	15	23
Eğitim videoları sayesinde dijital dünyada artık daha güvende olacağıma inanıyorum.	-	3	8	16	17
Eğitim videoları sayesinde, çocuklarıma/torunlarıma daha az bağımlı olacağıma inanıyorum.	1	1	9	18	15
Eğitim videolarından edindiğim bilgileri yoğun ve etkin olarak kullanacağıma inanıyorum.	-	-	4	21	19

Değerlendirme formunda, Likert ölçüme olanak sağlayan bu yönergeler dışında; (1) “Eğitimlerden öğrendiğiniz en temel iki şey nedir?”, (2) “Dijital yetkinlik ile ilgili hangi konunun daha detaylı işlenmesini isterdiniz?” ve (3) “Eğitimi daha etkili ve erişilebilir yapmak için önerileriniz nelerdir?” şeklinde üç açık uçlu soru yöneltilmiştir.

“Teknoloji korkulacak bir şey değilmiş!” (K3). Bu ifade, katılımcılara yöneltilen “Eğitimlerden öğrendiğiniz en temel iki şey nedir?” sorusuna verilen en çarpıcı yanıtlardan biridir ve katılımcı şu şekilde devam etmiştir: “*Video izleyerek de kendimi geliştirebileceğimi gördüm*”. Araştırma kapsamında oluşturulan eğitim videolarının, katılımcılar üzerinde böyle bir etki bırakması oldukça kayda değer olmakla birlikte, pek çok araştırmanın bu soru özelinde verdiği yanıtlar belli başlıklara dayanmaktadır.

Doğru bilgiye ulaşmak ile yakından alakalı bir diğer başlık olarak güvenlik, katılımcıların bu soruya verdiği yanıtlar arasında en sık kullanılan ikinci kavram olmuştur. Nitekim salt doğru bilgiye ulaşmanın güvenilirliği değil, süreci evlerinde geçirdikleri için başta alışveriş olmak üzere, fatura ödemesi, her türlü bankacılık işlemleri, MHRS’den randevu alma, e-Nabız’dan sağlık verilerini takip etme ve e-Devlet üzerinden vatandaşlık işlemlerini gerçekleştirme gibi internet üzerinden gerçekleştirmek durumunda kaldıkları tüm işlemleri güvenle yapabilmeleri oldukça önemlidir.

Bilginin doğruluğu ve güvenlik başlıklarına ek olarak, bu soruya verilen yanıtlarda en çok öne çıkan başlık ise “iletişim” olmuştur. Sadece bu araştırmanın yapıldığı dönemin bir salgın dönemi olmasından ziyade, 65 yaş üstü bireylerin karşılaştığı en büyük problem bağımlılıktır. Yaşlı bağımlılığı, bu bireylerin salt hayati ihtiyaçlarını bir başkasının yardımı ile sağlayabilmesi anlamına değil, aynı zamanda “yalnız hissetme” bağlamında sosyal bir anlama da sahiptir. Dolayısıyla bu bireylerin, kendi akrabaları başta olmak üzere, aile bireyleri, çocukları, torunları vb. kişiler ile sağlıklı iletişim kurmaları oldukça önemlidir. Yaşları itibarıyla psiko-sosyal bağlamda ele alındığında “benlik bütünlüğü karşısında umutsuzluk” gibi bir içsel çatışmanın yoğun olduğu bir evrede olan 65 yaş üstü bireyler adına iletişimin ne denli önemli olduğu, katılımcıların verdiği yanıtlarla da kanıtlanmıştır. Günümüz dijital dünyasında iletişimin çoğunlukla sosyal medya mecralarından sağlanmasının yanında, yukarıdaki gerekliliklere ek olarak salgın gibi bir sürecin yarattığı gereklilik doğrultusunda sosyal medyanın daha sık kullanılmasından yaşlı bireylerin de fayda sağlanması oldukça zaruri iken, katılımcıların pek çoğunun kendilerini bu alanda artık daha yetkin bulması da son derece olumludur: “*Kimseye ihtiyacım olmadan işlem yapabilmeyi çok isterdim.*” (K18).

“Dijital yetkinlik ile ilgili hangi konunun daha detaylı işlenmesini isterdiniz?” sorusuna verilen bu yanıt, “...özellikle bankacılık” şeklinde devam etmektedir. Yukarıda, katılımcıların eğitimlerden öğrendikleri kategorisinde şekillenen bilginin doğruluğu, güvenlik ve iletişim başlıklarının bu soru altında da karşılığını bulduğu fakat bununla birlikte daha özele indirgenliği gözlemlenmiştir. Pandemi sürecinin başından itibaren sokağa çıkma kısıtlamalarının kapsamındaki öncelikli grup olarak yaşlı bireylerin, normal bir dönemde dahi uzun kuyruklarla baş etmek zorunda kalarak gerçekleştirdiği bankacılık işlemlerinin dijital yöntemlerle yapılması, önemini arttırmıştır. Dolayısıyla katılımcıların, güvenlik unsurunun bir alt başlığı olarak değerlendirilebilecek bankacılık ile ilgili işlemleri korkmadan gerçekleştirmek istemeleri ve bu anlamda daha çok eğitim talep etmeleri oldukça makuldür. Belirtmekte fayda var ki, eğitim materyalleri için hazırlanan bankacılık videosundaki en büyük engeli, telif hakları oluşturmuştur. Her bankanın temelde benzer olsa da farklı detaylarla gerçekleştirmeye olanak veren mobil bankacılık uygulamalarının her birine dair eğitim verebilmek, bu bankaların telif istemesi ile sonuçlanabileceğinden, mobil bankacılık ile ilgili video daha genel hatlara odaklanarak ve daha da önemlisi hiçbir bankanın adı kullanılmadan hazırlanmıştır.

Buna çok benzer bir husus da internet üzerinden yapılan alışverişlerle ilgilidir. Yine hemen her alışveriş sitesinden yapılan alışverişin adımları benzer özellik gösterse de bazı farklılıklar olabileceği bilinmekte olup bankacılık başlığında olduğu gibi alışveriş sitelerinin adını kullanmamak gerektiğinden, bu eğitim videosu da bazı kısıtlılıklara maruz kalmıştır.

İnternet bankacılığı ve internet üzerinden alışveriş ile birlikte, sosyal medya uygulamalarına yönelik daha geniş kapsamlı eğitim videoları hazırlanması, katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtlardan bir diğeridir. Yukarıda da değinildiği üzere, özellikle 65 yaş üstü bireyler için günümüz dijital dünyasına ayak uydurarak iletişim sağlamaları oldukça önemli olup bu alanda daha çok bilgi edinmek istemeleri de son derece yerindedir: “*Daha fazla platformda yayınlanmalı.*” (K7).

K7’nin verdiği bu cevap, “Eğitimi daha etkili ve erişilebilir yapmak için önerileriniz nelerdir?” sorusuna en çok verilen cevabın temsili olarak burada yer almaktadır. İlk iki soruya verilen yanıtlardan da anlaşılacağı üzere; hem belli başlı konularda yetkinliklerinin arttığı hem de nerelerde ve hangi konularda daha çok eğitim almaları gerektiği konusunda oldukça bilinçli olan ve araştırma grubunu yönlendiren katılımcıların ortak kanaati, izledikleri bu eğitim videoları serisinin genişletilip daha fazla kişiye ulaşması gerektiği şeklindedir.

Bunun yanında, özellikle oldukça faydalı gördükleri ve alanında uzman bir kişinin anlatımıyla hazırlanan MHRS ve e-Nabız videolarını oldukça beğendiklerini ifade eden katılımcıların, videolarda işlenen konuların uzmanı

tarafından anlatılması gerektiğini dile getirmeleri en dikkat çeken önerilerinden biri olmuştur. “Herhangi bir konuda, bir şeyin yeterliliğine herkesi inandırarak bir kişinin kendine sağladığı güven” olarak tanımlanan otorite kavramından hareketle, özellikle kendilerine yol gösterecek güvenilir insanlara daha çok ihtiyaç duyan yaşlı bireylerin doğru bilgiye otoriter kişilerden ulaşmak istemeleri de oldukça anlaşılır bir ihtiyaçtır.

### Sonuç ve Tartışma

Yaşlılık, bugün bütün toplumları ilgilendiren fizyolojik, sosyolojik ve kültürel bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. 21. yüzyılın gelişen koşulları içinde özellikle disiplinler arası bir olgu haline gelen yaşlılık, son 20 yıldır sosyal bilimlerin de desteğiyle farklı bir boyuta taşınmıştır. Sosyal bilimlerin yaşlılık konusu hakkında devreye girmiş olması, birçok değişkeni de konuyla ilişkilendirme gereğini ortaya çıkarmıştır. Bunlardan ilki ve en önemlilerinden biri, toplumsal cinsiyet değişkenine göre yaşlılığın nasıl ele alınacağı sorunudur. Kadınların ve özellikle bu araştırma kapsamında yaşlı kadınların içinde buldukları mağduriyet, özellikle COVID-19 salgınıyla birlikte daha da görünür hâle gelmiştir. Bu araştırmanın temel hareket noktalarından biri de COVID-19 salgını sonrasında tüm dünya ile birlikte Türkiye’nin de almış olduğu önlemler kapsamında, 65 yaş ve üstü kişileri kapsayan kısıtlamalar ve bu kısıtlamaların yarattığı olası sorunlardır. Virüsten etkilenme durumu diğer yaş gruplarıyla benzer seviyelere ulaşmış olmasına rağmen, yaşlı nüfus toplumsal yaşamdan dışlanmanın farklı kategorilerini deneyimlemektedir. COVID-19 salgını toplumda var olan eşitsizlikleri daha da derinleştirmiştir denilebilir. Yaşlı nüfus içinde ayrımı daha da derinleştiren yaşlı kadın olmak, mülteci olmak, engelli yaşlı olmak, kronik rahatsızlığa sahip olmak, yoksul olmak, dijital kullanım araçları ve bilgisine sahip olmamak, yalnız yaşıyor olmak gibi unsurlar (Altın, 2020, s. 52), yaşlı nüfusu ve özellikle de yaşlı kadın nüfusu derinden etkilemektedir. Bugün birçok çalışma (Beal, 2006; Buz, 2015; Efe ve Aydemir, 2015; Görgün Baran, ve diğ., 2017; Minkler ve Stone, 1985; Vroman, Arthanat ve Lysack, 2015), yaşlı kadınların ekonomik, sosyal ve hukuki bakımdan eşitsiz ilişkiler içinde olduklarını ve bir başkasına ya da kuruma “bağımlı” bir yaşam sürdürdüklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, kadın yaşlıların erkeklere oranla kendilerini daha fazla güvensiz, sağlıksız ve yalnız hissetmelerine ve bundan dolayı korku duymasına neden olmaktadır. Kadınların eğitim seviyeleri, istihdam edilişleri, daha çok güvencesiz işlerde çalışmaları, kültürel sermayeden yoksun olmaları ve yaşlılıklarında yalnız kalmaları gibi konular, özellikle ileriki yaşlarında fiziksel sorunlarla birlikte psikolojik olarak da sağlıksız bir hayat sürmelerine neden olmaktadır.

TÜBİTAK 1001 programı kapsamında desteklenmiş olan 120K476 kodlu “65 Yaş Üstü Kadınlara Sosyal İzolasyon Altında Gerekli Dijital Yetkinliklerin Kazandırılması Projesi” toplumsal alandaki sorunlar bütününden hareketle, 65 yaş ve üstü kadınların dijital yetkinliklerinin belirlenerek geliştirilmesi hedefiyle ortaya çıkmıştır. Araştırmada Muğla il merkezinde yaşayan 65 yaş üstü kadınların dijital yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi ve bu yetkinliklerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın eğitim yoluyla 65 yaş ve üstü kadınlara dijital yetkinlikleri kazandırma amacı, geçerliliğini kanıtlamıştır. Bu anlamda bir sosyal politika önerisi olarak yaşlı nüfusa internet aracılığıyla hazırlanacak olan kısa bilgilendirme videolarının, yaşlı nüfusun dijital gelişimini de olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Yaşlı nüfusun en büyük bağımlılığının, dijital teknolojileri kullanırken hissettikleri güven probleminden kaynaklı, hala çocuklarından/torunlarından yardım almalarıdır. Bu noktada genç nüfusun, doğrudan internet üzerindeki işlemleri gerçekleştirmek yerine, işlemleri nasıl yapmaları gerektiği konusunda yaşlı nüfusu bilgilendirmeleri, uzun vadede daha faydalı olacaktır. Bu sayede, kuşaklar arasında bilgi aktarımı da önem kazanacaktır. Aynı zamanda herhangi bir yaşlının öğrenme sürecini sağlıklı tamamlaması, akrabalarının da eğitimini olumlu yönde etkileyecektir. Bu etki, toplumun genelinin dijital yetkinliklerini kazanması için de faydalı görülmektedir. Temel eğitim üzerine yürütülen hükümet politikaları özellikle genç kadınları kapsayıcı niteliktedir ve yaşlı kadın nüfusun dijital okur-yazarlık durumunda aynı istikrarlı ilerleyiş söz konusu değildir. Bu bağlamda, yetişkin eğitimi ve özellikle yaşlı kadınların dijital çağa adaptasyonu hedefi ile yola çıkan kamu politikaları gündeme getirilmediği sürece, yaşlı kadınların dezavantajlı konumunun uzun bir süre daha kendiliğinden pozitif yöne doğru istikrarlı bir şekilde ilerleyişi mümkün olmayacaktır (Khreisat, 2009). Bu bağlamda, proje kapsamında hazırlanan eğitim materyallerinin kullanımının ve yaygınlaştırılmasının, özellikle yaşlı nüfusu merkeze alarak hazırlanacak olan bir kamu politikası hâline getirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulgular ışığında hazırlanan eğitim materyallerinin sosyal medya platformlarında hâlen açık tutulması, yararlanıcı kitlenin dijital yetkinlikleri kazanma ve geliştirme yolunda devam eden bir süreç olarak fayda sağlamayı sürdürmektedir. Özellikle sadece 65 yaş ve üstü kadınlara değil, erkeklere de ve aynı zamanda diğer yaş kategorilerine de fayda sağlayacağı düşünülen bir içerik olması anlamında, sosyal medya kanallarının açık olması önem taşımaktadır. Bu öğretim tasarımı ve uygulama örneğinin dijital yetkinlikleri geliştirmek bağlamında toplumun her kesimine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 20/06/2020 tarihli ve 121 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

## Kaynakça / References

- Akkoyunlu, B., Altun, A. ve Yılmaz Soylu, M. (2008). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Maya Akademi.
- Altın, Z. (2020). Covid-19 pandemisinde yaşlılar. *Tepecik Eğitim ve Araştırma Hastanesi Dergisi*, 30, 49-57. <https://jag.journalagent.com/terh/pdfs/TERH-93723-REVIEW-ALTIN.pdf> adresinden elde edildi.
- Avrupa Birliği Resmî Gazetesi. (2018). *Hayat boyu öğrenme için anahtar yetkinliklere ilişkin konsey tavsiye kararı 2018/C 189/01*, 22 Mayıs 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) adresinden elde edildi.
- Bardoel, J., & D'Haenens, L. (2008). Reinventing public service broadcasting in Europe: Prospects, promises and problems. *Media, Culture and Society*, 30(3), 337-355. doi: 10.1177/0163443708088791
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age*. Vancouver, BC: Tony Bates Associates Ltd.
- Beal, C. (2006) Loneliness in older women: a review of the literature. *Issues in Mental Health Nursing*, 27(7), 795-813.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The cognitive domain* (Handbook I). New York, NY: David McKay Co Inc.
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. New York, NY: Springer Science & Business Media.
- Buz, S. (2015). Yaşlı bireylere yönelik yaş ayrımcılığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 268-278. doi:10.17755/esosder.89453
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Eur 28558 En. doi: 10.2760/38842
- Çubukcu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174. [https://www.researchgate.net/publication/348158490\\_Turkiye'de\\_Dijital\\_Vatandaslik\\_Algisi\\_ve\\_Bu\\_Algiyi\\_Internetin\\_Bilincli\\_Guvenli\\_ve\\_Etkin\\_Kullanimi\\_Ile\\_Artirma\\_Yontemleri](https://www.researchgate.net/publication/348158490_Turkiye'de_Dijital_Vatandaslik_Algisi_ve_Bu_Algiyi_Internetin_Bilincli_Guvenli_ve_Etkin_Kullanimi_Ile_Artirma_Yontemleri) adresinden elde edildi.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Efe, A. ve Aydemir, M. (2015). Yaşlı kadın olmak: Psiko-sosyolojik kuramlar çerçevesinde yaşlılık ve kadın-İsparta Huzurevi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 34, 193-223. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduifd/issue/48319/611717> adresinden elde edildi.
- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Görgün-Baran, A., Koçak-Kurt, Ş. ve Serdar-Tekeli, E. (2017). Yaşlıların dijital teknolojileri kullanım düzeyleri üzerine bir araştırma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 45, 1-24. <https://doaj.org/article/1dcbc09e425a420b9d547a5ffd7b1877> adresinden elde edildi.
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2002). What is instructional design? In R. A. Raiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (16-25). New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Gül, M., Kamalı Arslantaş, T., Yasan, N., Yurdagül, C. ve Yıldırım, Z. (2018). Görme engelli bireylerin yabancı dil kelime bilgilerinin geliştirilmesi: Tasarım tabanlı araştırma yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2071-2090. doi: 10.17240/aibuefd.2018.18.41844-504900
- Khreisat, L. (2009). The Under-representation of women in information technology and computing in the Middle East: A perspective from Jordan. *Technology in Society*, 31(3), 287-294. doi: 10.1016/j.techsoc.2009.06.006
- Knowles, M. (1996). Adult learning. In R. L. Craig (Ed.), *ASTD Training & Development Handbook: A guide to human resource development* (4th ed.) (pp. 253-265). New York, NY: McGraw Hill.
- Minkler, M., & Stone, R. (1985) The feminization of poverty and older women. *The Gerontologist*, 25(4), 351-357. doi: 10.1093/geront/25.4.351
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & McNeal, R. S. (2008). *Digital citizenship - The Internet, society and participation*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Ocak, M. A. (2011). Öğretim tasarımı modelleri. Ocak, M. A. (Ed.), *Öğretim tasarımı - kuramlar, modeller ve uygulamalar* (44-60) Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özdemir, E. ve Mert Uyangör, S. (2011). Matematik eğitimi için bir öğretim tasarımı modeli. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2). <https://dergipark.org.tr/download/article-file/185593> adresinden elde edildi.
- Reigeluth, C. M. (1999). *Instructional design theories and models* (Vol. 2). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Smith, P. L., & Ragan, T. J. (1999). *Instructional design*. New York, NY: John Wiley & Sons Inc.
- Svihla, V. (2014). Advances in design-based research. *Frontline Learning Research*, 6, 35-45.
- Tezcan, F. ve Duman, A. (2014). Muğla Halk Eğitimi Merkezi kurslarına katılan yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimleri. *e-International Journal of Educational Research*, 5(3), 1-18. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/34558> adresinden elde edildi.
- Thomas, S. N. (2018). Promoting digital citizenship in first-year students: Framing information literacy as a tool to help peers. *College and Undergraduate Libraries*, 25(1), 52-64. doi: 10.1080/10691316.2017.1329675
- Vroman, K. G., Arthanat, S., & Lysack, C. (2015) Who over 65 is online? Older adults' dispositions toward information communication technology. *Computers in Human Behavior*, 43(1), 156-166. doi:10.1016/j.chb.2014.10.018
- Wiphasith, H., Narumol, R., & Sumalee, C. (2016). The design of the contents of an e-learning for teaching M.5 English language using ADDIE model. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(2), 127-131. doi: 10.7763/IJET.2016.V6.671
- Yalçınkaya, B. ve Cibaroğlu, M. O. (2019). Dijital vatandaşlık algısının incelenmesi: Ampirik bir değerlendirme. *Business & Management Studies: An International Journal*, 7(4), 1188-1208. doi: 10.15295/bmij.v7i4.1140

## Ek A

### Vatandaşlar İçin Dijital Yetkinlik Çerçevesinde Yetkinlik Alanları ve Altında Sınıflandırılan Yetkinlikler (Carretero, Vuorikari ve Punie 2017, s. 11)

#### A. Bilgi ve Veri Okuryazarlığı

1. Veri, enformasyon ve dijital içeriğe göz gezdirme, arama ve filtreleme  
Enformasyon ihtiyacını ifade etmek; dijital ortamda veri, enformasyon ve içerik aramak, erişmek ve gezinmek; bireysel arama stratejileri oluşturmak ve güncellemek.
2. Veri, enformasyon ve dijital içeriği değerlendirme  
Veri, enformasyon ve içerik kaynaklarının inanılabilirliğini ve güvenilirliğini çözümlmek, karşılaştırmak ve eleştirel gözle değerlendirmek.
3. Veri, enformasyon ve dijital içeriği yönetme  
Dijital ortamlardaki veri, enformasyon ve içeriği sınıflandırmak, depolamak ve geri çağırmak; yapılandırılmış bir ortamda düzenlemek ve işlemek.

#### B. İletişim ve İşbirliği

1. Dijital teknolojiler yoluyla etkileşim kurma  
Farklı dijital teknolojilerle etkileşim kurmak ve belirli bir durum için uygun dijital iletişim yollarını anlayabilmek.
2. Dijital teknolojiler yoluyla bilgi ve içerik paylaşmak  
Uygun dijital teknolojiler kullanarak diğerleriyle veri, enformasyon ve dijital içerik paylaşmak; atıf ve referans uygulamalarını bilmek.
3. Dijital teknolojiler yoluyla vatandaşlık ifa etme  
Kamuya ve özel sektöre ait dijital hizmetleri kullanarak topluma katılım sağlamak; uygun dijital teknolojiler yoluyla katılımcı vatandaşlık ve kendini güçlendirme fırsatları aramak.
4. Dijital teknolojiler yoluyla iş birliği yapma  
Dijital araç ve teknolojileri iş birliğine dayalı süreçler ile kaynak ve bilginin ortak olarak yapılandırılması ve oluşturulmasında kullanmak.
5. Dijital etiket  
Dijital teknolojileri kullanırken ve dijital ortamlarda etkileşim kurarken gerekli davranış normlarının farkında olmak; iletişim stratejilerini belirli bir dinleyici kitlesine uyarlamak ve dijital ortamlardaki kültürel ve nesnel çeşitliliğin farkında olmak.
6. Dijital kimliğin yönetimi  
Bir veya birden fazla dijital kimlik oluşturmak ve yönetmek; dijital kimliğin itibarını korumak; farklı dijital araçlar, ortamlar ve hizmetler yoluyla üretilen verileri yönetmek.

#### C. Dijital İçerik Geliştirme

1. Dijital içerik geliştirme  
Farklı biçimlerde (veri, metin, çoklu ortam, vb.) içerik geliştirmek; var olan bir içeriği düzenleyip iyileştirmek; dijital yollarla kendini ifade edebilmek.
2. Dijital içeriği yeniden işleme  
Yeni enformasyonu ve içeriği değiştirmek, iyileştirmek ve var olan bir bilgi alanına bütünleştirerek yeni, orijinal ve geçerli bir içerik ve bilgi yaratmak.
3. Telif ve lisanslar  
Telif ve lisans kurallarının dijital enformasyon ve içerik için nasıl uygulandığını anlamak.
4. Programlama  
Belirli bir problemi çözmek veya bir görevi yerine getirmek amacıyla bir bilişim sistemi için bir dizi anlaşılabilir talimatlar dizisi planlamak ve geliştirmek.

#### D. Güvenlik

##### 1. Cihazların güvenliği ve korunması

Cihazları ve verileri korumak; dijital ortamlardaki risk ve tehditleri anlamak; güvenlik önlemlerini bilmek; gizlilik ve güvenlik konusunda dikkatli olmak.

##### 2. Kişisel verilerin ve gizliliği korunması

Dijital ortamlarda kişisel verileri ve gizliliği korumak; kişisel olarak tanımlanabilir bilgiler paylaşırken kendini ve diğerlerini tehlikeden (sahtekârlık) koruyabilmek; dijital hizmetlerde kişisel verilerin nasıl kullanıldığını gösteren bir “Gizlilik Politikası” olduğunu anlamak.

##### 3. Sağlık ve refahın korunması

Dijital teknolojilerin kullanımının fiziksel ve psikolojik refah üzerindeki olası olumsuz etkilerin farkında olmak ve oluşabilecek sağlık risklerinden kaçınmak; kendini ve diğerlerini dijital ortamlardaki olası tehlikelerden (siber zorbalık gibi) korumak; dijital teknolojilerin sosyal refah ve bütünleşme açısından önemini kavramak.

##### 4. Çevrenin korunması

Dijital teknolojilerin ve teknoloji kullanımının çevresel etkileri hakkında bilgi sahibi olmak.

#### E. Problem Çözme

##### 1. Teknik problemlerin çözülmesi

Cihazları ve dijital ortamları kullanırken oluşan teknik problemleri tanımlamak ve çözmek (arıza giderme düzeyinden daha karmaşık problemlerin çözülmesine kadar).

##### 2. İhtiyaçların ve teknolojik çözümlerin belirlenmesi

İhtiyaç ve problemleri belirlemek, ihtiyaçların giderilmesi ve problemlerin çözümü için doğru dijital araçları ve teknolojik çözümleri tanımlamak, değerlendirmek, seçmek ve kullanmak; dijital ortamları kişisel ihtiyaçlara uygun olarak bireyselleştirebilmek (erişilebilirlik gibi).

##### 3. Dijital teknolojilerin yaratıcı bir şekilde kullanılması

Dijital araç ve teknolojileri bilgi üretimi ve süreç/ürün inovasyonu için kullanmak; dijital ortamlardaki kavramsal problemleri ve problem durumlarını anlamak ve çözümlenmek amacıyla bilişsel süreçlerde yer almak.

##### 4. Dijital yetkinlik farklarının belirlenmesi


Dijital yetkinliğin geliştirilmesi veya güncellenmesi gerektiğini anlamak; başkalarının dijital yetkinliğinin geliştirilmesine destek olabilmek; kendini geliştirme fırsatlarını aramak ve dijital evrim konusunda kendini güncel tutmak.

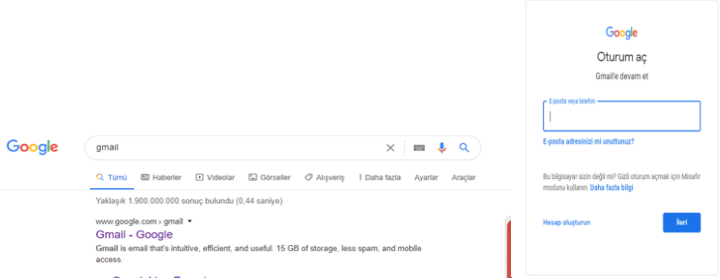
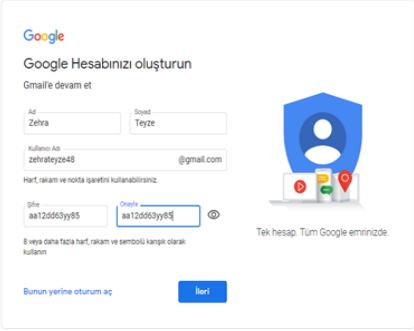
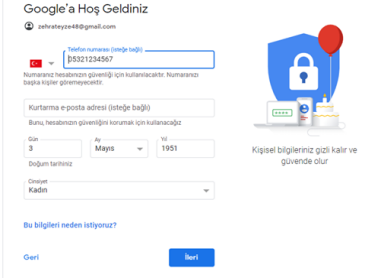
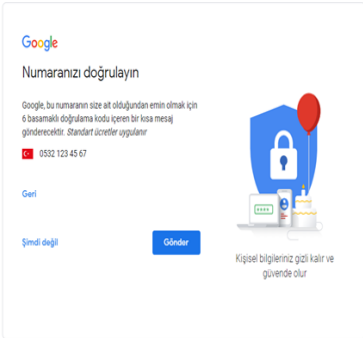


## EK B

### Örnek Senaryo Kartı

Eğitimin Adı:	E-Posta Hesabı Oluşturma
---------------	--------------------------

ATGUD Öğretim Tasarım Modeli	İş/İşlem	Açıklamalar
Analiz	Öğrenme Alanı	İletişim ve İşbirliği
	Eğitimin Hedefleri/ Kazanımlar	<b>Ana Kazanım:</b> Dijital teknolojileri kullanabilmek için gerekli olan e-posta hesabı açabilmek. Sosyal refah ve sosyal içerme için dijital teknolojilerin farkında olma. <b>Uyarlanmış Kazanım:</b> Sosyal medya kullanabilmek için gerekli olan e-posta adresini açabilmek.
Tasarım	Eğitimin Süresi:	5-7 Dakika
	Eğitimin Hedef Kitle	Muğla'da Yaşayan 65 Yaş Üstü Kadınlar
Geliştirme	Eğitimin İçeriği	<b>Öğrenme Senaryosu:</b> Sosyal medya hesabı açmak için önce bir e-posta adresi almak gerektiğinin öğrenilmesi. <b>Katılımcılar kendi başına:</b> Sosyal medya üzerinden yakınlarıyla iletişim kurmak için gerekli olan e-posta hesabını oluşturabilecek.
	Öğrenme Ortamının Hazırlanması	Katılımcıların proje için hazırlanmış YouTube kanalını ziyaret ederek eğitim videosunu izlemesi.
Uygulama	Eğitimde Kullanılan Strateji-Yöntem-Teknikler	<b>Harmanlanmış Öğrenme</b> Uzaktan Eğitim Kendi kendine öğrenme (video izleme yolu ile) Gösteri
	Öğrenme Etkinlikleri	<b>Öğrenme Senaryosunun Gerçekleştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi</b> <b>Öğrenme Senaryosu:</b> Zehra teyze 69 yaşındadır. Başka şehirlerde yaşayan çocukları ve akrabaları ile iletişim kurabilmek için bir sosyal medya hesabı açmak ister. Ancak bu konuda ona yardımcı olacak kimse yoktur. Zehra teyze sosyal medya hesabı açmak için Facebook/Instagram uygulamalarını açar. Ancak kayıt olabilmesi için öncelikle bir e-posta adresi olması gerektiğini anlar. Arama motoruna "Gmail" yazar ve en üstteki internet sayfasını açar. Karşısına çıkan ekranda "hesap oluşturun butonuna tıklar. Daha sonra kayıt için gerekli olan isim, soy isim bilgilerini girer ve kendine bir e-posta kullanıcı adı belirler. Son olarak hesabının şifresini belirleyip teyit eder. Zehra teyzenin artık bir e-posta hesabı vardır. Hesabının güvenliği için gerekli olan telefon numarasını karşısına çıkan bir sonraki ekrandaki yerine yazar. İleri butonuna tıkladığında karşısına telefon numarasını doğrulama ekranı çıkar. Gönder butonuna tıklar ve cep telefonuna gelen kodu gerekli yere yazarak işlemi tamamlar.   Arama motoruna "gmail" yazar, en üstteki internet sitesine tıklar.

		 <p>Açılan sayfada “hesap oluşturun” butonuna basar.</p>  <p>Karşısına gelen ekranda kendisinden istenen bilgileri doldurur ve ileri butonuna basar.</p>  <p>Bir sonraki ekran isteğe bağlı olarak telefon numarası istemektedir. Zehra teyze şifresini unutmaya ihtimaline karşı hesabını güvende tutmak için telefon numarasını yazar ve ileri butonuna basar.</p>  <p>Bu kez karşısına gelen ekran telefonuna gönderilecek bir doğrulama kodu ile ilgilidir. Gönder butonuna tıklayan Zehra teyze, cep telefonuna gelen kodu gerekli yere yazar ve işlem tamamlanır.</p>
Değerlendirme	Ölçme ve Değerlendirme	<p><b>Biçimlendirici değerlendirme:</b> Edpuzzle uygulaması ile video içerisine soru eklenerek katılımcıların öğrenme eksik ve yanlışlarını tespit edilecektir.</p>

## Otizm Spektrum Bozukluğu ve Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Cinsel İstismar Haberlerinin İncelenmesi

Nurgül Akmanoğlu\*<sup>1</sup>, Şükran Alan<sup>2</sup>, Esin Pektaş Karabekir<sup>3</sup>, Şerife Şahin<sup>4</sup>, Ezgi Alagözoğlu<sup>5</sup> ve Çetin Topuz<sup>6</sup>

### Öz

Cinsel istismar, istismarı gerçekleştiren bireyin, rızası olmayan mağduru tehdit etmesi, zor kullanması ya da mağdurdan faydalanması yoluyla ortaya çıkan istenmedik cinsel eylemlerdir. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Zihin Yetersizliği (ZY) olan bireyler yaşadıkları gelişimsel yetersizlikler nedeniyle farklı güvenlik tehditleriyle karşılaşmakta ve cinsel istismara maruz kalabilmektedirler. Bu araştırmada, Türkiye’de 2015-2019 yılları arasında yayımlanan yaygın, yerel ve bölgesel gazetelerdeki ZY ve OSB olan bireylere yönelik gerçekleştirilen cinsel istismar haberleri incelenmiş ve bu konuya dikkat çekilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada “cinsel taciz”, “cinsel saldırı”, “cinsel istismar”, “tecavüz” anahtar kelime grubu ve “zihinsel”, “özürlü”, “engelli”, “otizm”, “Down” anahtar kelime grubunu birlikte içeren haberlere ilişkin 11351 doküman incelenmiştir. Benzer içerikli haberler birleştirilerek toplam 168 haber, elektronik ortamda dosyalanmıştır. Araştırmada OSB ve / veya ZY olan bireylere yönelik gerçekleştirilen cinsel istismar haberleri, nitel araştırma tekniklerinden doküman analizi tekniğiyle incelenmiş, verilerin analizinde tümdengelimli içerik analizi kullanılmıştır. Bulgular; haberlere ilişkin genel bilgiler, cinsel istismara uğrayan bireylere ilişkin bilgiler, cinsel istismarı gerçekleştiren bireylere ilişkin bilgiler ve cinsel istismara ilişkin genel bilgiler olmak üzere dört başlık altında tartışılmıştır. Bulgular doğrultusunda yasa koyuculara, ailelere, uzmanlara, öğretmenlere, habercilere ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

### Anahtar Sözcükler

Zihin yetersizliği  
Otizm spektrum bozukluğu  
Cinsel istismar  
Doküman analizi

### Makale Hakkında

**Gönderim Tarihi**  
16 Mayıs 2021  
**Kabul Tarihi**  
09 Ağustos 2021  
**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

## Investigation of Sexual Abuse News about Individuals with Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorder

### Abstract

Sexual abuse is an unwanted sexual activity which the perpetrator uses force upon, makes threats against, or takes advantage of the victim without his / her consent. This study aims to draw attention to the sexual abuse which individuals with intellectual disability and autism spectrum disorder are exposed to. With this aim, news published online in national, local and regional Turkish newspapers between the years of 2015-2019 related to this issue were analyzed. To reach the related media content, one of the news agencies’ archive was utilized to search for published news via keywords (“sexual abuse”, “sexual assault”, “sexual harassment”, “rape” and “intellectual”, “handicapped”, “disabled”, “autism” and “Down”). As a result, 11351 news related to those keywords were reached and the total number of retained news was 1124. In this study, document analysis was carried out using deductive content analysis to analyze the content of news related to sexual abuse of individuals with intellectual disability and autism spectrum disorder. Findings are discussed; suggestions for researchers, legislators, families, teachers, and practitioners are posed.

### Keywords


Intellectual disability  
Autism spectrum disorder  
Sexual abuse  
Document analysis


### Article Info


**Received**  
May 16, 2021  
**Accepted**  
August 09, 2021  
**Article Type**  
Research Paper

**Atf:** Akmanoğlu, N., Alan, Ş., Pektaş Karabekir, E., Şahin, Ş., Alagözoğlu, E. ve Topuz, Ç. (2021). Otizm spektrum bozukluğu ve zihin yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar haberlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 22(2), 77-94. doi: 10.12984/egfe.937865


### \*Sorumlu Yazar/Corresponding Author


<sup>1</sup>  Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Türkiye, [nakmanoglu@anadolu.edu.tr](mailto:nakmanoglu@anadolu.edu.tr)

<sup>2</sup>  Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Türkiye, [sukranalan@anadolu.edu.tr](mailto:sukranalan@anadolu.edu.tr)

<sup>3</sup>  Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Türkiye, [esinpektas@anadolu.edu.tr](mailto:esinpektas@anadolu.edu.tr)

<sup>4</sup>  Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Türkiye, [serifeshahin@anadolu.edu.tr](mailto:serifeshahin@anadolu.edu.tr)

<sup>5</sup>  Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Türkiye, [ezgi.alagozozglu@anadolu.edu.tr](mailto:ezgi.alagozozglu@anadolu.edu.tr)

<sup>6</sup>  Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Türkiye, [cetintopuz@anadolu.edu.tr](mailto:cetintopuz@anadolu.edu.tr)

## Extended Abstract

### Introduction

Sexual abuse is an unwanted sexual activity which the perpetrator uses force upon, makes threats against, or takes advantage of the victim without his / her consent. Individuals with Intellectual Disability (ID) and Autism Spectrum Disorder (ASD) face more security threats due to their various developmental delays in independent life skills. Therefore, they seem to be an at risk group in terms of sexual abuse. The aim of this research is to draw attention to this issue by systematically examining the sexual abuse news involving individuals with ID and ASD. In this sense, the related news published in national, local and regional newspapers between 2015-2019 in Turkey were included in this study.

### Method

In this study, document analysis was carried out using deductive content analysis to analyze the content of news related to sexual abuse of individuals with ID and ASD. Taking into account of the limitation to reach the online archive of the newspapers, one of the news agencies' archive was used to search for news published online using keywords ("sexual abuse", "sexual assault", "sexual harassment", "rape" and "intellectual", "handicapped", "disabled", "autism" and "Down"). At the request of the researchers, the Agency conducted a retrograde search among the news published online in national, local and regional Turkish newspapers using the keywords mentioned. A five-year period of time (2015-2019) (from 1 January 2015 to 31 December 2019) was used to ensure a sufficient sample size. According to the result of the search conducted by the agency the total number of news was 11351. In this study coding was performed at two levels: (a) including the related news (selecting the unit of analysis) and (b) analysis of the news content (analytic process). According to the result of intercoder reliability (98.5 %) for selecting the unit of analysis, the total number of retained news is 1124 and the number of the case is 168. Furthermore, a categorization matrix was developed for coding and a coding instruction was conducted among researchers for analytic process. In this sense, a coding manual was developed defining all categories and subcategories. The intercoder reliability for analytic process was 95 %.

### Findings

Considering the findings of the study, it is seen that the majority number of the related news has been published in local newspapers (48.9 %). It may be due to the fact that the number of local newspapers is widespread and local newspaper employees can reach the news more quickly than the national newspaper employees. Another significant finding is that girls (80.5 %) were exposed to sexual abuse more than boys. This may be due to the fact that the majority of the abusers are men and also due to the sexual behavior patterns from men and women considering gender roles and biological variables in society. Considering the age range of individuals with ID or ASD who were exposed sexual abuse, the majority number of the individuals are aged between 9-17. This may indicate that individuals with ID or ASD after adolescence are at greater risk considering the lack of independent life skills they may possess. It is noteworthy that individuals with ID (91.7 %) are seen to be exposed to sexual abuse more than individuals with ASD. This can be due to the fact that ASD is not widely known, and ID term is commonly preferred in the news. It is understood that individuals with disability level of 50 % or more are seen to be exposed to sexual abuse more (26.3 %) in the news in which the disability level is mentioned. As the level of disability increases, the difficulties experienced by individuals in different areas of development cause them to encounter more security threats. However, the findings show that individuals with a disability level of 50 % or less are also subjected to sexual abuse (4.9 %). This may be due to the fact that individuals experience difficulties in metacognitive skills, interpreting others' reactions and behaviors, and recognizing the behaviors as socially inappropriate. It has emerged that majority of perpetrators who committed sexual abuse are men (99.8 %) in the news. Moreover, it seems that the half of the individuals (48.8 %) who were exposed to sexual abuse has no acquaintance with the abusers. Besides, sexual abuse is seen to have revealed as a result of the suspicion of parents or pregnancy of individuals who were exposed to sexual abuse. Additionally, half of the sexual abuse cases (53 %) is understood to have occurred once. However, there seems to be no information for legal process about perpetrator in the majority of the cases (65.9 %) in the news content. This situation may be caused by the fact that the information about legal process in the news content is not given due to the lack information of judgement process considering the time intervals examined in this study. Lastly, as it is understood from the news content, most individuals with special needs (69 %) are seen to be exposed to sexual abuse in indoor environments such as in one's own home or in desolate areas.

### Discussion and Conclusion

In light of the findings, the present study offers essential insights to teachers, legislators, families and researchers. In this sense, legislators and specialists who work with individuals with special needs can work together to organize congresses and symposiums aimed at preventing sexual abuse. They can also carry out awareness activities through public service announcements, posters, brochures and short films. Sexuality education curriculum should be

developed and implemented in schools. For families and specialists, trainings can be conducted about sexuality education, sexual abuse, sexual harassment, precautions for sexual abuse and reporting harassment. For future research, a comparison can be made between the archives of news agencies via access to the archives of another news agency. The year range for which the news is reviewed can be expanded. Qualitative studies can be conducted including interviews with individuals with special needs and their families. Lastly, future studies can investigate the legal process and rulings of sexual abuse cases.

## Giriş

Gelişimsel Yetersizlik (GY) fiziksel, öğrenme, dil ya da davranış alanlarındaki bozukluklardan kaynaklı olarak ortaya çıkan durumlar olarak ifade edilmektedir. Bu durumlar gelişim dönemlerinde ortaya çıkmakta, bireyin günlük yaşam becerilerini etkilemekte ve genellikle yaşam boyu devam etmektedir (Zablotsky ve diğ., 2019). GY kategorisinde dikkat eksikliği / hiperaktivite bozukluğu, dil ve konuşma bozukluğu, görme yetersizliği, Zihin Yetersizliği (ZY), Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) gibi farklı yetersizlik grupları yer almaktadır (Maenner ve diğ., 2020). Alıcı ve ifade edici dil becerilerindeki yetersizlikler, etkileşim başlatma ve sürdürmede gereksinim duyulan sözel ve sözel olmayan davranışlarda yaşanan sorunlar hem sözel hem de sözel olmayan sosyal ipuçlarını yorumlamada yaşanan zorluklar, ZY ve OSB olan bireylerin daha fazla güvenlik tehdidiyle karşılaşmalarına, dolayısıyla daha fazla cinsel istismara maruz kalmalarına neden olabilmektedir (Henault, 2006; Schalock ve diğ., 2010; World Health Organization [WHO], 2008).

Cinsel istismar, istismarı gerçekleştiren bireyin, rızası olmayan mağduru tehdit etmesi, zor kullanması ya da mağdurdan faydalanması yoluyla ortaya çıkan istenmedik cinsel eylemlerdir (American Psychiatric Association [APA], 2013). Amerikan Psikologlar Birliği ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından yayımlanmış olan raporlarda cinsel istismar davranışları; cinsel organları okşama, vajinal veya anal penetrasyon veya penetrasyon girişimi, tecavüz, ensest, fiili livata, teşhircilik, dokunma içermeyen kötü muamele (zorlama, kandırma, tehdit, ikna etme, baskı yapma vb.), oral-genital veya oral-anal temas, bireyin genital bölgesini ve memelerini teşhir etme, mastürbasyon yaptırma veya izletme, diğer kişilerle cinsel eylemler yaptırma (fuhuş vb.), poz verdirme, soyundurma ve performans sergileme (çocuk pornografisi dahil) gibi davranışlar olarak ifade edilmektedir (APA, 2013; WHO, 2019).

Yetersizliği olan bireylere ve tipik gelişim gösteren bireylere yönelik olarak gerçekleştirilen cinsel istismar durumları arasında nitelik ve nicelik açısından farklılıklar görülmektedir. Yetersizliği olan bireylere yönelik olarak gerçekleştirilen istismar türlerinin, daha çok uygun olmayan cinsel dokunma ve penetrasyon şeklinde olduğu vurgulanmaktadır (Akbaş, Turla, Karabekiroğlu, Pazvantoğlu, Keskin ve Böke, 2009; Soylu, Şentürk Pılan, Ayaz ve Sönmez, 2012). Cinsel istismara maruz kalma oranları tipik gelişim gösteren erkeklerde % 4-9 arasında, kadınlarda % 12-35 arasında iken (Barth, Bermetz, Heim, Trelle ve Tonia, 2013; Soylu ve diğ., 2012), bu oranların yetersizliği olan bireylerde 4-10 kat daha fazla olduğu (Horner-Johnson ve Drum, 2006; Khemka, Hickson ve Reynolds, 2005; Lin, Yen, Kou, Wu ve Lin, 2009) ve yetersizliği olan bireylerin % 49'unun istismara maruz kaldığı belirtilmektedir (McEachern, 2012; Stalker ve McArthur 2012). Bu durum, yetersizliği olan bireylerde cinsel istismar sonucunda hamile kalma ya da cinsel yollarla bulaşan hastalıklara yakalanma, depresyona girme, intihar eğiliminde olma, kendine zarar verme, madde bağımlılığı gibi risklerin tipik gelişen bireylere oranla oldukça yüksek olmasına neden olmaktadır (Çelik ve İpçi, 2020; DeGue ve diğ., 2012; Harvey, Garcia-Moreno ve Butchard, 2007; Soylu ve diğ., 2012).

Alanyazın incelendiğinde yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismarın çoğunlukla erkekler tarafından gerçekleştirildiği ve istismarı gerçekleştiren bireylerin % 97-99'nun yetersizliği olan bireylerin tanıdığı birinin olduğu görülmektedir (Beyazıt ve Bütün-Ayhan 2015; Çöpür ve diğ., 2012; Erdoğan, Tufan, Karaman ve Ankaralı, 2011; Soylu ve diğ., 2012; Topal, Balcı ve Erbaş, 2018). Ayrıca, cinsel istismarı gerçekleştiren bireylerin yaklaşık yarısının yetersizliği olan bireyin aile bireyleri arasında yer aldığı, aile içi cinsel istismara maruz kalan bireylerin yaşlarının 5-7 arasında olduğu, aile dışı istismara maruz kalma yaşının ise 7-10 arasında değiştiği belirtilmektedir (Balogh ve diğ., 2001; Çöpür ve diğ., 2012; Sobsey ve Doe, 1991).

Alanyazında cinsel istismar vakalarını inceleyen ulusal ve uluslararası araştırmalar yer almaktadır (örn: Erdoğan, Tufan, Karaman ve Ankaralı, 2011; Koçtürk, 2020; Papalia, Mann ve Ogloff, 2021; Soylu ve diğ., 2012). Araştırmalarda çoğunlukla adli veya tıbbi vakaların incelendiği ya da tipik gelişim gösteren bireylerin maruz kaldığı cinsel istismar ile yetersizliği olan bireylerin maruz kaldığı cinsel istismar durumlarının ve oranlarının karşılaştırmalı olarak çeşitli değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Bu konuya ilişkin ulusal alanyazında Bulut ve Karaman (2018) ile Çelik ve İpçi (2020) tarafından yürütülen araştırmalar dikkat çekmektedir. Bulut ve Karaman'ın (2018) yürüttükleri araştırmada yetersizliği olan bireylere yönelik istismar olaylarının ulusal basına yansımaları incelenmiştir. Ulusal basındaki 10 farklı gazetenin arşivleri çevrimiçi olarak incelenmiştir. İçerik analizi yönteminin kullanıldığı araştırmada; istismara uğrayan birey, istismarı gerçekleştiren birey, farklı istismar türlerinin oranları, istismarın gerçekleştirildiği yer, istismarın süresi, istismarın ortaya çıkış şekli, istismarın hukuksal sonuçları, bakımevlerindeki istismar sayılarına ilişkin değişkenlerin incelendiği görülmektedir. Çelik ve İpçi'nin (2020) yürüttükleri araştırmada ZY olan bireylere yönelik cinsel istismar olaylarının ulusal basına yansımaları incelenmiştir. Çevrimiçi olarak erişilebilen üç farklı ulusal haber ajansındaki haberler, doküman analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında istismara uğrayan birey, istismarı gerçekleştiren birey, istismarın sayısı, istismarın gerçekleştirildiği yer, istismarın gerçekleşme biçimi, istismarın ortaya çıkış şekli, istismarın gerçekleştiği yerleşim birimi, istismar sonrası hamilelik durumu, istismarın hukuksal sonuçlarına ilişkin değişkenlerin incelendiği görülmektedir.

Basında yer alan istismar haberlerini inceleyen araştırmalar dikkate alındığında yetersizliği olan bireyi kimin / kimlerin istismar ettiği, istismarı gerçekleştiren birey / bireylerin medeni durumu, farklı istismar türlerinin oranları, istismarın süresi ya da sayısı, istismarın gerçekleşme şekli ve bakımevlerindeki istismar sayıları gibi değişkenlerinin her iki araştırmada farklılaştığı, incelenen diğer değişkenlerin (örn. istismara uğrayan bireyin cinsiyeti ve yaşı, istismarı gerçekleştiren bireylerin cinsiyeti, yaşı ve sayısı) ise benzer olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda (Bulut ve Karaman, 2018; Çelik ve İpçi, 2020) incelenen istismar vakalarına ilişkin pek çok değişken incelenmiştir ancak ulusal alanyazında yetersizliği olan bireylere yönelik gerçekleştirilen cinsel istismar vakalarının basına yansımalarını inceleyen araştırmaların çeşitli sınırlılıkları olduğu görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde 2005-2015 yılları (Bulut ve Karaman, 2018) ve 2006-2018 yılları arasında (Çelik ve İpçi, 2020) yayımlanan haberlerin ele alındığı ve alanyazında güncel tarihler kapsayan bir araştırma olmadığı görülmektedir. Araştırmalarda, farklı yetersizlik gruplarına yönelik olarak gerçekleştirilen cinsel istismar haberlerinin incelendiği görülmektedir. Ancak, OSB olan bireylere yönelik olarak gerçekleştirilen cinsel istismar haberlerini inceleyen araştırmalara rastlanmamaktadır. Çelik ve İpçi'nin (2020) incelemelerine konu olan haberleri üç haber ajansının çevrimiçi arşivinden; Bulut ve Karaman'ın (2018) ise 10 farklı gazeteden elde ederek inceledikleri görülmektedir. Bu durumun, Çelik ve İpçi (2020) ile Bulut ve Karaman (2018) tarafından yürütülen araştırmalarda ulaşılan haber sayılarının sınırlı kalmasına neden olduğu düşünülebilir. Ayrıca, her iki araştırmada da basında yer alan haberlere nasıl ulaşıldığına ilişkin sınırlı bilginin yer aldığı görülmektedir. Buradan hareketle evreni temsil etme gücüne sahip bir örneklem kullanılarak (ulusal yayın yapan yaygın, yerel, bölgesel gazeteler) yürütülecek bir araştırmanın, ülkemizde ZY ve OSB olan bireylere yönelik olarak gerçekleştirilen istismar oranlarının daha sağlıklı olarak belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak, Çelik ve İpçi (2020) ile Bulut ve Karaman (2018) tarafından yürütülen araştırmalarda incelenen haberlerin güvenilirlik analizlerine (örn., doğru haber güvenilirliği, kodlayıcı güvenilirliği) ilişkin sınırlı bilgilerin yer aldığı görülmektedir.

Cinsel istismar, toplumsal ve yasal olarak yüz kızartıcı bir suç olmasına rağmen sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Yetersizliği olan bireylere yönelik gerçekleştirilen cinsel istismar oranlarının belirlenmesinin bu bireylere erken dönemden itibaren sunulacak güvenlik eğitimi programlarının geliştirilmesine ve istismara toplum farkındalığı oluşturarak kamuoyu oluşmasına rehberlik edeceği düşünülmektedir. Ayrıca, yetersizliği olan bireylerin karşılaşılabilecekleri olası istismar olaylarında bu bireylerin toplum tarafından da güvenliğinin sağlanmasına, gereksinim duyulan sağlık kuruluşuna ve adli kuruluşlara en kısa sürede haber verilmesine ve cinsel istismara ilişkin güçlü yasal düzenlemeler geliştirilerek yetersizliği olan bireylerin olası risk durumlarında devlet korumasında kalabilmeleri için yürütülecek çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

Tüm bu gereksinimlerden hareketle bu araştırmanın amacı, Türkiye'de 2015-2019 yılları arasında yayımlanan yaygın, yerel ve bölgesel gazetelerdeki OSB ve ZY olan bireylere yönelik cinsel istismar haberlerini inceleyerek bu konuya dikkat çekmektir. Bu genel amaç doğrultusunda izleyen sorulara yanıt aranmıştır.

1. Habere ilişkin genel bilgiler nelerdir?
  - a. İstismara ilişkin toplam haber sayısı nedir?
  - b. Haber, hangi tür gazetede yayımlanmıştır?
  - c. İstismar hangi bölgede geçmektedir?
  - d. Haberin yayımlandığı mevsim nedir?
2. İstismara uğrayan kişiye ilişkin bilgiler nelerdir?
  - a. Cinsiyeti nedir?
  - b. Yaşı nedir?
  - c. Yetersizlik türü nedir?
  - d. Yetersizlik düzeyi nedir?
  - e. Eğitim durumu nedir?
  - f. Yaşamsal durumu nedir?
  - g. Kendisine sağlanan sağaltım hizmetleri nelerdir?
3. İstismarı gerçekleştiren bireye ilişkin bilgiler nelerdir?
  - a. Cinsiyeti nedir?
  - b. Yaşı nedir?
  - c. İstismarı gerçekleştiren birey sayısı nedir?
  - d. İstismara uğrayan bireye yakınlık derecesi nedir?
  - e. Mesleği nedir?
  - f. Medeni durumu nedir?
  - g. Yardım ve yataklık eden kişi / kişiler var mıdır?
4. İstismara ilişkin genel bilgiler nelerdir?
  - a. Ortaya çıkış şekli nedir?
  - b. Tekrar etme durumu nedir?
  - c. Sonucuna ilişkin yansıtılan hukuksal süreç nedir?
  - d. Hangi ortamda geçmektedir?
  - e. Sonucuna ilişkin ek bilgiler nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, OSB ve / veya ZY olan bireylere yönelik gerçekleştirilen cinsel istismara ilişkin gazete haberlerinin doküman analiziyle incelendiği nitel bir çalışmadır. Doküman analizi belirlenen konuya ilişkin yazılı ya da elektronik belgelerin incelenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla kullanılan sistemli bir yöntemdir (Bowen, 2009; Rapley, 2007). Doküman analizi tek başına ya da gözlem ve görüşme gibi diğer nitel araştırma yöntemleriyle birlikte kullanılabilir (Bowen, 2009; Yin, 1994). Bu çalışmada doküman analizi tek başına kullanılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Çalışmada incelenecek haberlere ulaşmak amacıyla öncelikle yaygın, yerel ve bölgesel türdeki çevrimiçi yayımlanan gazetelerin arşivleri taranmıştır ancak gazete arşivlerine hiç ulaşılmaması ya da kısmen ulaşılabilmesi gibi teknik sorunlarla karşılaşmıştır. Haberlere sistematik olarak ulaşılabilmesi amacıyla ulusal yayın yapan yaygın, yerel, bölgesel gazeteleri kapsayan Interpress Medya Takip Merkezi'nden hizmet alınmıştır. İlgili ajansın haber arşivinde 01.01.2015 ve 31.12.2019 tarihleri arasında, yaygın, yerel ve bölgesel gazetelere yansıyan “cinsel taciz”, “cinsel saldırı”, “cinsel istismar”, “tecavüz” anahtar kelime grubu ve “zihinsel”, “özürlü”, “engelli”, “otizm”, “Down” anahtar kelimelerini birlikte içeren haberleri taramış ve elektronik ortamda 11351 haberin yer aldığı bir veri elde edilmiştir. Araştırma amacına hizmet etmeyen haberlerin elenerek araştırma konusuyla ilgili haberlerin belirlenmesi amacıyla, 11351 haber altı farklı aralığa bölünmüş ve altı araştırmacının her biri yansız olarak atanan bir aralığı incelemiştir. Haberler tam metin olarak incelenmiş ve özel gereksinimli bireylere yönelik “cinsel taciz”, “cinsel saldırı”, “cinsel istismar”, “tecavüz” ifadelerini içeren haberler belirlenerek ilişkisizler elenmiştir. Sonuç olarak araştırma koşullarını karşılayan 1124 haberin incelemeye dâhil edilmesi kararlaştırılmıştır. Aynı vakayla ilişkili olanları belirlemek amacıyla araştırmacılar tartışmış ve fikir birliği sonucunda aynı olaya ilişkin haberler birleştirilerek 168 vaka dosyası oluşturulmuştur.

### Verilerin Analizi

Verileri analiz etmek amacıyla tümdengelimli içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öncelikle haberlerin incelenbilmesi amacıyla araştırma soruları doğrultusunda bir kategori matrisi oluşturulmuştur. Kategori matrisine verilerin nasıl işleneceğine yönelik kodlayıcı eğitimi gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcı eğitiminde beş araştırmacı yansız atama yoluyla belirlenen beş vakayı ve vakalarla ilişkili 29 haberi incelemiştir ve her bir kategoriye ilişkin fikir birliğine varıncaya kadar tartışarak kategori matrisinin son hâlini oluşturmuşlardır.

Kategori matrisi doğrultusunda verilerin işlenebilmesi amacıyla her bir kategoriye yönelik bir kodlama rehberi geliştirilmiştir. Oluşturulan bu matriste araştırma soruları doğrultusunda dört ana başlık ve alt başlıkları yer almaktadır. Verilerin analizi, oluşturulan kategori matrisi doğrultusunda kodların işlenmesiyle gerçekleştirilmiştir.

### Güvenirlilik

Araştırmada tarama kodlaması güvenirliliği ve kodlayıcılar arası güvenirlilik incelenmiştir. Güvenirlilik analizleri Miles ve Huberman'ın (1994) (Görüş birliği / Görüş ayrılığı + Görüş birliği) X 100 formülü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası güvenirlilik iç tutarlılıkla ilgili olarak ele alınmaktadır ve en az % 80 olmasının beklendiği ifade edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002).

Tarama kodlaması güvenirliliği için 11351 haberden 3750'si (% 33) incelenmiştir. 3750 haber beş eşit paçaya bölünmüş, her araştırmacıya, daha önce incelediği aralıktan farklı olacak şekilde yansız olarak atanmıştır. Tarama kodlaması güvenirliliği % 98.5'tir.

Kodlayıcılar arası güvenirlilik için 168 vakadan 64'ü (% 38) araştırmacılar tarafından incelenmiştir. İncelenen vakalardan 11'i beş araştırmacının her biri tarafından, 53'ü ise her bir araştırmacının incelediği vakalar arasından yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Her araştırmacının daha önce incelediği vakalardan farklı vakaları incelemesi sağlanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlilik % 95'tir.

## Bulgular

Bulgular; haberlere ilişkin genel bilgiler, cinsel istismara uğrayan bireylere ilişkin bilgiler, cinsel istismarı gerçekleştiren bireylere ilişkin bilgiler ve cinsel istismara ilişkin genel bilgiler olmak üzere dört farklı başlık altında sunulmaktadır.

### Haberlere İlişkin Genel Bilgiler

Tablo 1'de görüldüğü üzere, araştırmaya dahil edilen 1124 haberin; % 48.9'i ( $f = 550$ ) yerel gazetelerde, % 40.5'i ( $f = 455$ ) yaygın gazetelerde ve % 10.6'sı ( $f = 119$ ) bölgesel gazetelerde yayımlanmıştır.



Tablo 1

*Haberlerin Yayımlandığı Gazete Türlerine Göre Dağılımı*

Gazete Türleri	<i>f</i>	%
Yerel Gazeteler	550	48.9
Yaygın Gazeteler	455	40.5
Bölgesel Gazeteler	119	10.6
Toplam	1124	100.0

Tablo 2’de, Türkiye’de 2015-2019 yılları arasında yayımlanan gazetelerin sayısı ve bu araştırma kapsamında incelenen gazetelerin sayısı yer almaktadır. 2015 yılında yayımlanan gazetelerin % 10.7’sinin ( $f = 292$ ), 2016 yılında yayımlanan gazetelerin % 16.9’unun ( $f = 427$ ), 2017 yılında yayımlanan gazetelerin % 15.4’ünün ( $f = 382$ ), 2018 yılında yayımlanan gazetelerin % 15.1’inin ( $f = 372$ ) ve 2019 yılında yayımlanan gazetelerin ise % 20.1’inin ( $f = 472$ ) incelendiği görülmektedir.

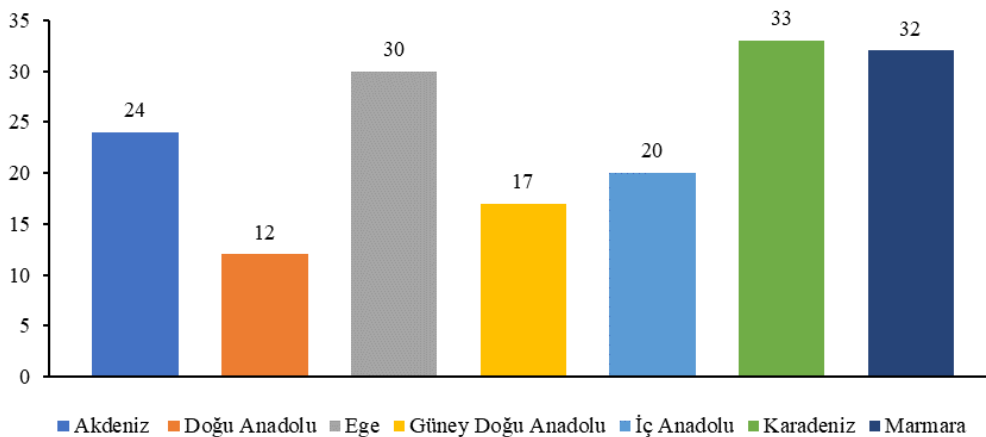
Tablo 2

*İncelenen Gazetelerin Yayın Türlerine ve Yıllara Göre Dağılımı*

Yıllar	Yaygın Gazetelerin Sayısı		Yerel Gazetelerin Sayısı		Bölgesel Gazetelerin Sayısı		İncelenen Gazetelerin Toplam Sayısı		Türkiye’de Yayın Yapan Gazetelerin Toplam Sayısı	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
2015	52	1.9	218	8.0	22	0.8	292	10.7	2731	100
2016	48	1.9	350	13.8	30	1.2	427	16.9	2527	100
2017	49	2.0	293	11.8	40	1.6	382	15.4	2474	100
2018	48	1.9	306	12.4	18	0.7	372	15.1	2463	100
2019	49	2.0	406	17.3	17	0.7	472	20.1	2337	100

**Vakaların Coğrafi Bölgelere Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler**

Şekil 1’de, vakaların % 19.6’sının ( $f = 33$ ) Karadeniz Bölgesi’nde, % 19’unun ( $f = 32$ ) Marmara Bölgesi’nde, % 17.9’unun ( $f = 30$ ) Ege Bölgesi’nde, % 14.3’ünün ( $f = 24$ ) Akdeniz Bölgesi’nde, % 11.9’unun ( $f = 20$ ) İç Anadolu Bölgesi’nde, % 10.1’inin ( $f = 17$ ) Güneydoğu Anadolu Bölgesi’nde ve % 7.1’inin ( $f = 12$ ) Doğu Anadolu Bölgesi’nde gerçekleştiği görülmektedir. Vakaların % 31’inin ( $f = 52$ ) ilkbahar mevsiminde, % 27.3’ünün ( $f = 46$ ) kış mevsiminde, % 25’inin yaz mevsiminde ve % 16.7’sinin sonbahar mevsiminde haberlere yansıtıldığı görülmektedir.



Şekil 1. Vaka sayılarının coğrafi bölgelere göre dağılımı

**Cinsel İstismara Uğrayan Bireylere İlişkin Bulgular**

Tablo 3 incelendiğinde, vakaların % 80.5’inde ( $f = 165$ ) istismara uğrayan bireyin kadın olduğu, % 16.1’inde ( $f = 33$ ) erkek olduğu ve % 3.4’ünde ( $f = 7$ ) istismara uğrayan bireyin cinsiyetine dair bilgi verilmediği görülmektedir. Vakaların % 90.8’inde ( $f = 149$ ) istismara uğrayan bireylerin yaşlarına ilişkin bilgi verildiği, % 9.2’sinde ( $f = 19$ )

bu konuda bir bilgi verilmediği görülmektedir. Cinsel istismara uğrayan bireylerin yaklaşık % 1'inin ( $f = 2$ ) 0-8 yaş aralığında, % 51.7'sinin ( $f = 106$ ) 9-17 yaş aralığında, % 24.4'ünün ( $f = 50$ ) 18-25 yaş aralığında, % 13.7'sinin ( $f = 28$ ) ise 26 yaş ve üzerinde olduğu belirtilmektedir. Cinsel istismara uğrayan bireylerin % 91.7'sinin ( $f = 188$ ) ZY tanısı aldığı, % 7.3'ünün ( $f = 15$ ) ZY tanısına eşlik eden ek bir yetersizliğinin olduğu ve yalnızca yaklaşık % 1'inin ( $f = 2$ ) OSB tanısı aldığı belirtilmektedir. Cinsel istismara uğrayan bireylerin % 68.8'i ( $f = 141$ ) için yetersizlik düzeyine ilişkin bilgilerin yer almadığı, yalnızca % 31.2'si ( $f = 64$ ) için bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Bireylerin % 26.3'ünün ( $f = 54$ ) yetersizlik düzeyinin % 50 ve üzerinde olduğu, % 4.9'unda bu düzeyin % 50'nin altında olduğu ifade edilmektedir. Cinsel istismara uğrayan bireylerin % 76.6'sının ( $f = 155$ ) eğitim durumuna ilişkin bilgi verilmediği, % 11.7'sinin ( $f = 24$ ) özel eğitim hizmeti aldığı, % 11.7'sinin bir okula devam ettiği ve yaklaşık % 1'inin ise Kaynaştırma Eğitimi kapsamında eğitimine devam ettiği belirtilmektedir.

Tablo 3

*Cinsel İstismara Uğrayan Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitim Durumuna İlişkin Bilgiler*

Eğitim Durumu	$f$	%
Özel eğitim hizmeti alanlar	24	11.7
Diğer (bir okula devam ettiği belirtilenler)	24	11.7
Kaynaştırma kapsamında eğitimine devam edenler	2	1.0
Belirtilmeyen	155	75.6
Toplam	205	100.0

Gazete haberlerinde, cinsel istismara uğrayan bireylerin % 98.5'inin ( $f = 202$ ) hayatta olduğu, % 1.5'inin ( $f = 3$ ) vefat ettiği belirtilmektedir. Vefat ettiği belirtilmeyen bireylerin yaşadığı kabul edilmiştir. Cinsel istismara uğrayan bireylere sağlanan hizmetler incelendiğinde, bireylerin % 89.3'üne ( $f = 183$ ) ilişkin herhangi bir hizmet haberinin belirtilmediği, % 10.2'sine ( $f = 21$ ) ilişkin devlet koruması sağlandığı ve yalnızca 1 cinsel istismara uğrayan bireye psikolojik destek verildiği belirtilmiştir.

**Cinsel İstismarı Geçekleştiren Bireylere İlişkin Bulgular**

Tablo 4'te, cinsel istismarı gerçekleştiren bireylerin sayısının 496 olduğu görülmektedir. Bireyler, kadın olduğu belirtilmediği sürece erkek olarak kabul edilmiştir. İki vakayla ilgili yayımlanan haberlerde cinsel istismarı gerçekleştiren bireylerin sayısının birden fazla olduğu belirtilmiş ancak sayıya yönelik kesin bir bilgi aktarılmamıştır. Bu nedenle, bu vakalarda istismarı gerçekleştiren en az bir bireyin bulunduğu ve bu bireylerin erkek olduğu düşünülerek bulgular oluşturulmuştur. Sonuç olarak istismarı gerçekleştiren bireylerin % 99.8'inin ( $f = 495$ ) erkek olduğu görülmüştür. Cinsel istismarı gerçekleştiren bireylerin % 72'sinin ( $f = 357$ ) yaş bilgilerinin verildiği, % 28'inin ( $f = 139$ ) ise yaş bilgilerinin verildiği görülmektedir. Yaş bilgileri verilen bireylerin % 9.9'unun ( $f = 49$ ) 36-55 yaş aralığında olduğu, % 9.5'inin ( $f = 47$ ) 18-35 yaş aralığında olduğu, % 5.6'sının ( $f = 28$ ) 56 yaş ve üzerinde olduğu ve % 3'ünün ( $f = 15$ ) ise 18 yaş ve altında olduğu belirtilmektedir.

Tablo 4

*Cinsel İstismarı Geçekleştiren Bireylerin Yaş Dağılımları*

Yaş Grupları	$f$	%
18 yaş altı	15	3.0
18-35	47	9.5
36-55	49	9.9
56 ve üzeri	28	5.6
Belirtilmeyen	357	72.0
Toplam	496	100.0

Tablo 5'te, cinsel istismarı gerçekleştiren bireylerin % 70.8'inin ( $f = 351$ ) istismara uğrayan bireye yakınlık durumlarının belirtildiği, % 29.3'ünün ( $f = 145$ ) ise belirtilmediği görülmektedir. Yakınlık durumunu belirten haberlerde istismarı gerçekleştiren bireylerin % 48.8'inin ( $f = 242$ ) istismara uğrayan bireyle herhangi bir yakınlığının olmadığı, % 4.2'sinin ( $f = 21$ ) bireyin komşusu olduğu, % 4'ünün ( $f = 20$ ) bireyin ikinci ve üçüncü dereceden akrabaları olduğu, % 2.4'ünün ( $f = 12$ ) bireyin birinci dereceden akrabaları arasında olduğu, % 1.6'sının ( $f = 8$ ) bireyin arkadaş olduğu, % 1.4'ünün ( $f = 7$ ) bireyin öğretmeni olduğu ve % 0.6'sının ( $f = 3$ ) bireyin çevrimiçi platformlardan tanıştığı kişiler arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 5

*Cinsel İstismarı Gerçekleştiren ve Cinsel İstismara Uğrayan Bireylerin Yakınlık Durumuna İlişkin Bilgiler*

Yakınlık Durumu	<i>f</i>	%
Çekirdek aile üyesi*	12	2.4
Akrabası**	20	4.0
Üvey baba / kardeş	2	0.4
Diğer tanıdık kişiler***	36	7.3
Komşu	21	4.2
Öğretmen	7	1.4
Arkadaş	8	1.6
İnternet üzerinden tanışılan kişiler	3	0.6
Tanımadığı kişiler	242	48.8
Belirtilmeyen	145	29.3
Toplam	496	100.0

\* Çekirdek aile üyeleri: İstismara uğrayan bireyin birince derece akrabaları (anne, baba, çocuklar, evlatlık çocuklar).

\*\*Akraba: İstismara uğrayan bireyin ikinci ve üçüncü derece akrabaları (dedeler, nineler, kardeşler, torunlar, amca, hala, dayı, teyze ve yeğenler).

\*\*\* Diğer tanıdık kişiler: Cinsel istismara uğrayan bireyle aynı çevrede yaşayan ve bireyi tanıyan kişiler.

Tablo 6'da, cinsel istismarı gerçekleştiren bireylerin % 84.7'sinin ( $f = 420$ ) meslek bilgisinin vermediği, % 15.3'ünün ( $f = 76$ ) ise verildiği görülmektedir. Meslek bilgisine ulaşılan bireyler incelendiğinde, bu bireylerin % 3.2'sinin ( $f = 16$ ) esnaf, % 2.9'unun ( $f = 14$ ) diğer başlığı altında yer alan çeşitli meslekler olduğu görülmektedir.

Tablo 6

*Cinsel İstismarı Gerçekleştiren Bireylerin Mesleki Durumları*

Meslek Grupları	<i>f</i>	%
Esnaf	16	3.2
Diğer*	14	2.9
İşçi	7	1.4
Öğretmen	7	1.4
Temizlik görevlisi	7	1.4
Emekli	5	1.0
Büfe / market işletmecisi	4	0.8
Öğrenci	4	0.8
Hurdacı	3	0.6
Site / bahçe bekçisi	3	0.6
İmam	2	0.4
Boyacı	2	0.4
İşsiz	2	0.4
Belirtilmeyen	420	84.7
Toplam	496	100.0

\* Diğer olarak belirtilen grupta sosyolog (1), hasta bakıcı (1), şef (1), hamal (1), garson (1), çiftçi (1), itfaiyeci (1), aşçı (1), elektrikçi (1), belediye çalışanı (1), kamu görevlisi (1), elektrik şirketi çalışanı (1), okul müdürü (1), güvenlik görevlisi (1) yer almaktadır.

Tablo 7 incelendiğinde, vakaların % 93.4'ünde ( $f = 157$ ) cinsel istismara yardım ve yataklık eden herhangi bir bireyin varlığından söz edilmediği, % 1.8'inde ( $f = 3$ ) istismara uğrayan bireyin annesinin, % 1.2'sinin ( $f = 2$ ) arkadaşlarının istismarı gerçekleştiren bireye yardım ve yataklık ettiği görülmektedir. Ayrıca istismara uğrayan bireyin babasının ( $f = 1$ ), eşinin ( $f = 1$ ), teyzesinin ( $f = 1$ ), istismarı gerçekleştiren bireyin eşinin ( $f = 1$ ), kardeşinin ( $f = 1$ ) ve arkadaşının ( $f = 1$ ) da istismarı gerçekleştiren bireye yardım ve yataklık ettiği görülmektedir. Tablo 7'deki bulgulara ek olarak, cinsel istismarı gerçekleştiren bireylerin % 94.2'sinin ( $f = 467$ ) medeni durumunun belirtilmediği, % 5.2'sinin ( $f = 26$ ) evli olduğu, % 0.6'sının ise bekâr olduğu saptanmıştır.

Tablo 7

*Cinsel İstismarı Gerçekleştiren Bireylere Yardım ve Yataklık Edenler*

Yardım ve Yataklık Edenler	<i>f</i>	%
İstismara uğrayan bireyin annesi	3	1.8
İstismara uğrayan bireyin arkadaşları	2	1.2
İstismara uğrayan bireyin babası	1	0.6
İstismara uğrayan bireyin eşi	1	0.6
İstismara uğrayan bireyin teyzesi	1	0.6
İstismarı gerçekleştiren bireyin eşi	1	0.6
İstismarı gerçekleştiren bireyin kardeşi	1	0.6
İstismarı gerçekleştiren bireyin arkadaşı	1	0.6
Belirtilmeyen	157	93.4
Toplam	168	100.0

**Cinsel İstismara İlişkin Genel Bilgiler**

Tablo 8’de, vakaların % 24.4’ünde ( $f = 41$ ) cinsel istismarın ortaya çıkış şeklinin belirtilmediği, % 16.7’sinde ( $f = 28$ ) istismara uğrayan bireyin ailesine, akrabasına ya da yakınına bildirmesiyle, % 12.5’inde ( $f = 21$ ) bireyin ailesinin / yakınlarının şüphelenmesi ya da fark etmesiyle, % 11.3’ünde ( $f = 19$ ) bireyin ailesinin şikâyetiyle, % 10.7’sinde ( $f = 18$ ) istismara uğrayan bireyin hamile olduğunun anlaşılmasıyla, % 5.9’unda ( $f = 6$ ) istismara uğrayan bireyin komşularının ya da mahalle sakinlerinin şikâyetiyle, % 5.3’ünde ( $f = 9$ ) bireyin güvenlik güçlerine başvurmasıyla, % 4.2’sinde ( $f = 7$ ) bireyin verdiği ifadeyle, % 4.2’sinde ( $f = 7$ ) diğer kişilerin şikâyeti ya da aileye haber vermesiyle, % 3.6’sında ( $f = 6$ ) bireyin öğretmenine anlatması ve öğretmenin şikâyeti ile ve % 1.2’sinde ( $f = 2$ ) ise T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı<sup>7</sup> Alo 183 sosyal destek hattına yapılan ihbarlarla ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 8

*Cinsel İstismarın Ortaya Çıkış Şekli*

Cinsel İstismarın Ortaya Çıkışı	<i>f</i>	%
Bireyin ailesine, akrabasına ya da yakınına bildirmesiyle	28	16.7
Bireyin ailesinin / yakınlarının şüphelenmesi ya da fark etmesiyle	21	12.5
Ailenin şikâyeti üzerine	19	11.3
Bireyin hamile olduğunun anlaşılmasıyla	18	10.7
Komşuların ya da mahalle sakinlerinin şikâyeti üzerine	10	5.9
Bireyin güvenlik güçlerine başvurması ile	9	5.3
Bireyin verdiği ifade ile	7	4.2
Diğer kişilerin şikâyeti ya da aileye haber vermesiyle	7	4.2
Bireyin öğretmenine anlatması ile	3	1.8
Öğretmenin durumu fark etmesi ve şikâyeti üzerine	3	1.8
183’e yapılan ihbar ile	2	1.2
Belirtilmeyen	41	24.4
Toplam	168	100.0

\* “Birey” ile kastedilen cinsel istismara uğrayan bireydir.

Tablo 9’daki haberlerde yansıtılan hukuksal süreçler incelendiğinde, vakaların % 24.4’ünde ( $f = 121$ ) istismarı gerçekleştiren bireye hapis cezası / tutuklama verildiği, % 2.2’sinde ( $f = 11$ ) soruşturmanın devam ettiği, % 1.6’sında ( $f = 8$ ) istismarı gerçekleştiren bireyin serbest bırakıldığı, % 1.6’sında ( $f = 8$ ) beraat ettiği, % 1.2’sinde ( $f = 6$ ) gözaltına alındığı, % 0.8’inde ( $f = 4$ ) adliyeye sevk edildiği, % 0.4’ünde ( $f = 2$ ) tutuksuz yargılandığı, % 0.4’ünde ( $f = 2$ ) herhangi bir dava açılmadığı görülmektedir. Bu bulguların yanı sıra istismarı gerçekleştiren bireyin yakalanması için çalışma başlatıldığı ( $f = 1$ ), istismarı gerçekleştiren bireyin bulunamadığı ( $f = 1$ ), gizlilik kararı alındığı ( $f = 1$ ), konunun savcılığa taşındığı ( $f = 1$ ), çocuk mahkemesinde yargılamanın devam ettiği ve para cezası

<sup>7</sup> 2011 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı adıyla kurulan bu bakanlık, 2018 yılında Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ile birleştirilerek "Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı" adını almıştır. 21 Nisan 2021’de “Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığının” kurulmasıyla “Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının” adı “Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı” olarak değiştirilmiştir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021).

verildiği gibi hukuksal süreçlerin varlığından da söz edilmektedir. Ayrıca cinsel istismarın tekrar etme durumu incelendiğinde; vakaların % 53'ünde ( $f = 89$ ) istismarın bir kez gerçekleştirildiği, % 42.8'inde ( $f = 72$ ) istismarın birden fazla kez gerçekleştirildiği ve % 4.2'sinde ( $f = 7$ ) ise tekrar etme durumuna ilişkin bilgi verilmediği belirlenmiştir.

Tablo 9

*Haberlerde Yansıtılan Hukuksal Süreç*

Yansıtılan Hukuksal Süreç	<i>f</i>	%
Tutuklama	76	15.3
Hapis cezası	45	9.1
Devam eden soruşturma	11	2.2
Beraat	8	1.6
Serbest bırakılma	8	1.6
Gözüaltına alınma	6	1.2
Adliyeye sevk edilme	4	0.8
Tutuksuz yargılama	2	0.4
Dava açılmaması	2	0.4
Yakalanması için çalışma başlatılması	1	0.2
Asılsız olduğuna karar verilmesi	1	0.2
İstismar edenin bulunamaması	1	0.2
Gizlilik kararı alınması	1	0.2
Konunun savcılığa taşınmaması	1	0.2
Çocuk mahkemesince yargılama devam etmesi	1	0.2
Para cezası verilmesi	1	0.2
Belirtilmeyen	327	66.0
Toplam	496	100.0

Tablo 10'da, cinsel istismarın gerçekleştiği ortamlar incelendiğinde; vakaların % 53.8'inde ( $f = 100$ ) istismarın iç mekânda gerçekleştirildiği, % 11.8'inde ( $f = 22$ ) istismarın dış mekânda gerçekleştirildiği ve % 3.2'sinde ( $f = 6$ ) istismara uğrayan bireyin evinin çevresinde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 10

*Cinsel İstismarın Gerçekleştiği Ortamlar*

Cinsel İstismarın Gerçekleştiği Ortam	<i>f</i>	%
Ev* (Kimin evi olduğu belirtilmeyenler)	25	13.4
İssız yerler** (dış mekân)	22	11.8
Umumi alanlar***	16	8.6
İstismarı gerçekleştiren bireyin evi	12	6.5
Tenha iç mekânlar**** (ahır, ambar vb.)	11	6.0
İstismara uğrayan bireyin evi	10	5.3
Eğitim kurumu	9	4.8
Taşıt	8	4.3
İstismara uğrayan bireyin evinin çevresi*****	6	3.2
İş yeri	4	2.2
Diğer (otel, yatılı kurum, cezaevi banyosu)	4	2.2
Komşunun evi	1	0.5
Belirtilmeyen	58	31.2
Toplam	186	100.0

\* Yalnızca "ev" olarak belirtilen başlıkta kimin evi olduğunun belirtilmediği vakalar yer almaktadır.

\*\* İssız yerler içerisinde bahçe, mera, تنها alan, çalılık alan, ormanlık alan, köprü altı, tarla kenarı, çiftlik yer almaktadır.

\*\*\*Umumi alanlar içerisinde tuvaletler (park, cami), sinema, park, futbol sahası, kafe lavabosu, okul bahçesi, hastane, hastane kantini ve güvenlik kulübesi yer almaktadır.

\*\*\*\* Tenha iç mekânlar ahır, ambar, depo ve sığınak yer almaktadır.

\*\*\*\*\* İstismara uğrayan bireyin evinin çevresi ile kastedilen evin civarı, sokağı, mahallesi ya da köy içidir.

Tablo 11’de, istismara uğrayan birey açısından istismarın sonuçları incelendiğinde; vakaların % 46.4’ünde ( $f=78$ ) sonuçların belirtilmediği, % 32.8’inde ( $f=55$ ) istismara uğrayan bireyin hamile kaldığı, % 20.8’inde ( $f=35$ ) ise hamilelik görülmediği anlaşılmaktadır. Hamilelik görülen vakaların % 5.4’ünde ( $f=9$ ) hamileliğin doğumla sonuçlandığı, % 2.4’ünde ( $f=4$ ) hamileliğin kürtaj yapılarak sonlandırıldığı ve % 1.2’sinde ( $f=2$ ) hamileliğin düşükle sonuçlandığı görülmektedir.

Tablo 11

*Cinsel İstismarın Sonuçları*

Cinsel İstismarın Sonucu	<i>f</i>	%
Hamilelik görülen vaka sayısı*	40 (55)*	23.8 (32.8)*
Hamilelik görülmeyen vaka sayısı	35	20.8
Doğum ile sonuçlanan vaka sayısı	9	5.4
Kürtaj ile sonuçlanan vaka sayısı	4	2.4
Düşük ile sonuçlanan vaka sayısı	2	1.2
Belirtilmeyen	78	46.4
Toplam	168	100.0

\* Doğumla, düşükle ve kürtajla sonuçlanan hamilelikler de dâhil edildiğinde sayı 55 (% 32.74) olmaktadır.

Tablo 12’de, cinsel istismara uğrayan bireylerin farklı olumsuz durumlara maruz kaldıkları belirtilmiştir; vakaların % 15.5’inde ( $f=26$ ) tehdit ve şantaj, % 8.9’unda ( $f=15$ ) fiziksel şiddet ve % 5.9’unda ( $f=10$ ) kandırılmaya maruz kaldıkları görülmektedir. Haberlerin % 64.9’unda ( $f=109$ ) istismara uğrayan bireylerin maruz kaldıkları durumlara ilişkin bir bilgi yer almamaktadır.

Tablo 12

*Cinsel İstismara Uğrayan Bireylerin Maruz Kaldığı Farklı Durumlar*

Maruz Kalınan Durumlar	<i>f</i>	%
Tehdit / şantaj	26	15.5
Fiziksel Şiddet	15	8.9
Kandırılma	10	5.9
Alkol / ilaç kullandırma	5	3.0
Zor kullanılarak götürülme	3	1.8
Belirtilmeyen	109	64.9
Toplam	168	100.0

## Tartışma

Araştırmanın bulguları; haberlere ilişkin genel bilgiler, istismara uğrayan bireye ilişkin bilgiler, istismarı gerçekleştiren bireye ilişkin bilgiler ve istismara ilişkin genel bilgiler başlıkları altında tartışılmaktadır.

### Haberlere İlişkin Genel Bilgiler

Haberlerin çoğunlukla yerel gazetelerde (% 48.9) yayımlandığı görülmektedir. Bu durum; yerel gazetelerin sayısının yaygın ve bölgesel gazetelerin sayısından daha fazla olmasından, istismar haberlerinin istismarın gerçekleştiği bölgede daha fazla dikkat çekmesinden, yerel gazete çalışanlarının yaygın gazete çalışanlarına göre buldukları bölgeye ilişkin haberlere daha çabuk ulaşabilmelerinden kaynaklanabilir.

Cinsel istismar haberleriyle Karadeniz Bölgesi (% 19.6), Marmara Bölgesi (% 19) ve Ege Bölgesi (% 17.9)’inde daha çok; Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri’nde ise daha az karşılaştığı görülmektedir. Bu bulgular, Bilge ve Taşkıranoglu-Tırtıl (2001) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Cinsel istismara ilişkin haberlere bazı bölgelerde, daha çok bazı bölgelerde ise daha az rastlanmasının nedeni ülkemizdeki aile yapılarının bölgesel farklılık göstermesinden, sosyo-ekonomik nedenlerden dolayı mevsimlik işçiler tarafından yapılan göçler ve bölgeler arasında değişen nüfus yoğunluğundan kaynaklanabilir.

Bulut ve Karaman (2018) tarafından yürütülen araştırmada haberlerin aralık ve temmuz aylarında yoğunlaştığı yani kış ve yaz aylarında istismar haberleriyle sıklıkla karşılaştığı rapor edilmiştir. Cinsel istismarın en çok (% 31) ilkbahar mevsiminde ve kış mevsiminde (% 27.3) gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir. Bu bulgular, Bulut ve

Karaman (2018) tarafından yürütülen araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir. Bu farklılığın incelenen zaman aralıkları, gazeteler ve gazete sayıları nedeniyle ortaya çıktığı düşünülmektedir.

### **İstismara Uğrayan Bireye İlişkin Bilgiler**

Kadınların ya da kız çocuklarının (% 80.5) erkeklere ya da erkek çocuklara (% 16.1) oranla daha fazla cinsel istismara maruz kalması, alanyazındaki araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Bulut ve Karaman, 2018; Çelik ve İpçi, 2020; Çöpür ve diğ., 2012; Horner-Johnson ve Drum, 2006; Khemka ve diğ., 2005; Lin ve diğ., 2009). Bu durum, istismarı gerçekleştiren çoğunluğunun erkek olmasından, erkeklerden ve kadınlardan toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle beklenen cinsel davranış örüntülerinden ve biyolojik farklılıklardan kaynaklanabilir.

İstismara uğrayan bireylerin çoğunlukla 9-17 yaş aralığında (% 51.7) olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmalarda belirlenen yaş aralıkları birbirlerinden farklılık gösterse de elde edilen bulgular, alanyazındaki araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Bulut ve Karaman, 2018; Collin-Vézina, Daigneault ve Hébert., 2013; Çelik ve İpçi, 2020; Finkelhor, Shattuck, Turner ve Hamby, 2014). Alanyazında belirlenen yaş aralıkları farklılık göstermesine rağmen yetersizliği olan bireylerin çoğunlukla ergenlik döneminde cinsel istismara maruz kaldıkları vurgulanmaktadır. Bu bireylerin ergenlik dönemi öncesinde anne-babalar ya da bakıcıları tarafından korunması ve ihtiyaçlarının karşılanması nedeniyle güvende oldukları düşünülebilir. Ayrıca, ergenlik dönemi ve sonrasında bağımsız yaşam çabalarıyla birlikte yalnız kalmaları bu bireylerin daha fazla istismar tehlikesi ile karşılaşmalarına ve istismara maruz kalmalarına neden olabilir.

Çoğunlukla ZY olan bireylerin (% 91.7) cinsel istismara maruz kaldığı dikkat çekmektedir. Bu bulgu, alanyazındaki araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Bulut ve Karaman, 2018; Putnam, 2003; Renteria, 2005). Basında OSB olan bireylerin cinsel istismara uğramalarına ilişkin daha az haberle karşılaşmaktadır. Bu durum OSB'nin yaygın olarak bilinmemesinden ve haberlerde genel bir engel durumunun ya da yaygın olarak ZY teriminin kullanılmasından kaynaklanabilir. Ayrıca, OSB olan bireylerin özellikle sosyal iletişim, etkileşim ve dil alanında yaşadıkları yetersizlikler nedeniyle karşılaştıkları durumları ifade etmede sorun yaşamaları nedeniyle vaka olarak kayda geçme olasılıkları daha düşük olabilir.

İstismara uğrayan bireylerin büyük bir kısmının (% 68.8) yetersizlik düzeyine ilişkin bilginin haberlerde yer almadığı görülmektedir. Yetersizlik düzeyine ilişkin bilginin yer aldığı haberlerde ise yetersizlik düzeyi % 50 ve üstü olan bireylerin daha fazla (% 26.3) cinsel istismara maruz kaldığı görülmektedir. Bu bulgu, alanyazındaki araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Çelik ve İpçi, 2020; Horner-Johnson ve Drum, 2006). Yetersizlik düzeyinin belirtildiği haberlerde yetersizlik düzeyi % 50 ve üstü olan bireylerin daha fazla (% 26.3) cinsel istismara maruz kaldığı dikkat çekmektedir. Yetersizlik düzeyi arttıkça bireylerin farklı gelişim alanlarında yaşadıkları zorluklar daha fazla güvenlik tehdidiyle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Ancak bulgular yetersizlik düzeyi % 50 ve altı olan bireylerin de cinsel istismara (% 4.9) uğradığını göstermektedir. Bu durum, bireylerin bağımsız yaşam becerilerinin artması sonucu toplumsal ortamlarda daha fazla yer almalarına rağmen kötü niyeti anlama gibi üst bilişsel becerilerde zorluk yaşamalarından kaynaklanabilir.

Bulut ve Karaman (2018) ile Çelik ve İpçi (2020) tarafından yürütülen araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada istismara uğrayan bireylerin eğitim düzeylerine ilişkin bilgiler de incelenmiştir. İncelenen haberlerde istismara uğrayan bireylerin büyük bir kısmının (% 75.6) eğitim düzeyine ilişkin bilgi verilmediği, bilgi verilen haberlerde ise bireylerin bir okula devam ettiği (% 11.7) ve özel eğitim hizmeti aldığı (% 11.7) yönünde ibarelerin bulunduğu dikkat çekmektedir. Bu durum haberlerde eğitim düzeyine ilişkin bilgilerin yer almamasından ya da verilen bilgilerin sınırlı olmasından kaynaklanabilir.

Bulut ve Karaman (2018) ile Çelik ve İpçi (2020) tarafından yürütülen araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada istismara uğrayan bireyin yaşamsal durumuna ilişkin bilgiler de incelenmiştir. Bireylerin çoğunun yaşadığı (% 98.5), vefat eden bireylerin oranının ise çok az olduğu görülmektedir. Bu durum, istismarı gerçekleştiren bireylerin şiddet içeren cinsel istismar türlerini daha az gerçekleştirmeleri veya kolaylıkla gizleyebileceklerini düşündükleri istismar türlerini daha fazla tercih etmeleri ya da cinsel istismarın doğrudan öldürme amacı güden bir eylem olmamasından kaynaklanabilir.

Cinsel istismara uğrayan bireylere sağlanan sağaltım hizmetlerine ilişkin bilgiye çoğunlukla (% 89.3) erişilemediği görülmektedir. 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun (2005 / 2020), 2828 Sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu (1983 / 2020) ve 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu (2005 / 2020), istismara uğrayan bireylere sağlanacak sağaltım hizmetlerine değinmektedir. Sağaltım hizmetlerine ilişkin sınırlı düzeyde bilgiye erişilmesi, incelenen haberlerde bu konuya ilişkin bilgi verilmemesinden ve adli sürece ilişkin bilgilerin medyaya yansıtılmamasından kaynaklanmış olabilir.

### **İstismarı Gerçekleştiren Bireye İlişkin Bilgiler**

İstismarı gerçekleştiren bireylerin büyük çoğunluğu erkektir (% 99.8); bu bulgu alanyazındaki araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Bulut ve Karaman, 2018; Csorba ve diğ., 2005; Çelik ve İpçi, 2020; Sullivan ve Knutson,

2000). Toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle kadınlar tarafından gerçekleştirilen istismarın göz ardı edilebilmesi, kadın ve erkeğe atfedilen cinsel davranışların farklı olması bu duruma neden olabilir.

İstismarı gerçekleştiren bireylerin büyük çoğunluğunun (% 72) yaşlarına ilişkin bilginin belirtilmediği, belirtilen haberlerde yetişkinlik dönemindeki (35-55 yaş aralığı) bireylerin (% 9.9) cinsel istismarı daha fazla gerçekleştirdiği dikkat çekmektedir. Bu bulgu, Çelik ve İpçi (2020)'nin araştırmasının bulgularıyla tutarlıdır. İncelenen zaman aralıkları dışında kalan haberlerin dikkate alınmaması, istismarı gerçekleştiren bireylerin yaşlarına ilişkin bilgiye erişimi engellemiş olabilir.

İstismarı gerçekleştiren bireylerin yaklaşık yarısının (% 48.8) istismara uğrayan bireyler tarafından tanınmadığı dikkat çekmektedir. Bu bulgunun, alanyazındaki araştırma bulgularıyla farklılık gösterdiği görülmektedir (Balogh ve diğ., 2001; Bulut ve Karaman, 2018; Csorba ve diğ., 2005; Çelik ve İpçi, 2020; Sullivan ve Knutson, 2000). Bu farklılığın incelenen yıl aralığı ve gazeteler ile gazetelerde yer alan haber metinlerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca, istismarı gerçekleştiren bireylerin yakınlık durumlarının ifade edildiği haberlerde cinsel istismarı gerçekleştiren bireylerin istismar ettikleri bireylere yakınlık durumunun sırasıyla diğer tanıdık kişiler, akrabalar ve komşular olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu, alanyazındaki araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Balogh ve diğ., 2001; Bulut ve Karaman, 2018; Csorba ve diğ., 2005; Çelik ve İpçi, 2020; Sullivan ve Knutson, 2000). İstismara uğrayan bireylerin istismarı gerçekleştiren bireye güven duyması ve istismarı gerçekleştiren bireyle yalnız kalma ihtimallerinin yüksek olması, tanıdık kişiler tarafından istismara uğrama oranlarının artmasına neden olabilir.

Cinsel istismarı gerçekleştiren bireylerin büyük bir kısmının (% 84.7) mesleklerine ilişkin bilgiye yer verilmediği görülmektedir. Mesleklerin belirtildiği haberlerde ise cinsel istismarı gerçekleştiren bireyler arasında özel sektör ve kamu çalışanlarının yer aldığı görülmektedir. Bu bulgular, alanyazındaki araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Bulut ve Karaman, 2018; Çelik ve İpçi, 2020). İstismarı gerçekleştirenlerin, istismara uğrayan bireyle doğrudan temas hâlinde olan, aile ve istismara uğrayan birey tarafından güven duyulan meslek sahibi kişiler olduğu dikkat çekmektedir.

İstismarı gerçekleştiren bireylerin medeni durumlarının çoğunlukla (% 94.2) belirtilmediği görülmektedir. Medeni durumunun belirtildiği haberlerde istismarı gerçekleştiren bireylerin % 5.2'sinin evli olduğu belirtilmektedir. Bu bulgu, Çelik ve İpçi (2020) tarafından yürütülen araştırmanın bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. İstismar eden bireylerin medeni durumları doğrudan istismar olayı ile ilgili olmadığı için bu bilgi haberlerde göz ardı edilmiş olabilir. Ayrıca, istismarı gerçekleştiren bireylerin ailelerinin ve varsa çocuklarının istismar nedeniyle zarar görmelerini engellemek için bu bireylerin medeni durumları gizlenmiş olabilir.

Haberlerin büyük bir çoğunluğunda (% 93.4) cinsel istismarı gerçekleştirenlere yardım ve yataklık eden bireylere ilişkin bilgi verilmediği görülmektedir. Ancak, yardım ve yataklık edenlere ilişkin bilgi verilen haberlerde istismara uğrayan bireylerin annelerinin ve yakın arkadaşlarının istismarı gerçekleştiren bireye yardım ve yataklık ettiği bilgisi dikkat çekmektedir. Bu bulgular, alanyazında yer alan araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Beyazıt ve Bütün Ayhan, 2015; Csorba ve diğ., 2005; Soylu ve diğ., 2012; Sullivan ve Knutson, 2000; Topal ve diğ., 2018). Bu durum, geleneksel ve korumacı aile yapısından veya yardım edenlerin yetersizliği olan bireylerin istismarı bildiremeyeceklerini düşüncelerinden kaynaklanabilir.

### **İstismara İlişkin Genel Bilgiler**

Haberlerin büyük çoğunluğunda (% 75.6) istismarın nasıl ortaya çıktığının belirtildiği görülmektedir. Cinsel istismarın çoğunlukla cinsel istismara uğrayan bireyin beyanı, ailesinin istismardan şüphelenmesi veya istismara uğrayan bireyin hamile olduğunun fark edilmesi sonucu ortaya çıkması, alanyazındaki araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Bulut ve Karaman, 2018; Çelik ve İpçi, 2020; Felitti ve Anda, 2010; Harvey ve diğ., 2007). Bu durum, istismara uğrayan bireylerin özbakım konusunda aile desteğine ihtiyaç duyma olasılıklarının yüksek olmasından, kendi bedenleri üzerindeki değişimleri fark edememelerinden, niyet okuyamamalarından ve neden sonuç ilişkisini kuramamalarından kaynaklanmış olabilir.

İstismar durumlarının yarısından fazlasının (% 53) bir kez gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bulgu, Bulut ve Karaman'ın (2018) yürüttükleri araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Ancak haberlerin yaklaşık yarısında istismarın birden fazla kez gerçekleştiği (% 42.8) belirtilmiştir. Bu bulgunun, alanyazında yetersizliği olan bireylerin genellikle birden fazla cinsel istismara maruz kaldıklarına ilişkin verilen bilgileri de desteklediği söylenebilir (Reiter, Bryen ve Shachar, 2007) İstismarın birden fazla gerçekleşmesi, bazı istismar türlerinin ortaya çıkma ihtimalinin zor olmasından ya da yetersizlik nedeniyle bireylerin daha kolay istismar edilebileceğinin düşünülmesinden kaynaklanıyor olabilir.

İstismar olayına (% 66) ilişkin hukuksal süreç çoğunlukla belirtilmemiştir. Hukuksal süreçlerin belirtildiği haberlerde istismarı gerçekleştiren bireylerin tutuklandığı (% 15.3) ya da hapis cezası aldıkları (% 9.1) görülmüştür. Bu bulgular, Bulut ve Karaman (2018) ile Çelik ve İpçi (2020)'nin araştırmalarının bulgularıyla tutarlıdır. Bu duruma haberlerde hukuksal süreçlere ilişkin bilgilerin yargılama süreci nedeniyle verilmemesi veya



devam eden dava süreçlerinin bu araştırmada incelenen zaman aralıklarına denk gelmemesi neden olabilir. Ayrıca, yargılama sonucu belirtilmeyen ve yargılama süreci devam eden olgulara ilişkin yanıtıcı bilgiler verilmemek istenmemesi de söz konusu olabilir.

Cinsel istismarın çoğunlukla (% 65.6) ev gibi kapalı ortamlarda ve ıssız alanlarda gerçekleştiği bulgusu, alanyazındaki araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Bulut ve Karaman, 2018; Çelik ve İpçi, 2020; Reiter ve diğ., 2007). İstismara uğrayan bireylerin yardım taleplerinin engellenebilmesi nedeniyle özellikle kapalı ve ıssız ortamların seçildiği düşünülmektedir. Ayrıca istismarın yüz kızartıcı bir suç olması, bu duruma neden olabilir.

Haberlerin yaklaşık yarısında (% 46.4) istismar sonrası hamilelik, doğum, kürtaj gibi durumların belirtilmediği ancak hamilelik, doğum, kürtaj gibi bilgilerin yer aldığı haberlerde istismara uğrayan bireylerin çoğunlukla belirtilen durumlardan birini yaşadığı görülmüştür. Bu bulgu, Çelik ve İpçi (2020) tarafından yürütülen araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir. Bu durumun, incelenen haberlerin farklı yılları kapsamından veya erişilebilen örneklerin farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca ailelerin çocuklarındaki fiziksel ve duygusal değişimler konusunda detaylı bilgi veya farkındalık sahibi olmamaları, istismarı gerçekleştiren bireyin ise istismarın ortaya çıkmayacağını veya yetersizliği olan bireylerin hamile kalmayacağını düşünmeleri de bu duruma neden olabilir.

Haberlerin yaklaşık % 26'sında cinsel istismara uğrayan bireylerin tehdit, şantaj ve fiziksel şiddete maruz kaldıkları dikkat çekmektedir. Yetersizliği olan bireylerin maruz kaldıkları fiziksel şiddete ilişkin bulgular Çelik ve İpçi'nin (2020) yürüttükleri araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Cinsel istismara karşı koyma durumunda istismara fiziksel şiddetin de eşlik ettiği düşünülebilir. Ancak tehdit ve şantaj gibi durumlarla da karşılaşılması, istismarı gerçekleştiren bireyin istismara uğrayan bireyden daha fazla yarar elde etme ya da karşılaşacağı yargılama sürecinden ve toplum baskısından kurtulma isteğinden kaynaklanıyor olabilir.

### **Sınırlılıklar ve Öneriler**

Araştırma yalnızca 01.01.2015-31.12.2019 yılları arasında Interpress Medya Takip Merkezi'nden alınan haber arşivi ile sınırlıdır. Bu durum ilgili tarihten önce gazetelere yansıyan haberlere ilişkin mevsim verilerinin eksik kalmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla istismarın haberlere yansıdığı mevsim bilgilerinde bir farklılık olabilir.

Araştırmanın bulgularından yola çıkarak yasa koyuculara, ailelere, uzmanlara, öğretmenlere, habercilere ve araştırmacılara bazı önerilerde bulunulabilir. İlk olarak, yasa koyucular ve uzmanlar birlikte çalışarak cinsel istismarı önlemeye yönelik kongreler, sempozyumlar düzenleyebilir; kamu spotu, afişler, broşürler, kısa filmler aracılığıyla farkındalık çalışmaları yürütebilirler. Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde cinsel eğitim ve güvenlik becerileri müfredatı geliştirilebilir ve bu müfredat okullarda uygulanabilir. İkinci olarak ailelere ve alan uzmanlarına cinsel eğitim, cinsel istismar, cinsel taciz, tacizden korunma, tacizi bildirme ve güvenlik becerileri gibi konularda eğitim verilebilir. Bu eğitimlerle aileler çocuklarındaki fiziksel ya da duygusal değişimleri izleyerek şüphelendikleri durumların nedenine ilişkin çocuklarını takip edebilirler. Ayrıca aileler çocuklarına; tacizden korunma, istismarı bildirme (tanıdığı ya da tanımadığı kişiler tarafından yapılan), kötü niyetli yaklaşma, yardım isteme ve yabancıardan uzaklaşma gibi konularda eğitim verebilirler.

Medya merkezleri, cinsel istismar olaylarının gerçekleşme şekli ve sonucuna ilişkin detaylı bilgilere yer verebilir, haber arşivlerini çevrimiçi erişime açarak okuyucuların dikkatini daha fazla çekebilir ve farkındalık oluşturabilirler. Ayrıca, yerel basında yer alan cinsel istismar haberlerinin ulusal basında yer almasına öncelik verilebilir.

İleri araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir: Birden fazla haber ajansının arşivine ulaşarak daha fazla veriye erişim sağlanabilir ve haber ajanslarının arşivleri arasında bir karşılaştırma yapılabilir. Haberlerin incelendiği yıl aralığı genişletilerek uzun yıllar içerisinde istismarın türü ve özelliğine ilişkin var olan değişim daha kapsamlı bir biçimde ortaya konulabilir. İncelenen haberlerden yola çıkılarak istismara uğrayan bireyler ve aileleriyle görüşmelerin de yer aldığı, olaya ilişkin çok yönlü ve derinlemesine bilgi elde edilebilecek nitel araştırmalar planlanabilir. Son olarak, cinsel istismar olaylarına ilişkin adli soruşturmanın sonuçlarını inceleyen araştırmalar yürütülebilir.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi** *Bu araştırma, alanyazında erişime açık yayınlar üzerinde yürütüldüğünden etik kurul izni alınmamıştır.*

## Kaynakça / References

- Akbaş, S., Turla, A., Karabekiroğlu, K., Pazvantoğlu, O., Keskin, T., & Böke, O. (2009). Characteristics of sexual abuse in a sample of Turkish children with and without mental retardation, referred for legal appraisal of the psychological repercussions. *Sexuality and Disability, 27*(4), 205. doi: 10.1007/s11195-009-9139-7
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. Arlington VA: American Psychiatric Publication.
- Balogh, R., Bretherton, K., Whibley, S., Berney, T., Graham, S., Richold, P., Worsley, C., & Firth, H. (2001). Sexual abuse in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*(3), 194-201. doi: 10.1046/j.1365-2788.2001.00293.x
- Barth, J., Bermetz, L., Heim, E., Trelle, S., & Tonia, T. (2013). The current prevalence of child sexual abuse worldwide: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Public Health, 58*, 469-483. doi:10.1007/s00038-012-0426-1
- Beyazıt, U., & Bütün-Ayhan, A. (2015). An overview of the scientific studies conducted in Turkey which examines the sexual abuse cases covering children as the victims. *The Journal of Academic Social Science Studies, 31*, 443-453. doi: 10.9761/JASSS2631
- Bilge, S. ve Taşkıranoğlu-Tırtıl, L. (2001). Cinsel istismara maruz kalan çocuklar: Mağdur, saldırgan özellikleri ve ruhsal/davranışsal bozukluklar. *Klinik Adli Tıp Dergisi, 1*(1), 1-8.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Bulut, S. ve Karaman, H. B. (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(2), 277-301. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.382961
- Collin-Vézina, D., Daigneault, I., & Hébert, M. (2013). Lessons learned from child sexual abuse research: Prevalence, outcomes, and preventive strategies. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 7*(1), 22. doi: 10.1186/1753-2000-7-22
- Csorba, R., Aranyosi, J., Borsos, A., Balla, L., Major, T., & Póka, R. (2005). Characteristics of female child sexual abuse in Hungary between 1986 and 2001: A longitudinal, prospective study. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology, 120*(2), 217-221. doi: 10.1016/j.ejogrb.2004.08.018
- Çelik, Ö. ve İpçi, K. (2020). Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar: Ulusal haber ajanslarına yansıyan olgular üzerinden bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8*(2), 737-753. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/54160/732631>
- Çocuk Koruma Kanunu. (2005, 15 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 25876). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5395.pdf> adresinden elde edildi.
- Çöpür, M., Üneri, Ö. Ş., Aydın, E., Bahalı, M. K., Tanıdır, C., Güneş, H. ve diğerleri (2012). İstanbul ili örnekleminde çocuk ve ergen cinsel istismarlarının karakteristik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13*(1), 46-50.
- DeGue, S., Holt, M. K., Massetti, G. M., Matjasko, J. L., Tharp, A. T., & Valle, L. A. (2012). Looking ahead toward community-level strategies to prevent sexual violence. *Journal of Women's Health, 21*(1), 1-3. doi:10.1089/jwh.2011.3263
- Engelliler Hakkında Kanun. (2005). *Resmî Gazete, 25868, 1 Temmuz 2005*. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf> adresinden elde edildi.
- Erdoğan, A., Tufan, E., Karaman M. G. ve Ankaralı H. (2011). Türkiye'nin dört farklı bölgesinde çocuk ve ergenlere cinsel tacizde bulunan kişilerin karakteristik özellikleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 12*, 55-61.
- Felitti, V., & Anda, R. (2010). The relationship of adverse childhood experiences to adult medical disease, psychiatric disorders and sexual behavior: Implications for healthcare. In R. Lanius, E. Vermetten, & C. Pain (Eds.), *The impact of early life trauma on health and disease: The hidden epidemic* in (pp. 77-87). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511777042.010
- Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H. A., & Hamby, S. L. (2014). The lifetime prevalence of child sexual abuse and sexual assault assessed in late adolescence. *Journal of Adolescent Health, 55*(3), 329-333. doi:10.1016/j.jadohealth.2013.12.026

- Harvey, A., Garcia-Moreno, C., & Butchart, A. (2007, 2-3 May). *Primary prevention of intimate-partner violence and sexual violence: Background paper for WHO expert meeting May 2-3, 2007*. Retrieved from [http://www.ndhealth.gov/injury/nd\\_prevention\\_tool\\_kit/docs/who-primary-prevention-of-intimate-partner-violence-and-sexual-violence.pdf](http://www.ndhealth.gov/injury/nd_prevention_tool_kit/docs/who-primary-prevention-of-intimate-partner-violence-and-sexual-violence.pdf)
- Henault, I. (2006). *Asperger's syndrome and sexuality: From adolescence through early adulthood*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Horner-Johnson, W., & Drum, C. E. (2006). Prevalence of maltreatment of people with intellectual disabilities: A review of recently published research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 12(1), 57-69. doi: 10.1002/mrdd.20097
- Khemka, I., Hickson, L., & Reynolds, G. (2005). Evaluation of a decision-making curriculum designed to empower women with mental retardation to resist abuse. *American Journal on Mental Retardation*, 110(3), 193-204. doi: 10.1352/0895-8017(2005)110<193:EOADCD>2.0.CO;2
- Koçtürk, N. (2020). A retrospective study: according to online news, the victims, perpetrators and characteristics of sexual abuse at schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(86), 115-134. doi:10.14689/ejer.2020.86.6
- Lin, L. P., Yen, C. F., Kuo, Y. F., Wu, J. L., & Lin, J. D. (2009). Sexual assault of people with disabilities: Results of a 2002–2007 national report in Taiwan. *Research in Developmental Disabilities*, 30(5), 969–975. doi:10.1016/j.ridd.2009.02.001
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., DiRienzo, M., ..., & Dietz, P. M. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries*, 69(4), 1-12. doi:10.15585/mmwr.ss6904a1
- McEachern, A. G. (2012). Sexual abuse of individuals with disabilities: Prevention strategies for clinical practice. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(4), 386-398. doi: 10.1080/10538712.2012.675425
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Papalia, N., Mann, E., & Ogloff, J. R. (2021). Child sexual abuse and risk of revictimization: Impact of child demographics, sexual abuse characteristics, and psychiatric disorders. *Child Maltreatment*, 26(1), 74-86. doi:10.1177/1077559520932665
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Putnam, F. W. (2003). Ten-year research update review: Child sexual abuse. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(3), 269-278. doi: 10.1097/00004583-200303000-00006
- Rapley, T. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. Great Britain: The Cromwell Press.
- Reiter, S., Bryen, D. N., & Shachar, I. (2007). Adolescents with intellectual disabilities as victims of abuse. *Journal of Intellectual Disabilities*, 11(4), 371-387. doi: 10.1177/1744629507084602
- Renteria, S. C. (2005). Sexual abuse of female children and adolescents-detection, examination and primary care. *Therapeutische Umschau. Revue Therapeutique*, 62(4), 230-237. doi: 10.1024/0040-5930.62.4.230
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., ..., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and system of supports* (11th ed.). Washington, DC: Aaidd.
- Sobsey, D., & Doe, T. (1991). Patterns of sexual abuse and assault. *Sexuality and Disability*, 9(3), 243-259.
- Sosyal Hizmetler Kanunu. (1983, 24 Mayıs). *Resmî Gazete* (Sayı: 18059). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2828&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden elde edildi.
- Soylu, N., Şentürk-Pılan, B., Ayaz, M. ve Sönmez, S. (2012). Cinsel istismar mağduru çocuk ve ergenlerde ruh sağlığını etkileyen etkenlerin araştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13(4), 292-298.
- Stalker, K., & McArthur, K. (2012). Child abuse, child protection and disabled children: A review of recent research. *Child Abuse Review*, 21(1), 24-40. doi: 10.1002/car.1154
- Sullivan, P. M., & Knutson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 24(10), 1257-1273. doi: 10.1016/S0145-2134(00)00190-3

- T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2021). *Tarihe*. <https://www.aile.gov.tr/bakanlik/hakkinda/tarihce/> adresinden elde edildi.
- The World Health Organization [WHO]. (2008). *Preventing violence and reducing its impact: How development agencies can help*. France: WHO Press.
- The World Health Organization [WHO]. (2019). *International classification of diseases and related health problems* (11th revision). *The global standard for diagnostic health information*. Retrieved from <https://icd.who.int/en>
- Topal, Y., Balcı, Y. ve Erbaş, M. (2018). Muğla'da 18 yaş ve altı cinsel istismar olgularının retrospektif değerlendirilmesi. *Ortadođu Tıp Dergisi*, 10(2), 135-141. doi: 10.21601/ortadogutipdergisi.367348
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Blumberg, S. J., Kogan, M. D., & Boyle, C. A. (2019). Prevalence and trends of developmental disabilities among children in the US: 2009–2017. *Pediatrics*, 144(4). doi: 10.1542/peds.2019-0811

## COVID-19 Salgın Sürecinde İşitme Engelli Üniversite Öğrencileriyle Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Çalışmalarının İncelenmesi\*

Güzin Karasu\*\*<sup>1</sup> ve Zehranur Kaya<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulunda (EEYO) mesleki eğitimlerine devam eden işitme engelli üniversite öğrencileriyle COVID-19 salgın sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim çalışmalarının incelenmesidir. Araştırmanın deseni durum çalışmasıdır. Katılımcılar 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde, EEYO'da eğitim alan 48 işitme engelli üniversite öğrencisidir. Araştırma verileri; canlı ders video kayıtları, araştırmacı günlüğü, izleme toplantıları tutanakları, ders planları ve değerlendirmeleri, ödevler ve dönütleri, e-posta, WhatsApp mesajları, öğrenci odyogramları ve belgelerinden oluşmaktadır. Araştırma sonunda uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin sınırlı becerilerinin desteklenebilmesi ve derslerin doğrudan öğretimle gerçekleştirilmesi nedeniyle etkililiğinin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sistemini tanıma ve kullanma düzeylerinin eğitimin niteliğini etkilediği, işitme engelli öğrencilerin dil becerilerindeki sınırlılıkların eğitim sürecine olumsuz olarak yansdığı, öğrencilerin akademik başarı ve COVID-19 sürecine yönelik kaygılar yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmanın katılımcıları okuma ve yazma becerilerinde önemli derecede sınırlılıkları olan üniversite öğrencileridir. Bu özellikteki işitme engelli öğrencilerle uzaktan eğitim çalışmalarının zorunlu olmadıkça gerçekleştirilmemesi bulgusu önem taşımaktadır.

### Anahtar Sözcükler

Özel eğitim  
İşitme engelli öğrenciler  
COVID-19  
Uzaktan eğitim

### Makale Hakkında

**Gönderim Tarihi**  
17 Mayıs 2021  
**Kabul Tarihi**  
14 Ekim 2021  
**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

## Examination of Distance Education Studies Conducted with Hearing Impaired University Students During the COVID-19 Pandemic\*

### Abstract

The purpose of this study is to examine the distance education activities carried out during the COVID-19 pandemic process with hearing-impaired university students who continue their vocational education at Anadolu University, School for the Handicapped (SH). The research design is Case Study. Participants are 48 hearing-impaired university students studying in the SH in the fall semester of the 2020-2021 academic year. Research data consists of video recordings of lectures, lesson plans and evaluations, students' homework and the feedback given, e-mails, WhatsApp messages, researcher diary, monitoring meeting minutes, student audiograms and documents. The effectiveness of the lectures was found to be limited because the student skills which could be supported were restricted and the lectures were carried out by direct instruction in the distance education process. It was determined that the level of knowing and using the distance education system of students and instructors was used in distance education system affected the quality of education, and the limitations in the language skills of the hearing-impaired students have negatively reflected in the education process. It was also found that the students experienced concerns about academic success and the COVID-19 pandemic process. Participants had limitations in their literacy skills. It is important that distance learning activities with hearing impaired students should not be carried out unless it is compulsory.

### Keywords

Special education  
Hearing-impaired students  
COVID-19  
Distance education


### Article Info


**Received**  
May 17, 2021  
**Accepted**  
October 14, 2021  
**Article Type**  
Research Paper

**Atf:** Karasu, G. ve Kaya, Z. (2021). COVID-19 salgın sürecinde işitme engelli üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim çalışmalarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 22(2), 95-111. doi: 10.12984/eeefd.938443

\* Bu araştırmanın pilot çalışmasının sonuçları, 10-13 Eylül 2020 tarihleri arasında Eskişehir'de düzenlenen VII. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. [The results of the pilot study of this research was presented as an oral presentation at the Seventh International Eurasian Educational Research Congress held on 10-13 September 2020 in Eskişehir.]

\*\* Sorumlu Yazar / Corresponding Author

<sup>1</sup>  Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu, Türkiye, [guzinkarasu@anadolu.edu.tr](mailto:guzinkarasu@anadolu.edu.tr)

<sup>2</sup>  Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu, Türkiye, [znkaya@anadolu.edu.tr](mailto:znkaya@anadolu.edu.tr)

## Extended Abstract

### Introduction

The COVID-19 outbreak caused significant changes and various difficulties in terms of giving synchronous online lessons. The necessity of distance education and concerns arising from various problems cause stress for both students and educators. In this process, hearing-impaired students also experience various problems. These problems they face in the distance education process are as follows; having trouble in hearing instructors' voices, lack of subtitles, lack or ineffectiveness of sign language translation, not being able to obtain the lecture notes at an appropriate time for them to have a pre-lesson review, not receiving immediate support and feedback from peers or teachers, lack of a language-for-specific-purposes dictionary, and not being able to participate in virtual group projects and/or online discussion forums. The measures to be taken for the provision of lessons with the hearing-impaired individuals in accordance with their language levels and needs and the arrangement of educational environments are important. Making the trainings more effective will positively affect the daily and professional lives of the hearing-impaired students, as well as their academic success (Kalaç, Telli, & Erönal, 2020; Karasu, 2020a; Schirmer, 2000).

In this transition period, there is a need for research to identify and solve the problems experienced by hearing-impaired students in distance education practices. (de Godoi, Deogenes, & Costa Valentim, 2020). The aim of this research is to examine the distance education activities carried out during the COVID-19 pandemic process of hearing-impaired university students who continue their vocational education at Anadolu University School for the Handicapped (SfH). The sub-aims of the research are as follows; a) How were language lessons conducted in the distance education process? b) What are the problems encountered in the process? c) What are the solutions and suggestions for the problems encountered?

### Method

The design of the research carried out with the qualitative research method is the case study. Case studies can answer explanatory questions about 'why' and 'how' of something by looking at a process of the research. (Ary, Jacobs, Sorensen, & Walker, 2014; Yin, 2003). The participants of the study are 48 hearing-impaired students studying at School for the Handicapped in the fall semester of the 2020-2021 academic year. All students have bilateral and sensorineural hearing impairment. In the study, 91.54 % of the students had severe or advanced hearing impairment, 74.9% had congenital hearing impairment due to prenatal or birth problems, and 81.24% started to wear a hearing aid after a critical age in language acquisition. Considering these features, it is seen that it is inevitable for students to experience limitations in their language levels and communication skills. The fact that 85.41 % of the students were wearing hearing aids during the period of the study was determined as an important factor in supporting verbal communication. Research data consists of live lecture video recordings, lesson plans and evaluations, online lecture notes, students' homework and feedback given to their homework, e-mail messages (109 messages), WhatsApp messages (4.864 messages), researcher diary (21 pages), monitoring meeting minutes (14 Times), student audiograms and documents. Research data were collected in Literacy and Vocational Language courses in the SfH program. Expert opinion was obtained for the validity of the data collection tools and techniques used and the accuracy of the data. The research data, conducted online, were carefully read, and monitored to determine the themes (Creswell, 2005). The themes have been determined considering the research purposes. The collection and analysis of the research data was done simultaneously. Throughout the research, the data were analyzed by inductive analysis.

### Findings

When examining the process of distance learning language lessons with hearing-impaired university students, a weekly three-stage cycle was determined. These stages were: a) lesson planning, preparing materials and uploading the materials to the system, b) doing lectures and assigning homework, c) uploading homework to the system by students, giving feedback and reminding the deadline of the homework (Black, Levin, Mehan, & Quinn 1983; Moore & Kearsley, 1996).

The precautions taken to reduce the problems in the education process are as follows: assessing the students' language levels and determining the communication method, preparing the lesson plans and materials according to their language levels and needs, intensive support of lessons with various visual stimuli, informing students about the subject and content of the lesson in advance, continuous sharing of the texts or visual materials examined during the lesson in the system, writing the speeches made by the instructor simultaneously via the virtual classroom's chat, supporting the lessons with sign language, keeping the cameras of the instructor and the students always on, using motivational factors for distance education, using experienced and effective online communication tools, using homework instead of exams in assessment, extending time for assignment submission (de Godoi et al., 2020; Lynn et al. 2020; Makeshine, Viriyavejakul, & Sovajassatakul, 2020; Schirmer, 2000; Ulusoy & Karadeniz, 2009; Visser & Visser, 2000).

In the current study, it has been determined that the skill levels of students and lecturers to recognize and use the distance education system affected the quality of education, the limitations in the language skills of the hearing-impaired students have negatively reflected in the education process (Online Education Options Designed for the Deaf [OEODD], 2020), students had problems in accessing a computer and / or the internet (Kalaç et al. 2020; Karasu, 2020a), and they had anxiety about academic success and the Covid 19 pandemic process (Makeshine et al. 2020).

### **Discussion and Conclusion**

The study suggests that the effectiveness of the lessons was limited since only certain skills of the hearing-impaired students could be supported and the lessons were carried out with direct instruction in distance education. The students were able to benefit from the education in direct proportion to their language level. The students in question had significant limitations in reading comprehension and written expression skills. It is important that distance learning activities with hearing impaired students should not be carried out unless it is compulsory.

The solution to the problems arising from the language and communication skills of the hearing-impaired individuals emerges as a subject that can be resolved with long-term studies. It is vital to develop the reading comprehension and writing skills of the aforementioned students. The solution to this problem will be possible with the effective use of existing teaching programs aimed at improving the reading comprehension and writing skills of hearing impaired individuals in pre-school, primary and secondary education.

## Giriş

COVID-19 salgını yüz yüze gerçekleştirilen derslerin uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmesi konusunda beklenmedik önemli değişikliklere ve çeşitli zorluklara neden olmuştur. Uzaktan eğitim zorunluluğu ve diğer sorunlardan kaynaklanan kaygılar, hem öğrencilerde hem de eğitimcilerde stres oluşturabilir (Rapanta, Botturi, Goodyear, Guardia ve Koole, 2020). İşitme engelli öğrenciler dil ve iletişim becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle günlük, akademik ve sosyal yaşamlarında sorunlar yaşamaktadırlar. COVID-19 salgın sürecinde eğitsel ortam farklılığı nedeniyle var olan sorunlarının üzerine yenileri eklenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları bu sorunlar; öğretim elemanlarının seslerini duyamama, alt yazı olmaması, işaret dili tercümesinin olmaması, ders notlarının ders öncesinde öğrenciye ulaştırılmaması, akranlarından veya öğretmenlerinden anında destek ve dönüt alamama, dil ve ihtiyaçlarına uygun mesleki terim sözlüklerinin olmaması, çevrim içi tartışma forumlarına ve sanal grup projelerine katılamamaları olarak sıralanmaktadır (de Godoi, da Silva Junior ve Costa Valentim, 2020; Kalaç, Telli ve Erönel, 2020; Karasu, 2020a).

Ülkemizde, işitme engelli ortaöğretim (lise) mezunu ve yükseköğretim öğrencilerinin dil düzeylerinin akranlarına göre geri olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Karasu, Girgin, Uzuner ve Kaya, 2016; Karasu ve Uzuner, 2018; Karasu, 2019; Karasu, 2020b). Bu araştırmaların diğer iki önemli bulgusu ise; aynı yaş grubundaki işitme engelli öğrencilerin dil düzeyleri arasında farklılıklar olması ve birden fazla yöntemi aynı anda kullanarak iletişim kurmalarıdır. İfade edilen durumun nedeni işitme engelli bireyin dil düzeyini belirleyen özelliklerin çeşitliliğidir. Bu özellikler; işitme engelli olduğu yaş ve kaybının derecesi, cihaz takma yaşı ve süresi, eğitim ortamı ve yöntemi, aile eğitimi, ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik düzeyi ile zeka düzeyidir (Marschark, Lang ve Albertini, 2002).

Ülkemizde bu yaş grubundaki işitme engelli bireylerin büyük bir kısmının dil beceri düzeylerinin ilköğretim düzeyinde olduğu belirlenmiştir (Karasu ve diğ. 2016; Karasu, 2019; Karasu, 2020b). İşitme engelli öğrencilerin genel ve mesleki eğitim süreçlerinde var olan sınırlılıkları göz önünde bulundurulduğunda; ders programları ve materyallerinin ihtiyaç ve düzeylerine uygun bir şekilde hazırlanması, öğretim sürecinde bireysel destekler ve anlık geri bildirimler sağlanması, derslerin üstbilişsel, disiplinlerarası bakış açısıyla, anlamlı bağlamlarda, işlevsel bir şekilde gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır (Glynn, Aultman ve Owens, 2005; Jacops 1989; Karasu ve diğ., 2016; Karatay, 2007; Schirmer, 2000). İşitme engelli bireylerle uzaktan eğitim ile gerçekleştirilecek akademik uygulamalarda, eğitim ortamının ve bu bireylerin özelliklerinin çok iyi tanımlanması, değerlendirilmesi ve etkili planlamalar önem taşımaktadır.

Araştırmanın alanyazın taraması, “işitme engelli öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamaları” ve “COVID-19 salgın sürecinde özel gereksinimli olmayan öğrenciler ve işitme engelli öğrencilerle yapılan uzaktan eğitim çalışmaları” başlıkları altında gerçekleştirilmiştir. Bu makalenin bulguları ile alanyazın verileri karşılaştırıldığında teknolojiye hızlı ilerleme nedeniyle erişilebilirliğin arttığı ve daha önce sorun olabilecek durumlara yönelik çözümler getirildiği belirlenmiştir. Bu nedenle uzaktan eğitimle gerçekleştirilmiş araştırmaların verileri değerlendirilirken araştırmanın gerçekleştirildiği tarihin teknoloji düzeyi göz önünde bulundurulmasının önem taşıdığı düşünülmektedir.

İşitme engelli bireylerle uzaktan eğitimle gerçekleştirilen çalışmalarda, öğrencilerin ihtiyaç ve düzeylerine uygun tüm önlemlerin alınmasına ve motivasyonlarının mümkün olduğu ölçüde sağlanabilmesine vurgu yapıldığı görülmektedir (Bayrakdar ve Çuhadar, 2015; Black, Levin, Mehan ve Quinn 1983; de Godoi ve diğ. 2020; Karasu ve diğ., 2016; Moore ve Kearsley, 1996; Ulusoy ve Karadeniz, 2009; Visser ve Visser, 2000). Visser ve Visser (2000), çalışmalarında uzaktan eğitimle gerçekleştirilen derslerde öğrencilerin motivasyonlarının artırılması için gerekli düzenlemelerin okul tarafından yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Black ve diğerleri (1983), ise işitme engellilerle yapılacak uzaktan eğitim çalışmalarında öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik tüm önlemlerin alınması gerektiğini ve zaman zaman yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmesinin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. de Godoi ve diğerleri (2020), araştırmalarında işitme engelli bireylerin dil ve iletişim becerilerindeki sınırlılıkların etkisini mümkün olduğunca azaltabilmek amacıyla; iletişim ile ilgili çevrim içi sınıf kurallarının belirlenmesi, sınırlı sayıda öğrenci ile ders yapılması, işitme teknolojilerinin üst düzeyde kullanılması önerilerinde bulunmuşlardır.

Ülkemizde, işitme engellilerin uzaktan eğitimi ile ilgili olarak Ulusoy ve Karadeniz’in (2009) çalışması ilk örnekler arasında yer almaktadır. Araştırmacılar yüz yüze desteğin de verildiği çevrim içi öğrenme modelleri ile geleneksel öğretim modellerinin uygulandığı dersler gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda internet üzerinden ve yüz yüze çalışmalarla desteklenen derslerde işitme engelli öğrencilerin daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Karasu ve diğerlerinin (2016), işitme engelli üniversite öğrencilerinin sözcük dağarcığı geliştirme sürecinin incelendiği çalışmalarının bir bölümü “uzaktan eğitim” ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, terimlerin kalıcılığını sağlamak amacıyla örgün öğretimin ardından, yaz aylarında uzaktan eğitim ile zenginleştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar on hafta sürmüştür. Haftalık verilen ödevler ve dönütleri; e-posta, Facebook yazışmaları ve MSN (Messenger) yazışmaları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar ve öğrenciler, uzaktan eğitim



sürecinde okuma anlama ve yazılı anlatım ile iletişim kurmuşlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin örgün öğretimle gerçekleştirilen çalışmadan, uzaktan eğitimle gerçekleştirilen çalışmalara göre daha fazla yarar sağladıkları, dil ve iletişim becerilerindeki sınırlılığın süreci olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde, öğrenciler sık sık yüz yüze eğitim isteklerini dile getirmişlerdir.

Bayrakdar ve Çuhadar (2015), işitme engelli ilkököl ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında, bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, bilgi ve iletişim teknolojilerinin işitme engelli öğrencilere yönelik ders sunumunu kolaylaştıran ve öğrencilerin motivasyonlarını arttıran araçlar olduğu, ancak teknolojik alt yapının yeterli olmadığını belirlemişlerdir. Araştırmalar aynı zamanda, işitme engelli öğrencilerin okuma yazma öğretimi için bu tür materyallerin görsel olarak varlık ve interaktif olması gerektiğini ifade etmektedir (Dönmez, Yaman, Şahin ve Kabakçı Yurdakul, 2016; Keser ve Özdemir, 2018).

Yurt dışı alan yazın incelendiğinde COVID-19 sürecinin başlamasıyla birlikte farklı yaş gruplarındaki işitme engellilerin eğitimi konusunda araştırmalara ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim ortamlarının tasarlanması (Online Education Options Designed for the Deaf [OEODD], 2020), etkili öğretim yöntemleri (Lynn ve diğ. 2020; Makeshine, Viriyavejakul ve Sovajassatakul, 2020), yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (de Godoi ve diğ. 2020) ile öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara yönelik önerilerin (Rapanta ve diğ., 2020) aktarıldığı araştırmalara ulaşılmıştır.

Ülkemizde COVID-19 salgını sürecinde, uzaktan eğitimle ilgili özel gereksinimli olmayan üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiş üç araştırmaya ulaşılmıştır (Dikmen ve Bahçeci, 2020; Erzen ve Ceylan, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020). Dikmen ve Bahçeci (2020), çalışmalarında üniversitelerde uzaktan eğitim faaliyetlerini, üniversitelerin çevrim içi erişilebilirlik kapasitesi ve teknolojik destek hizmetleri açısından incelemişlerdir. Türkiye'deki üniversitelerin çoğunun uzaktan eğitim ve teknoloji altyapısının olduğunu, üniversitelerin farklı platformlar kullanarak faaliyetlerini sürdürdüğünü ifade etmişlerdir. Erzen ve Ceylan (2020), çalışmalarında öğrencilerin; öğretim elemanları, eğitim ortamları, değerlendirme süreci, teknolojiye erişilebilirlik düzeyleri ve öğrenci-öğretim üyesi ilişkisine yönelik görüşlerini almışlardır. Araştırma sonucunda uzaktan eğitimde başarısız görülen öğretim üyelerinin sadece not paylaşımıyla yetindikleri, kalitesiz içerik paylaştıkları, iletişim kurmadıkları ve ödevlerinde anlaşılabilir yönergeler verdikleri, öğrencilerin bilgisayar veya internet erişimine sahip olmadıkları ve erişim sağladıkları cihazların teknolojik sınırlılıkları nedeniyle endişe yaşadıkları belirtilmiştir. Karadağ ve Yücel (2020) ise, 163 üniversiteden 17939 öğrencinin katıldığı çevrim içi anket sonucunda; öğrencilerin % 63'ünün evinde internet bağlantısı bulunmadığını, üçte birinin bilgisayar veya tabletinin bulunmadığını, dijital içerik/öğretim materyallerinin yetersiz olduğunu, üniversitelerinin ve fakültelerinin uzaktan eğitim hazırlığının bulunmadığını ve öğreticilik düzeyinin zayıf olduğunu, kullandıkları uzaktan eğitim sisteminin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

COVID-19 salgını sürecinde engelli bireylerin eğitimine yönelik bir çalışmaya ulaşılmıştır. Kalaç ve diğ., (2020) farklı engelleri olan ilk, orta ve yükseköğrenim kurumuna devam eden öğrencilere COVID-19 sürecinde yaşadıkları sorunları belirleme ve öneriler geliştirmeye yönelik betimsel bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmaya ilk (5), orta (15) ve yükseköğrenime devam eden (26) toplam 46 işitme engelli öğrenci katılmıştır. Anket formlarının % 74'ü öğrencinin kendisi, %26'sı velisi tarafından doldurulmuştur. Formları ailelerin doldurduğu öğrencilerin büyük bir kısmının ilkököl öğrencisi olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 54'ü işaret dili ve alt yazı, % 34'ü sadece işaret dili, % 12'si ise sadece alt yazı destekleyici araçlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler çevrim içi canlı derslerde, öğretmenler ve diğer öğrencilerle rahatça sözlü veya yazılı olarak iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir. Eğitimcilerin işaret dili kullanmalarının önemine dikkat çekilmiştir.

COVID-19 küresel salgınının sürmesi ve öğretim sürecine yönelik belirsizliklerin devam ediyor olması beraberinde, işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerine yönelik var olan durumun tespit edilmesi ve etkili öğretim için gerekli planlamaların ve düzenlemelerin yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Krizin fırsata çevrilmesinden yola çıkarak bu süreçte kazanılan deneyimlerin küresel salgın sonrası döneme olumlu etkileri de düşünülmelidir. İşitme engelli öğrencilerin sahip oldukları dil düzeyleri ve iletişim yöntemleri; erişebildikleri işitme teknolojileri, işitme teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmaları, eğitim yöntemleri ve sağlanan desteklerle şekillenmektedir. Eğitimlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi, işitme engellilerin akademik başarılarının yanı sıra günlük ve mesleki yaşamlarını dolaylı bir şekilde etkileyecektir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Anadolu Üniversitesi (AÜ) Engelliler Entegre Yüksekokulunda (EEYO) eğitimlerine devam eden işitme engelli üniversite öğrencilerinin, COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim süreçlerinin incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Uzaktan eğitim sürecinde dil dersleri nasıl gerçekleştirilmiştir?
2. Süreçte yaşanan sorunlar nelerdir?
3. Sorunlara yönelik çözümler ve öneriler nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen araştırma betimleme amaçlı durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma, EEYO’da COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitimle derslerin nasıl gerçekleştirildiğinin ve yaşanan sorunların betimlenmesi amacı ile desenlenmiştir. Bu çalışmada Anadolu Üniversitesi, EEYO’nun uzaktan eğitim uygulamaları durum olarak tanımlanmıştır. Bu kurumdaki dil derslerini uzaktan eğitimle yürütme süreci ise araştırmanın analiz birimi olarak belirlenmiştir.

### Çalışılan Durum

Araştırma, ülkemizde özel gereksinimli öğrencilere yüksek eğitim veren ilk ve tek okul olma özelliğini taşıyan *Özel Eğitim Yüksek Öğretim Kurumu*, EEYO öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. İşitme engelli gençlere yükseköğretim sağlanan EEYO, ön lisans ve lisans programları ile eğitim-öğretim faaliyetlerine 1993 yılından beri devam etmektedir.

2019-2020 öğretim yılı bahar dönemi sonunda, küresel salgın sürecinin değerlendirilmesi ve yeni dönem için hazırlıkların yapılması çalışmalarına başlanmıştır. AÜ Rektörlüğünün onayıyla EEYO öğrencilerinin tamamının işitme engelli olması nedeniyle gerekli tedbirlerin alınması, düzenlemelerin yapılması koşuluyla 2020-2021 Güz döneminde yüz yüze ve çevrim içi eğitimin birlikte gerçekleştirildiği hibrit eğitime karar verilmiştir.

Öğretim elemanlarından görüş alınarak çevrim içi ve yüz yüze yapılacak dersler belirlenmiş ve sınıf, laboratuvar ve atölyelerin düzenlemeleri planlanmıştır. Eğitim ortamları COVID-19 salgın sürecinde ders yapılabilir hale getirilmiştir. Ancak öğretim yılının dördüncü haftasında ülkemizde ve yüksekokulda COVID-19 vakalarının artması nedeniyle AÜ Rektörlüğü tarafından eğitimin tamamının çevrim içi olarak gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu çalışmada, 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde “uzaktan eğitim ortamında” toplanan verilerden elde edilen bulgular aktarılmaktadır.

Yüksekokulun ders programlarında, işitme engelli öğrencilerin dil ve iletişim becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle günlük ve meslek dillerinin desteklenmesi amacıyla “Dil Dersleri” olarak isimlendirilen dersler bulunmaktadır. Araştırma verilerinin tamamı dil derslerinde toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplandığı bölüm/program ve sınıfların bilgileri Tablo 1’dedir.

Tablo 1

### Bölüm ve Ders Bilgileri

Bölüm / Program ve Sınıfı	Ders	Sınıf Mevcudu
Yapı Ressamlığı, Ön Lisans Programı / 1	Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları I	7
Yapı Ressamlığı Ön Lisans Programı / 2	Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları II	7
Bilgisayar Operatörlüğü Önlisans Programı / 2	* Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları II * Bireysel Dil Destek Dersi	11
Seramik ASD / 1	Türk Dili	10
SeramikASD / 4	Türkçe Dil Uygulamaları IV	6
Grafik Sanatlar ASD / 1	Grafik Meslek Dili	6
Grafik Sanatlar ASD / 4	Türkçe Dil Uygulamaları IV	1

\* Bilg. Op. Önlisans Programı 2. sınıfta verilen iki dersi göstermektedir.

Dersler, AÜ’nün tüm eğitim kurumlarında uzaktan eğitim uygulamalarının gerçekleştirildiği Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi üzerinden gerçekleştirilmektedir. Öğrenme yönetim sistemi, öğretim faaliyetlerinin herhangi bir aksaklık yaşanmadan senkron ya da asenkron olarak devam ettirilmesi amacıyla öğrenenlerin ders seçimi, derse kaydolması, içeriklerin sunulması, ölçme ve değerlendirme yapılması, kullanıcı bilgilerinin izlenip raporlanmasına olanak sağlayan bir yönetim yazılımıdır. Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi’ne masaüstü bilgisayar ve mobil cihazlarla (cep telefonu, tablet, vb.) giriş yapılabilmektedir.

### Katılımcılar

Araştırmanın veri kaynaklarından biri araştırma ekibinde yer alan araştırmacılarıdır. Araştırmacılar, alanlarında yirmi altı yıl ve üzeri deneyim sahibi olan, yüksek lisans ve doktora programlarını bilgisayar teknolojileri ve işitme engellilerin eğitimi alanında tamamlamış EEYO’da görevli öğretim üyeleridir. Öğretim üyeleri için örneklem alınmamıştır. Nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilmiş çeşitli proje ve tezlerde görev alan araştırmacıların çalışmaları, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş ve uluslararası alan indekslerince taranan hakemli dergilerde yayımlanmıştır.

Araştırmanın öğrenci katılımcıları, 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde, EEYO’da eğitimlerine devam eden 48 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğrencilerin tamamında bilateral ve sensorineural işitme engeli bulunmaktadır. Öğrenci, eğitim ortamları ve işitme kayıpları ile ilgili bilgiler Tablo 2’de aktarılmıştır.

Tablo 2’de aktarılan işitme kaybı derecesi, cihaz takma yaşı, işitme engelli olma yaşı, cihazı kullanma durumu ve eğitim ortamı işitme engelli bireylerin dil beceri düzeylerini ve iletişim yöntemlerini belirleyen özelliklerdir. Bu özelliklerden herhangi birini, tek başına ölçüt olarak dil düzeylerine yönelik bir yordama yapmak mümkün olmamaktadır. Bu özellikler birbirleriyle iç içedir ve birbirini yoğun olarak etkileyerek gelişmektedir. Tüm faktörlerin etkisi oranında işitme engelli bireyin dil ve iletişim becerileri oluşmaktadır. Bütüncül olarak bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin % 91.54’ünün ileri ve çok ileri derece işitme engelli olduğu, % 74.9’u doğum öncesi veya sırasında yaşanan sorunlar nedeniyle doğuştan işitme engelli olduğu, % 81.24’ünün dil ediniminde kritik yaş sonrasında işitme cihazı takmaya başladığı belirlenmiştir. Bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin dil düzeyleri ve iletişim becerilerinde sınırlılıklar yaşamalarının kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Araştırmanın yapıldığı süreçte öğrencilerin % 85.41’inin işitme cihazı takıyor olması sözel iletişimin desteklenmesi açısından önemli bir faktör olarak görülmektedir.

Tablo 2

*Araştırma Grubunun Özellikleri (n = 48)*

Değişkenler		n	%
EEYO Anasanat Dalı / Program	Grafik Sanatlar Anasanat Dalı	7	14.5
	Seramik Anasanat Dalı	16	33.3
	Bilgisayar Operatörlüğü Programı	11	22.91
	Yapı Ressamlığı Programı	14	29.16
Cinsiyet	Kadın	20	41.6
	Erkek	28	58.3
Kayıp Derecesi	Orta (dBHL)	4	8.3
	İleri (dBHL)	8	16.6
	Çok İleri (dBHL)	36	74.9
İşitme Engelli Olma Yaşı	Doğum Öncesi ve Sırasında	36	74.9
	Doğum Sonrası	12	24.9
Cihaz Takma Yaşı	3 Yaş Öncesi	9	4.32
	3 Yaş Sonrası	39	81.24
Cihaz Kullanma Durumu	Kullanıyor	41	85.41
	Kullanmıyor	7	14.58
Eğitim Ortamı	Özel Eğitim Meslek Lisesi	22	45.83
	Meslek Lisesi	21	43.74
	Genel Lise	5	10.41

**Veri Toplama Araçları**

Araştırma verileri; Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi’ne yüklenen ders materyalleri (ders notları, ödevler ve ödev dönütleri), canlı ders video kayıtları, birinci yazar tarafından tutulan araştırmacı günlüğü (21 sayfa), izleme toplantıları tutanakları (14), ders planları ve değerlendirmeleri, e-posta mesajları (109), WhatsApp mesajları (4.846), öğrenci odyogramları ve belgelerinden elde edilmiştir.

**Veri Toplama Süreci**

İşitme engelli üniversite öğrencileriyle COVID-19 salgın sürecinde çevrim içi ortamda gerçekleştirilen eğitim uygulamalarının incelendiği araştırmanın veri toplama süreci, 2019-2020 Bahar ve 2020-2021 Güz Dönemi olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın pilot çalışma aşaması, Mart 2020 tarihinde ani bir şekilde uzaktan eğitim sürecine geçilmesi ile başlayan süreçte gerçekleşmiştir. İkinci aşama, 2019-2020 öğretim yılının sona ermesi ile yaz döneminde yapılan hazırlıklar ve iyileştirme çalışmalarının ardından başlayan 2020-2021 öğretim yılı güz döneminde (5/10/2020 – 8/01/2021) gerçekleştirilmiştir.

**Veri Analizi**

Bu araştırmada, araştırmanın birinci yazarı tarafından gerçekleştirilen çevrim içi derslerin verileri analiz edilmiş, veri analizi ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları makalenin iki yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin toplanması ve analizleri eş zamanlı olarak yapılmıştır. Veriler tümevarım analizi ile analiz edilmiştir. Çevrim içi ortamda toplanan araştırma verileri, temaların belirlenebilmesi için dikkatli bir şekilde tekrar tekrar

okunmuş ve izlenmiştir (Creswell, 2005). Temalar, teorik yönlendirmeler ve araştırmacıların bireysel deneyimleriyle araştırma amaçları göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Araştırma verileri her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve belirledikleri temalara yönelik güvenilirlik çalışmaları, Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü (Miles ve Huberman, 1994) ile hesaplanmıştır. Temaların belirlenmesine yönelik güvenilirlik çalışmasında % 100 görüş birliği sağlanmıştır. Araştırma sürecinde yaşanan sorunlara yönelik dört tema belirlenmiştir. Bu temalar: a) Dil becerilerindeki sınırlılıklar, b) Öğrenci ve öğretim elemanının teknoloji bilgisi ve kullanım becerilerindeki sınırlılıklar, c) Bilgisayar ve/veya internete sahip olmama veya internete bağlanma sorunları ve d) Akademik başarı ve COVID-19 küresel salgın sürecine yönelik kaygılar ve motivasyon düşüklüğüdür.

### Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Araştırma verilerinin doğrultulması ve geçerlik çalışmaları uzman görüşü alınarak yapılmıştır. Gerçekleştirilen durum incelemesinin geçerlik ve güvenirliliğini artırmak amacı ile çeşitli önlemler alınmıştır (Creswell, 2005; Maxwell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2000; Yin, 2003). Bu önlemler; çeşitli veri toplama teknikleri kullanma, uygulama öncesi ve süresince veri toplama, uzun süreli ve derinlemesine veri toplama, veri toplama ile eş zamanlı alan yazın taraması yapma ve verilerin kendi içlerinde tutarlılıklarına dikkat edilmesidir. Araştırmanın başından itibaren tüm verilerin geçerli bir şekilde toplanmasına özen gösterilmiştir. Gerçekleştirilen tüm canlı dersler kayıt edilmiştir.

### Etik Konular

Araştırma kapsamında araştırma izni ve veri toplama çalışmaları için EEYO Müdürlüğü ve AÜ Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvuru yapılmış ve etik kurul raporu alınmıştır. Araştırma öncesinde öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve katılımlarını onayladıklarını gösterir izin mektupları çevrim içi ortamda onaylarına sunulmuş ve araştırma verileri toplanmıştır.

### Bulgular ve Tartışma

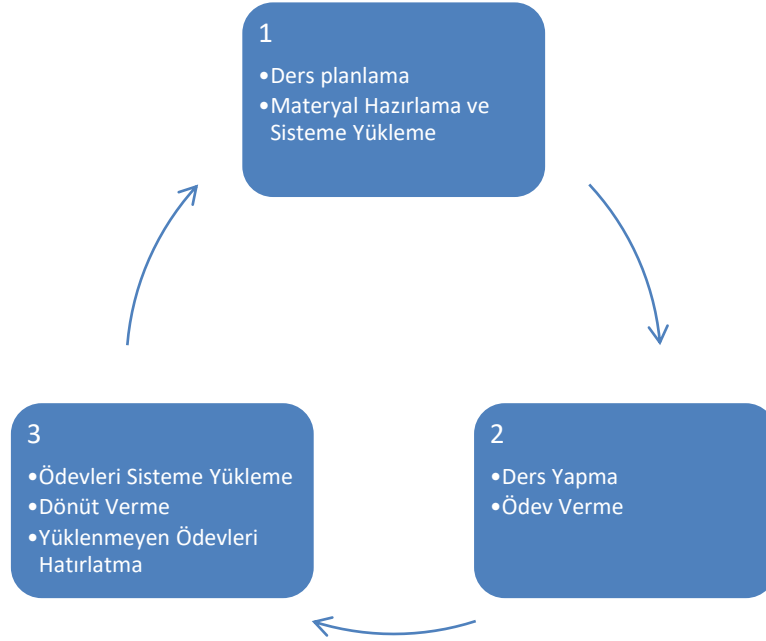
Bu bölümde bulgular araştırma sorularının sırası ile sunulmuştur.

#### Uzaktan Eğitim Sürecinde Dersler Nasıl Gerçekleştirilmiştir?

İşitme engelli üniversite öğrencileriyle uzaktan eğitim aracılığıyla gerçekleştirilen dil dersleri süreci incelendiğinde Şekil 1'de aktarılan haftalık üç aşamalı bir döngünün ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın aşamaları, 1) ders planlama, materyal hazırlama ve sisteme yükleme, 2) ders yapma ve ödev verme, 3) ödevlerin sisteme yüklenmesi, dönüt verme ve ödev bitim tarihini hatırlatma olarak gerçekleşmiştir.

**Ders Planlama, Materyal Hazırlama ve Sisteme Yükleme.** Bu çalışmada, uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen dil derslerinin, ders planları ve materyallerinin özellikleri incelendiğinde ilk dikkat çeken kriter, işitme engelli öğrencilerin dil düzeyleri ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmalarındır (Schirmer, 2000; Paul, 2001; Karasu ve diğ., 2016). “Dil düzeylerine uygunluk” kullanılan tüm metinlerin ve yazışmaların, öğrencilerin okuma/anlama ve yazma düzeylerine uygunluğunu, “ihtiyaçlarına uygunluk” ifadesi ise ders içeriklerine/müfredata uygunluk ile işitme engelli öğrencinin iletişim yöntemine uygun olmayı ifade etmektedir. Ders materyallerinin dil düzeylerine uygunluğunu belirlemek için öğrencilerin dil beceri düzeylerinin ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi önem taşımaktadır (Schirmer, 2000). Bu çalışmada, ders içeriklerine/müfredata uygunluğunun sağlanmasında, Yüksekokulda araştırmalarla geliştirilmiş, kullanılmakta olan meslek derslerinden sorumlu öğretim elemanlarıyla dil derslerinden sorumlu öğretim elemanı arasında iş birliğiyle gerçekleştirilen Disiplinlerarası Çalışma Modeli etkili olmuştur (Karasu ve diğ., 2016).

Bu çalışmada eğitimin, işitme engelli öğrencinin iletişim yöntemine uygunluğunun sağlanmasında, dil beceri düzeyi değerlendirmelerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. İletişim yöntemi; öğrencilerin işaret dili, konuşma, yazma veya bu iletişim yöntemlerinden birini veya birkaçını birlikte kullanarak gerçekleştirdiği iletişim şeklini ifade etmektedir. Yüksekokul öğrencilerinin iletişim yöntemlerinde çeşitlilik görülmektedir. Örneğin; bir öğrenci işaret dili ile birlikte sahip olduğu sınırlı yazma becerisini kullanarak iletişim kurarken, başka bir öğrenci işaret dili ve yazmanın yanı sıra sınırlı sözlü dili ile iletişim kurabilmektedir (Karasu, 2019). Bu faktörler; derslerin planlanmasında, materyallerin hazırlanmasında ve uygulamalarda belirleyici olmuştur (Araştırmacı Günlüğü, s. 1-3, 5, 17, 29 ve 20; İzleme Toplantı No, 1-4, 6 ve 13)



Şekil 1. Derslerin haftalık gerçekleştirme süreci

Yüksekokulda her öğretim yılı başında olduğu gibi 2020-2021 öğretim yılı başında da yeni kayıt yaptıran birinci sınıf öğrencilerinin dil düzeylerini ve iletişim yöntemlerini belirleme amacıyla öğretim döneminin ilk iki haftasında değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. (Araştırmacı Günlüğü, s. 2 ve 3) Değerlendirmeler tüm sınıflar için tüm dönem boyunca devam etmiştir. Derslerin planlaması bir önceki dersin değerlendirilmesinden elde edilen verilerle yapılmıştır. Düzeye uygun yazılan metin, alıştırma ve ödevler; fotoğraf, şekil, resim, grafik ve ekran görüntüleri ile desteklenmiştir (Dönmez ve diğ., 2016; Keser ve Özdemir, 2018; OEODD, 2020). Ders materyalleri bir hafta önceden sisteme yüklenmiştir. Materyallerin sisteme yüklendiği bilgisi Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi'nin duyurular sekmesinden ve WhatsApp iletişim grubu aracılığı ile öğrencilere duyurulmuştur. Öğrencilere derse gelmeden önce materyalleri okumalarının önemi vurgusu yapılmıştır. Ödevler sisteme yüklenmeden önce bilgi verilerek ödevin içeriği netleştirilmiştir. Bu bilgilendirmeler ders sonunda gerçekleştirilmiştir. Böylelikle öğrenciler dil düzeyleri ve iletişim yöntemlerine göre ödevlerini yazılı olarak görmüşler, dinlemişler, işaret diliyle desteklenmişlerdir. Her bir ödev bilgilendirmesi “Anladınız mı?”, “Sorunuz var mı?” sorularıyla bitirilmiştir.

**Ders Yapma ve Ödev Verme.** AÜ Rektörlüğünce gerçekleştirilen uzaktan eğitim derslerinin planlanması eğitimleri ve öğretim elemanlarının pilot uygulama deneyimleri doğrultusunda, bu çalışmada uzaktan eğitimde ders süreleri 42' ile 78' arasında gerçekleştirilmiştir. Ders süreleri belirlenirken; dersin konusunun içeriği, öğrencilerin motivasyonları ve dönütleri de göz önünde bulundurulmuştur (Araştırmacı Günlüğü, s. 3, 5 ve 11). Derslerin tamamı “Canlı Ders” olarak gerçekleştirilmiş ve kaydedilmiştir. Öğrenciler ders kayıtlarını istedikleri zaman tekrar izleyebilmişlerdir. Dersler sırasında girdi çeşitliliğini artırmak ve sınırlı da olsa anlık dönütler sağlayabilmek amacıyla önemli olan kavram ve içeriklerin öğrencilere ulaştırılması için “farklı ders materyalleri ve araçlarının eş zamanlı” girdisi sağlanmıştır. Bu girdiler; incelenen metni ve görselini sürekli olarak ekranda görme, öğretim elemanı ve sınıf arkadaşlarını kamera ile izleyebilme, dudak okuma, Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi'nin yazma aracı (chat) özelliğini kullanma, öğretmenin ve öğrencilerin işaret dili ve parmak alfabesi desteğidir (Karasu, 2020a; Keser ve Özdemir, 2018).

Bu çalışmada dersleri analiz edilen çalışmanın birinci yazarı, kendini işaret dili sözcük dağarcığının sınırlılığı nedeniyle etkili bir işaret dili kullanıcısı olarak tanımlanamamaktadır. Ancak kullandığı işaret dili ve parmak alfabesinin derslerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedir. (Araştırmacı Günlüğü, s. 3 ve 5; Ders Planı Değerlendirme Notları, 8/10/2020 ve 13/11/2020 Tarihli Dersler; İzleme Toplantısı; 1, 3, 5 ve 8) Öğretim elemanı, klavyeyi on parmak kullanma eğitimi almıştır. Klavyeyi hızlı bir şekilde kullanıyor olmasının, kendisi için önemli bir avantaj olduğunu ifade etmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 9 ve 17). Dersler sırasında işaret dili ile desteğinin yanı sıra konuşmalarını ve öğrencilerin önemli paylaşımlarını, Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi'nin yazma aracı özelliğini kullanarak en üst düzeyde aktarmak için çaba göstermiştir.

Araştırma sürecinde işitme engelli öğrencilerin video kayıtlarından etkili bir şekilde yararlanabilmeleri için, çevrim içi ders video kayıtlarına altı yazı eklenmesi için girişimde bulunulmuştur. AÜ Bilgi İşlem Merkezi'nden istekte bulunulmuş ancak sistemin yükünü artıracak olması ve sistem içerisinde bunu gerçekleştirmenin teknik

olarak mümkün olmadığı bilgisi alınmıştır. Bu tür uygulamalarda, alt yazı eklenmesi gereken video sayısının fazlalığı göz önünde bulundurulması gereken bir faktördür. Alt yazı desteğinin önemi nedeniyle Yükseköğretim video kayıtlarına alt yazı eklemeye yönelik çalışmalarına devam etmiştir. Video kayıtlarına alt yazı ekleyen özel bir kuruluşa ait Türkçe yazılıma ulaşmıştır. Ancak tüm video kayıtlarına alt yazı ekleme için istenen meblağın yüksekliği nedeniyle yazılım satın alınmamıştır. Youtube'un Türkçe alt yazı ekleme uygulaması hatalı sözcük ve cümle yazımları nedeniyle kullanılmamıştır. Ders videolarına alt yazı eklenmesi çabaları sonuçsuz kalmıştır. (Araştırmacı Günlüğü, s. 1-3, 4 ve 7) Bu araştırmanın, işitme engelli bireylerle gerçekleştirilecek uzaktan eğitim çalışmalarında alt yazı desteği ve işaret dilinin birlikte kullanımının önem taşıdığı bulgusu alan yazın ile uyum göstermektedir (de Godoi ve diğ. 2020; Kalaç ve diğ., 2020; Karasu, 2020a; OEODD, 2020).

Bu araştırmanın tüm sürecinde, dersler tamamlandıktan sonra; önemli konu ve kavramlarının yazılı word belgesi, ödevler ve gelecek haftaki derse yönelik tüm ders içeriği sisteme yüklenmiştir. Öğrenciler ayrıca, Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi ve WhatsApp iletişim grubu aracılığıyla ödevin sisteme yüklendiği ve sonraki ders içeriği hakkında bilgilendirilmiştir. Böylelikle, öğrencilerin derslere mümkün olduğunca hazır bir şekilde gelmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Gösterilen çabalar işitme engelli bireylerin çevrim içi derslere katılımını artırmaya yönelik alınmış tedbirlerin incelendiği çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Black ve diğ., 1983; de Godoi ve diğ. 2020; Moore ve Kearsley, 1996; Visser ve Visser, 2000). Ancak araştırma sürecinde öğrencilerin tamamının derslere hazır bir şekilde gelmeleri ve ödevlerini yapmaları sağlanamamıştır. Tüm önlemlere rağmen bu duruma; öğrencilerin dil ve iletişim becerilerindeki sınırlılıklarının, sahip oldukları bilgisayar donanımlarıyla bu donanımı kullanma bilgi ve deneyimlerinin ve öğrencilerin bireysel özelliklerinin neden olduğu düşünülmektedir. (İzleme Toplantı No, 3-5 ve 8-10; Araştırmacı Günlüğü, s. 2-4, 7, 11, 16-17) Araştırmanın bu bulgusu Bayrakdar ve Çuhadar'ın (2015) çalışmalarının bulgusu ile örtüşmektedir. Araştırmacıların konu ile ilgili önlemlerinden biri öğrencilerin dikkatini notlama sistemine çekmek olmuştur. Öğrencilerin ödev not ortalamasının, yılsonu notunu % 30 oranında etkilediğini öğrenmeleri ödev yapmalarını olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca, öğrencilerin ödevlerini ve ödev notlarını Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi üzerinde takip etmeleri sağlanmıştır. Bu uygulama, öğrencileri ödevlerini yapmada daha aktif hale getirirken kendilerini izlemelerine de olanak sağlamıştır (Joseph, 2006).

İşitme engelli öğrencilerin mesleki eğitimlerinin dil dersleri ile desteklenmesi önem taşımaktadır. Bu amaçla, bu çalışmada örgün öğretimde yapıldığı gibi uzaktan eğitimde de dersler disiplinlerarası gerçekleştirilmiştir. Alan derslerinden sorumlu öğretim elamanlarıyla yapılan iş birliğiyle; *Yapı Bilgisi I, Kariyer Planlama ve Sayfa Tasarımı* ders notları dil dersinden sorumlu, araştırmanın birinci yazarı ile paylaşılmıştır. Dil derslerinde gerçekleştirilen çalışmalar ile meslek derslerinin içerikleri tekrarlanmış ve destek eğitimler sağlanmıştır. Derslerin bu şekilde gerçekleştiriliyor olması, öğrencilerin eğitim süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir (Jacops, 1989; Schirmer, 2000).

İşitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen eğitim öğretim çalışmalarında bir diğer önemli özellik ise daha fazla aktivite ve tekrarlar yapılması gerekliliğidir (Black ve diğ., 1983; de Godoi ve diğ. 2020; Karasu ve diğ., 2016; Luckner ve Cooke, 2010; Moore ve Kearsley, 1996; Visser ve Visser, 2000). Bu çalışmada yoğun ödevlerle konuların tekrarı sağlanmıştır. Dil ve meslek dili becerilerinin desteklenmesine yönelik gerçekleştirilen on dört haftalık derslerde, öğrencilere her hafta en az bir ödev verilmiştir (Bkz. Tablo 3). Öğrencilerin ödevlerine mümkün olan en kısa zamanda dönüt verilmiştir. Öğrencilerin içerik ve önemli kavramlarla birden fazla derste, birden fazla çalışmada karşılaşması sağlanmıştır.

Tablo 3

*Ödev Sayıları*

Bölüm / Program ve Sınıf	Ödev Sayısı
Yapı Ressamlığı Ön Lisans Programı / 1. Sınıf	16
Yapı Ressamlığı Ön L Programı / 2. Sınıf	18
Bilgisayar Operatörlüğü Ön Lisans Programı / 2. Sınıf	15
Seramik ASD / 1. Sınıf	17
Seramik ASD / 4. Sınıf	14
Grafik Sanatlar ASD / 1. Sınıf	15
Grafik Sanatlar ASD / 4. Sınıf	21

Dersler kapsamında sisteme; hikâye, bilgi verici metin, gazete haberi ve öğrencilerin söz dizimi, dil bilgisi ve imla kurallarına yönelik becerilerini artırma amaçlı alıştırmalar yüklenmiştir. Yazılı anlatım kapsamında; öğrencilerle hafta sonu neler yaptıkları, staj süreçlerinin anlatımı, okudukları gazete haberi ve meslek derslerini destekleyen bilgilerin yazılı anlatım çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Okuma anlama metinlerinde, metin yapısının tamlığı

sağlanmış ve öğrencilerin dil düzeylerine uygun hale getirilmiştir. Derslerde, öğretmenin öğrencilere sesli model olması, öğrencinin öğrenciye model olması, tanımlama yapma, tahmin etme ve soru-yanıt stratejileri kullanılmıştır. Kullanılan stratejilerin önemi ve etkililiği Glynn ve diğerleri, (2005), Joseph (2006), Karasu ve diğerleri, (2018), Paul (2001) ve Schirmer (2000) sonuçları ile uyusmaktadır. Gerçekleştirilen tüm etkinlikler tamamlandıktan sonra kullanılan materyalin doğru yanıtlarının bulunduğu son nüsha, Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi'nde paylaşılmış ve öğrenciler bu kaynaklara yönlendirilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 6, 8 ve 11; İzleme Toplantı No, 3-5 ve 7).

**Ödevleri Sisteme Yükleme, Dönüt Verme ve Ödev Hatırlatma.** Araştırmada haftalık ödevlerin öğrencilerde tükenmişlik duygusu yaratmaması amacıyla tedbirler alınmıştır. Bunlar; ödevlerin en önemli konulara odaklanması, öğrencilerin düzeylerine uygun olması, makul tamamlama süresinde bitecek ödevlerin verilmesidir. Süreçte, ders değerlendirmeleri ve araştırmacı günlüğü kayıtları yol gösterici olmuştur (İzleme Toplantı No, 2 ve 6). Öğrencilerden ödevlerini sisteme zamanında yüklenmeleri istenmiş ve bu konu tutarlı bir şekilde takip edilmiştir. Ödevlerini zamanında yükleyen öğrencilere dönütler, mümkün olan en kısa zamanda verilmiştir. Bu durumun öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir (Black ve diğ., 1983; Moore ve Kearsley, 1996; Visser ve Visser, 2000). Geciken ödevler konusunda öğrenciler WhatsApp mesajları ile uyarılmıştır. WhatsApp mesajları, Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi'ne göre daha hızlı ve erişilebilir olması nedeniyle tercih edilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 2). Hatırlatmalara rağmen teslim edilmeyen ödevler öğrencilerden tekrar istenmiştir. Araştırmacı 32 kez gönderilmemiş ödev hatırlatmasında, 19 kez gecikmiş ödevin gönderilmesi isteğinde bulunmuştur. Araştırmanın gerçekleştirildiği yedi farklı sınıftan üçü, birinci sınıf öğrencisidir ve hatırlatmaların on biri birinci sınıf öğrencilerine yapılmıştır. Diğer sekiz hatırlatma ise ikinci ve üstü sınıflara devam eden öğrencilere yapılmıştır. Birinci sınıflardan daha yoğun ödev isteme nedenin bu öğrencilerin, uzaktan eğitime ve çevrim içi eğitim sistemine yabancı olmalarından ve bireysel özelliklerinden kaynakladığı düşünülmektedir. (Araştırmacı Günlüğü, s. 2-3, 7, 9, 11; Ders Değerlendirmeleri, 28/11/2020, 3/12/2020) Öğrencilerin ödevlerle ilgili dönütleri ve uyarılar sınıfın WhatsApp iletişim grubu yerine, öğrencilerle yapılan bireysel yazışmalarla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin grup yerine bireysel olarak yazışmalarda rahat hissettikleri ve durumlarını, duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade ettikleri belirlenmiştir (Visser ve Visser, 2000), (Araştırmacı Günlüğü, s. 8, 11-13 ve 22).

### Süreçte Yaşanan Sorunlar, Çözümler ve Öneriler

Bu başlık altında araştırma sürecinde yaşanan sorunlara, gerçekleştirilen çözümlere ve önerilere yer verilecektir. Araştırma sürecinde yaşanan sorunlara yönelik dört tema belirlenmiştir. Bu temalar:

- Dil becerilerindeki sınırlılıklar.
- Öğrenci ve öğretim elemanının teknoloji bilgisi ve kullanım becerilerindeki sınırlılıklar.
- Bilgisayar ve/veya internete sahip olmama veya internete bağlanma sorunları.
- Akademik başarı ve COVID-19 küresel salgın sürecine yönelik kaygılar ve motivasyon düşüklüğü.

Dil becerilerindeki sınırlılık, öğrencilerin teknoloji bilgisi ve bilgisayar kullanım düzeylerini etkileyen önemli bir faktördür. Araştırmanın raporlaştırılması sürecinde araştırmacılar bu iki temanın birbiriyle ilişkisine vurgu yaparak ayrı başlıklar altında aktarılmasına karar vermiştir (İzleme Toplantısı Tutanağı No 13, 23 Aralık 2021). Bu bölümde, öğrenci-araştırmacı yazışmaları ve araştırmacı günlüğü alıntılarını italik olarak aktarılmıştır.

**Dil Becerilerindeki Sınırlılıklar.** Bu araştırmada uzaktan eğitim sürecinde yaşanan en önemli sorun, işitme engelli öğrencilerin dil ve iletişim becerilerindeki sınırlılıklar olmuştur. EEYO'da gerçekleştirilen okul iyileştirme projeleri, yüksek lisans ve doktora tezleri ve Temel Türkçe Hazırlık Sınıfı/Seviye Tespit ve Muafiyet Sınavları sonucunda; öğrencilerin büyük bir kısmının ilköğretim düzeyindeki metinleri okuma anlamada zorlandıkları, günlük ve akademik konularda yazma düzeylerinin çok sınırlı olduğu belirlenmiştir (EEYO Sınavları Arşivi; Karasu, 2019; Karasu ve Uzuner, 2018; OEODD, 2020; Uzuner ve diğ., 2011). Bu sınırlılıklar nedeniyle Yükseköğretim yönetimi 2020-2021 öğretim dönemi başında derslerin yüz yüze ve uzaktan eğitim ile gerçekleştirildiği hibrit bir eğitim modeli hazırlamışlardır. Ancak küresel salgın koşullarında sürdürülmesi mümkün olmamıştır. Öğretim döneminin üçüncü haftasından hibrit eğitim yerini tamamen uzaktan eğitime bırakmıştır. Öngörülen sorunları azaltabilmek amacıyla uzaktan eğitim ile gerçekleştirilecek derslere yönelik aşağıdaki tedbirler alınmıştır:

- Öğrencilerin dil düzeylerini değerlendirme ve kullandıkları iletişim yöntemlerini belirleme.
- “Çevrim İçi Sınıf Kuralları” belirleme ve altyazı/işaret dili destekli video hazırlama.
- Ders planlarını ve materyallerini dil düzeyleri ve ihtiyaçlarına uygun hazırlama.
- Çeşitli görsel uyaranlarla yoğun olarak destekleme.
- Öğrencileri ders konusu ve içeriği hakkında önceden bilgilendirme.

- f) Ders sırasında incelenen metni veya görsel materyali sürekli olarak sistemde paylaşma.
- g) Materyalde incelenen konuyu/kavramı farklı bir renk veya büyük punto ile yazarak takibini kolaylaştırma.
- h) Araştırmacı tarafından yapılan konuşmalar Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi'nin yazma aracı aracılığıyla yazma.
- i) Dersleri işaret dili ile destekleme.
- j) Araştırmacı ve öğrenci kameralarının sürekli açık olmasını sağlama.
- k) Uzaktan eğitim için motivasyon sağlayıcı faktörleri kullanma.
- l) Deneyimli ve etkili kullandıkları çevrim içi iletişim araçlarını kullanma.
- m) Değerlendirmeleri sınav yerine ödev ile gerçekleştirme.
- n) Ödev teslimi için uygun süre verme.

Bu araştırma kapsamında, öngörülen sorunları azaltabilmek amacıyla uzaktan eğitim ile gerçekleştirilecek derslere yönelik alınan tedbirler ile gerçekleştirilmiş çalışmalarındaki tedbirler birbirini desteklemektedir (Black ve diğ., 1983; de Godoi ve diğ., 2020; Karasu, 2020a; Ulusoy ve Karadeniz, 2009; Visser ve Visser, 2000). Tedbirlere rağmen, EEYO öğrencilerinin dil gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan Dil Dersleri'nden planlandığı ölçüde yararlanmadığı belirlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 4, 9 ve 11-14; İzleme Toplantı No, 5, 6, 9-11 ve 14). Araştırmada elde edilen; öğrencilerin öğretim elemanının sesini duyamaması, alt yazı desteğinin olmaması, işaret dili tercümesinin sınırlı olması ve düşük motivasyonun öğrenci performanslarını olumsuz yönde etkilemesine yönelik bulgular de Godoi ve diğ. (2020), Kalaç ve diğ., (2020), Karasu (2020a), Lynn ve diğ. (2020), Ulusoy ve Karadeniz (2009), Viser ve Viser (2020) araştırmaları ile desteklenmektedir.

Öğrencilerle dersler sırasında yazarak, konuşarak ve işaret dili desteği ile iletişim kurulmuştur. Ders dışındaki etkileşimlerin tamamı yazılı olarak gerçekleştirilmiştir. Süreçte öğrencilerin yazılı metin veya yönergeleri anlamakta zorlandıkları, araştırmacının da öğrencilerden gelen yazılı veya işaret dili/parmak alfabesi ile alınan mesajları anlayamadığı durumlar olmuştur. Öğrencilerle WhatsApp veya e-posta ile gerçekleştirilen yazışmalarda kısa, anlaşılır cümlelerle ve daha açık görünmesi için her cümle ayrı bir satırda yazılmıştır. Araştırmacı yazılı mesajının dil düzeyini, öğrencinin dil düzeyine uygun olarak yazmıştır. Araştırmacının öğrenciye gönderdiği ödev dönüt örnekleri aşağıda aktarılmaktadır:

Ö21 Merhaba. Ödevin bir dilekçe yazmaktı. Sen dilekçe hakkında bilgi vermişsin. Ödevini bekliyorum.

Merhaba Ö18. Dilekçende "Ne istiyorsun?" anlaşılmıyor. Dilekçende adres yok. Tekrar yazar mısın? Teşekkürler.

Bu araştırmada uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen derslerde jest, mimik, vücut dili desteği bireysel destekler ve anlık dönütler etkili bir şekilde uygulanamamıştır (de Godoi ve diğ., 2020; Karasu ve diğ., 2016; Rapanta ve diğ. 2020; Ulusoy ve Karadeniz, 2009). Öğrencilerden, örgün öğretime geçilmesi isteği ve yüz yüze öğretime geçilip geçilmeyeceğiyle ilgili soruların yer aldığı 52 mesaj alınmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği işitme engelli öğrenci grubunun özelliklerini taşıyan işitme engelli bireylerle zorunlu olmadıkça uzaktan eğitim çalışmalarına yer verilmemesi, zorunluluk durumunda ise yukarıda ifade edilen tedbirlerin yanı sıra derslerin alt yazılı ve işaret dili desteği olan videolar ile desteklenmesinin büyük önem taşıdığı belirlenmiştir (İzleme Toplantı No 15, 18 ve 22). Uzaktan eğitimin savunucuları da, işitme engelli bireylerle eğer yüz yüze eğitim şansı yoksa uzaktan eğitimin yapılmasını önermektedirler (Wagner, 1997). Çevrim içi derslerin etkililiğine yönelik araştırmacı günlüğü notları aşağıda aktarılmaktadır.

... Çevrim içi dersler sırasında yüz yüze çok kolay bir şekilde gösterebileceğim bir bilgiyi veya düzeltmeyi yapamamak çok rahatsız ediyor. Bunu çok sık yaşıyorum ve her seferinde uzaktan eğitimin bu öğrenciler için ne kadar zorlayıcı olduğunu düşünüyorum. Ne yazık ki yaptığımız eğitim tam olarak amacına ulaşmıyor. Bunun bu şekilde olacağını öngörmüştük. Öğretim yılı başında kayıt yenilemeyen öğrencilerimiz ne kadar da iyi etmişler (9/11/2020 Ders Değerlendirmesi).

... Öğrencilerin ortak ilgisini toplamak her zaman mümkün olmuyor. İlgileri takip etmek ve sürekliliğini sağlamak zorlaşıyor. Stratejileri etkili kullanamıyorum (10/12/2020 Ders Değerlendirmesi).

**Teknoloji Bilgisi ve Kullanım Becerilerindeki Sınırlılıklar.** Öğrencilerin teknoloji kullanımı becerilerindeki sınırlılıklarına yönelik bulgular araştırmanın pilot aşamasında belirlenmiştir. Bu amaçla öğretim yılı öncesinde ilgili video linklerine alt yazı desteği sağlanmıştır. AÜ Engelli Öğrencileri Birimi aracılığıyla AÜ, Açık Öğretim Fakültesi stüdyolarında "Alt Yazılı Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi Öğrenci Kullanım Kılavuz Videoları" hazırlanmış ve öğrencilere duyurulmuştur.

İkinci ve üst sınıflara devam eden öğrencilerin bir önceki dönemin deneyimi ile uzaktan eğitim sistemini



kullanmada daha yeterli oldukları belirlenmiştir. Yüksekokula yeni kayıt yaptıran birinci sınıf öğrencilerinin daha fazla desteğe ihtiyaçları olduğu görülmüştür (Araştırmacı Günlüğü, s. 2-3, 7, 9, 11; Ders Değerlendirmeleri, 28/11/2020 ve 3/12/2020 tarihli dersler). Bu süreçte, teknoloji kullanımı ve diğer konulardaki bilgi paylaşımları, öğrencilerin deneyimli oldukları WhatsApp ve e-posta ile gerçekleştirilmiştir. On dört haftalık öğretim sürecinde çeşitli amaçlarla, öğrenciler ve araştırmacı arasında karşılıklı 4.846 WhatsApp mesajı, 109 e-posta yazılmıştır. Dönem boyunca, teknolojiyi kullanmaya yönelik sınırlılıklar dersleri etkilemeye devam etmiştir (Kalaç ve diğ., 2020; Karasu, 2020a). Bu durum, işitme engelli bireylerin dil düzeyleri ile yakından ilişkilidir. Öğrencilerin teknolojik bilgi düzeyleri ve deneyimlerinin yanı sıra sahip oldukları dil beceri düzeyleri ile doğru orantılı bir şekilde sorunlarını çözdükleri gözlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 8, 14-16; Ders Değerlendirmeleri, 13 Kasım 2020, 16 Aralık 2020, İzleme Toplantısı Tutanağı No 9, 11, 13-14). Araştırmanın bu bulgusu Marschark ve diğerlerinin (2002), daha iyi dil ve iletişim becerisine sahip işitme engelli öğrencilerin eğitimden daha çok yararlandıklarını ifade ettikleri çalışmaları ile desteklenmektedir.

Araştırma verilerinin toplandığı süreçte öğrencilerden 36 kez Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi'nin işleyişine ve zorluğuna yönelik WhatsApp mesajı alınmıştır. Mesajlaşmalar ihtiyaç durumunda, daha etkili iletişim amacıyla öğretmen ve öğrenci tarafından çekilmiş ekran görüntüleri ile desteklenmiştir. Öğretim döneminin sonuna doğru, öğrencilerin uzaktan eğitim sistemi ile ilgili deneyimlerine paralel olarak şikâyetleri sona ermiştir. Öğrenci ile araştırmacı arasındaki WhatsApp yazışma örneği aşağıda aktarılmaktadır:

- Ödev nerde? Bulamadım (Ö21'in Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi ödev ekran fotoğrafı altındaki mesajı).
- Mergen'de, ÖDEVLER'de. Bilinmeyen sözcükler var. Örnek var (Araştırmacının Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi ödev ekran fotoğrafı altındaki yanıtı).
- Evet okudum. Sadece mi. Bir şey yapmıcam mı (Ö21)?
- Kendi adına bir dilekçe yazacaksın (Araştırmacı).

Bu araştırmada yaşanan bir diğer durum, öğrencilerin Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi'nde ödevlerini, "Ödevler" sekmesi yerine, "Gelen Kutusu"na göndermeyi tercih etmeleri olmuştur. Bu durum 74 kez gerçekleşmiştir. Araştırmacı, gelen kutusuna gönderilen ödevlerle ilgili gerekçesini anlatarak dönüş yapmış, ödevlerini sistemin ödevler sekmesinden tekrar göndermelerini istemiştir. Öğrencilere, e-posta olarak gönderdikleri ödevlerin sistemde görülmediği/ödevin yapılmamış olarak kabul edildiği bilgisi aktarılmıştır. Bu durumun, öğrencilerin Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi'ni tam olarak tanımamaları ve karmaşık bulmalarından kaynaklandığı belirlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, s. 4, 10, 17). Dönem sonuna doğru ödevlerin, gelen kutusunda gönderilme davranışı sona ermiştir.

Teknoloji kullanımıyla ilgili bir diğer sorun öğrenci performanslarının değerlendirilmesinde yaşanmıştır. Öğretim dönemi sürecinde Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi'nde ders ve ödev sekmeleri deneyimlenerek öğrenciler tarafından daha etkili kullanılabilir hale gelmiştir. Ancak sınavlar için öğrencilerin sistemdeki yeni bir sekme tanımları ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bu konu ile ilgili kaygılarını sınavlar öncesinde dile getirmişlerdir. Dil derslerinin özelliğinin uygun olması nedeniyle öğrencilerin ara sınav ve final sınavlarının ödev olarak verilmesine ve sınav saatinde ödevlerini çevrim içi ortamda sunmalarına karar verilmiştir (İzleme Toplantısı Tutanağı No 2 ve 4). Mevcut koşullarda işitme engelli öğrencilerin, bu uygulamayla rahatladıkları ve değerlendirmenin etkili olduğu düşünülmektedir (Araştırmacı Günlüğü, s. 6 ve 20-21; İzleme Toplantısı Tutanağı No 9).

Araştırma sürecinde, araştırmacı da uzaktan eğitim sistemini kullanmada sınırlılıklar yaşamıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 1, 2, 3 ve 7; İzleme Toplantısı No. 4 ve 17). Uzaktan eğitime geçişin ani bir şekilde olduğu 2019-2020 bahar döneminde araştırmacı; ödevlerin yüklenmesi, takibi, derslerin kaydedilmesi ve farklı sınav türlerinin gerçekleştirilmesine yönelik sorunlar yaşamıştır. 2020-2021 öğretim yılında, araştırmacı uzaktan eğitim sistemine yönelik sınırlılıklarını bir önceki öğretim dönemine göre önemli ölçüde azalttığını, sistemi etkili bir şekilde kullandığını ifade etmektedir. Çevrim içi ders materyalleri geliştirmek, ilgi çekici hale getirmek öğretim elemanı için çok yönlü bir mücadeleyi gerektirmiştir. Hem öğrenciler hem de eğitimciler COVID-19 salgını sürecinde teknolojik yeni bilgiler öğrenme, çevrim içi eğitim ortamını tanıma ve uyum sağlama, yeni ders materyalleri geliştirme amacı ile yoğun çaba harcamış ve duygusal zorluklar yaşamışlardır (Karasu, 2020a; Lynn ve diğ. 2020).

**Bilgisayar ve / veya İnternet Bağlantısındaki Sorunlar.** Bu araştırmada öğrenciler eğitim sürecinde; bilgisayar ve mobil cihazlara sahip olmama, var olan bilgisayarın yeterli kapasitesinin olmaması, internete sahip olmama ve bağlanma ile ilgili sorunlar yaşamıştır. Araştırmanın bu bulguları, COVID-19 salgını sürecinde ülkemizde gerçekleştirilmiş çeşitli araştırmaların bulguları ile uyumludur (Dikmen ve Bahçeci, 2020; Kalaç ve diğ., 2020; Karadağ ve Yücel, 2020; Karasu, 2020a). Öğretim yılı başında, araştırmaya katılan iki öğrenci bilgisayarının olmaması, bir öğrenci ise bilgisayar ve akıllı telefonunun olmaması nedeniyle derslere etkili bir şekilde katılamamıştır. Hibrit eğitim sürecinde EEYO yönetimi tarafından öğrencilere okul içerisinde, COVID-19 koşullarına uygun bilgisayar laboratuvarı oluşturma çalışmalarına başlanmış, ancak küresel salgın sürecinin

ağırlaşması ve öğrencilerin yaşadıkları şehirlere dönmeleri nedeniyle uygulamaya konulamamıştır (Araştırmacı Günlüğü, s. 4-5, 9 ve 11). Öğrenciler, aileleri ve sağlanan yardımlarla bilgisayarlarını üç ila dört hafta içinde edinmişlerdir. Öğretim dönemi boyunca öğrenciler yirmi altı kez bilgisayarın bozuk olması, elektriğin kesik olması, internete geçici olarak erişememe (köye gitme, akraba ziyareti vb. nedenlerle) sorunu iletilmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları Dikmen ve Bahçeci (2020), Kalaç ve diğ., (2020) ve Karadağ ve Yücel'in (2020) araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu sorunlar derslere girmeme veya ödevi zamanında teslim etmemeye neden olmuştur. Bu durumda öğrencilerden ders notlarını okumaları, canlı ders kayıtlarını izlemeleri ve ödevlerini elle yazıp fotoğrafını göndermeleri istenmiştir. İnternete erişememe ve bilgisayar sahibi olmama ile ilgili olarak öğrenci yazışma örnekleri aşağıda aktarılmaktadır:

... Gönderdim hocam dün gönderdim internet sorun olduğu için gönderememiş bugün gönderdim gel mi hocam (Ö23).

Hocam benim bilgisayarım yok. Kâğıtla yazdım. Size göndersem oluyor mu (Ö41)?

... Günaydın hocam tamam, bilgisayarım yok. Komşuya gideceğim. Bilgisayar için. Ödevde uğraşacağım (Ö27).

**Akademik Başarı ve COVID-19 Küresel Salgınına Yönelik Kaygular, Motivasyon Düşüklüğü.** Öğrencilerle gerçekleştirilen dersler ve grup/bireysel yazışmalarda; akademik gelişimleri, mezuniyet ortalamaları ve COVID-19 sürecine yönelik kaygı taşıdıkları belirlenmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen iletişimlerde, bu durum öğrenciler tarafından doğrudan veya dolaylı bir şekilde ifade edilmiştir. Öğrencilerin rahatlamalarını ve eğitim öğretim çalışmalarında motivasyonlarını artırmak ve kaygılarını gidermek amacıyla rahatlatıcı, telkin edici yazışmalar gerçekleştirilmiştir. COVID-19 süreci sonrası yapılabilecekler hakkında konuşulmuş, yaşanan bu sürecin geçici olduğu vurgulanmıştır. COVID-19 ve mücadele hakkında bilgi verilmiş, uyulması gereken kurallar ve önemi aktarılmıştır. Araştırmacı kendi aldığı COVID-19 tedbirlerini anlatarak model olmuştur.

Derslere yönelik motivasyonlarını sağlamaya yönelik şu önlemler alınmıştır: a) Çalışmalara anında ya da mümkün olan en kısa zamanda geri bildirim verme, b) Hatalarını düzeltmenin yanı sıra yaptıklarına bakılarak, başarılı oldukları yönleri vurgulama, c) Arkadaşlarıyla karşılaştırmadan geri bildirim verme, d) İnternet üzerinde kullanılabilir tüm iletişim yollarını kullanma, e) Motivasyonda kullanılan stratejilerin öğrenenlerin özelliklerine göre farklılaşması f) Yazılı mesajlarda öğrencilerin iyi yaptıkları uygulamalara yönelik olumlu düşünceleri ifade etme, h) Öğrencilerin gösterdikleri ilerlemelerle ilgili geri bildirimde bulunma. Alınan bu önlemler alan yazın ile uyum göstermektedir (Bayrakdar ve Çuhadar, 2015; Black ve diğ., 1983; de Godoi ve diğ., 2020; Glynn ve diğ., 2005; Karasu ve diğ., 2016; Moore ve Kearsley, 1996; Ulusoy ve Karadeniz, 2009; Visser ve Visser, 2000). Öğrencilerin akademik başarı ve küresel salgın sürecinden kaynaklanan kaygılarına yönelik yazışma örnekleri aşağıda aktarılmaktadır:

- Hocam uzaktan eğitim(den) hiçbir (şey) anlamadım. Giremiyor(um). Çok kötü, çok (Ö8).

- Günaydın Hocam. Üniversite ne zaman açık (Ö36)?

- Ö36'cım açılmayacak. Durum çok ciddi (Araştırmacı).

- Aynen hocam ama sınav ev(de) uygun olmuyor (diye) düşünüyorum, bu(nu) kabul etmiyorum. Mesela ertelemek olmaz, tatil olmaz çünkü zor, öğretim, mesela diploma problem. Ben anlamıyorum ya (Ö36)...

- Evet, haklısın (Araştırmacı).

- Hocam ... eğitim uzaktan (uzaktan eğitim) devam veya devam etmez neden (ederse diye) sıkılıyorum. Neyse Allah yardım(cımız) olsun. Öğrenciler şey, (için) üzgünüm (Ö5).

- Ö5'cim, biz Hocalar konuştuk. Sizin için kolay olsun diye yardımcı olacağız (Araştırmacı).

- Tamam hocam sen konuşuz (konuşmuşsun), Allah razı olsun. Siz(in) yardım mükemmel olmuş, teşekkürler. Ama öğrenciler eğitim uzakta (uzaktan eğitimi) sevmiyor... En iyi(si) okul(da) ders (yapmak), muhabbet ve ders fikri daha iyi hocam ya (Ö5).

## Sonuç ve Öneriler

COVID-19 küresel salgınının başlamasıyla birlikte örgün öğretimden uzaktan eğitime hızlı bir şekilde geçiş yaşanmıştır. 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde öğrencilerin bilgilendirilmesi ve desteklenmesi için ihtiyaçları olan hazırlık aşaması yaşanmamıştır. 2020-2021 öğretim yılı, bir önceki öğretim döneminin vermiş olduğu deneyim ve uygulamalarla öğretim elemanları ve öğrenciler için daha erişilebilir bir öğretim yılı olmakla birlikte belirli konulardaki sorunlar devam etmiştir. Araştırma sürecinde işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen uzaktan eğitim çalışmalarında; öğrencilerin dil düzeylerini değerlendirme ve kullandıkları iletişim yöntemlerini belirleme, "Çevrim İçi Sınıf Kuralları" belirleme, ders materyallerini ders öncesinde ve sonrasında öğrenciler ile paylaşma, dil düzeyine ve ihtiyaca uygun ders materyali kullanma, çeşitli görsel materyallerle destekleme, uzaktan

eğitim sistemini öğrencilere alt yazılı video ile tanıtmaya, canlı dersleri kaydetme ve erişilebilirliğini sağlama, sınavların ödev olarak gerçekleştirilmesi ve canlı dersler sırasındaki konuşmaları, metin/sunu veya görsel materyalleri, işaret dili desteği ve Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi'nin yazma aracıyla konuşmaları eş zamanlı olarak öğrencilere aktarma önlemleri alınmıştır. Ancak uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen derslerin beklendiği ölçüde etkili olmadığı belirlenmiştir. Bunun en önemli nedeni işitme engelli öğrencilerin dil ve iletişim becerilerindeki sınırlılıklarıdır. Bu sınırlılık beraberinde uzaktan öğretim sistemini ve teknolojiyi etkili bir şekilde kullanamama sorununa yol açmaktadır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan diğer iki tema ise bilgisayar ve internete sahip olmaya yönelik sınırlılıklar ile akademik gelişim kaygısı ve COVID-19 süreci ve sonrasına yönelik kaygılar olarak belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarının özelliklerini taşıyan işitme engelli öğrencilerle zorunlu kalınmadıkça uzaktan eğitim çalışmalarına yer verilmemelidir. Uzaktan eğitimin zorunlu olduğu durumlarda; mümkünse derslerin yüz yüze çalışmalarla desteklenmesi, ders kayıtlarının alt yazı ve işaret dili desteği ile gerçekleştirilmesinin öğrencilere ulaştırılmasının çok önemli olduğu belirlenmiştir. İşitme engellilere eğitim veren bireylerin işaret dili becerilerini artırmaları veya dersler sırasında simultane tercüme yapabilecek desteği sağlama konusunda ısrarcı olunmasının önem taşıdığı düşünülmektedir.

İşitme engelli bireylerin dil ve iletişim becerilerinden kaynaklanan sorunların çözümü, uzun vadeli çalışmalarla çözümlenebilecek bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi hayati önem taşımaktadır. Bu sorunun çözümü, işitme engelli bireylerin okul öncesi, ilk ve ortaöğretimde okuma anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik mevcut öğretim programlarının etkili bir şekilde kullanımı ile mümkün olacaktır.

COVID-19 süreciyle birlikte günümüzde bireylerin teknoloji kullanımına yönelik bilgilendirilmesi ve etkili kullanımının önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin teknolojiyi etkili kullanmaları ve gelişmeleri izlemeleri önem taşımaktadır. Aynı şekilde ilk, orta ve yükseköğretim öğrencileri teknolojiyi tanıma ve kullanmaya yönelik desteklenmeli, farkındalıkları artırılmalıdır. Ancak bu aşamada yaşanan sorun, öğrencilerin bilgisayar ve iletişim teknolojilerine maddi yetersizlikleri nedeniyle erişememeleridir. Tüm bireylerin bilgisayar ve iletişim teknolojilerine erişimlerinin sağlanması ve desteklenmesine yönelik politikalara ihtiyaç duyulmaktadır. Mevcut olan desteklerin daha verimli kullanımı için gerekli planlamaların yapılması önem taşımaktadır.

Eğitim sürecinde değerlendirmelerin 'ödev' olarak gerçekleştirilmesi, ölçme ve değerlendirmede sınırlılığa neden olmuştur. Çevrim içi derslere yönelik işitme engelli öğrenciler için etkili ölçme değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesine ihtiyaç bulunmaktadır.

Araştırmada, işitme engelli öğrencilere sağlanan koşullarda erişilebilirlik ihtiyaçlarının tam anlamıyla karşılanmadığı, motivasyonlarının düşük olduğu, uzaktan eğitime karşı isteksiz oldukları belirlenmiştir. Sorunların mümkün olduğu ölçüde giderilmesi amacıyla uzaktan eğitim modelleri ve eğitim teknolojilerinin etkili kullanımına yönelik nitel ve nicel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. İşitme engelli bireylerin öğretim yaşamlarının tüm kademelerinde, 'okuma anlama ve yazma becerilerinin gelişiminin sağlanması' büyük önem taşımaktadır. Bu becerilerin etkili bir şekilde geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmalar, yaşadıkları sorunların çözümünde önemli rol oynayacaktır.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 03/11/2020 tarihli ve 60657 nolu kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

**Kaynakça / References**

- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. K., & Walker, D. A. (2014). *Introduction to research in education* (9th ed.). Belmont, CA: Wadworth, Cengage Learning.
- Bayraktar, U. ve Çuhadar, C. (2015). İşitme engelliler okullarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 172-191.
- Black, R., Levin, J. A., Mehan, E., & Quinn, C. N. (1983). Distance education: Access guidelines for students with disabilities. *American Journal of Distance Education*, 15(1). Retrieved from www.htctu.net/publications/guidelines/distanced/disted.htm
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Columbus: Upper Saddle River.
- de Godoi, T. X., Deogenes, P., da Silva Junior, D. P., & Costa Valentim, N. M. (2020). A case study about usability, user experience and accessibility problems of deaf users with Assistive Technologies. In M. Antona., C. Stephanidis (Eds), *Universal access in human-computer interaction. applications and practice* (pp. 73-91). Lecture Notes in Computer Science Book Series. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-49108-6\_6
- Dikmen, S. ve Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- Dönmez, O., Yaman, F. Şahin, Y. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2016). İşitme engelliler için mobil uygulama geliştirme süreci: Çarkifelek örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 22-41. doi: 10.17943/etku.
- Erzen, E. ve Ceylan, M. (2020). Covid-19 salgını ve uzaktan eğitim: Uygulamadaki sorunlar. *EKEV Akademik Dergisi*, 24(8). 229-262.
- Glynn, S. M., Aultman, L. P., & Owens, A. M. (2005). Motivation to learn in general education programs. *The Journal of General Education*, 54(2), 150-170.
- Joseph, N. (2006). Strategies for success: Teaching metacognitive skills to adolescent learners. *The NERA Journal*, 42(1), 33-39.
- Kalaç, M. Ö., Telli, G. ve Erönel, Y. (2020). *Covid-19 mücadelesi kapsamında uzaktan eğitim sürecinde engelli öğrencilerin durumu sorunlar ve çözüm önerileri*. Manisa: MCBÜ Rektörlük Basımevi.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192. doi:10.2399/yod.20.730688
- Karasu, G. (2019, Kasım). *Ortaöğretim mezunu işitme engelli öğrencilerin yazma düzeyleri*. Sözel Bildiri, 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Kuşadası, Türkiye.
- Karasu, G. (2020a, Eylül). *Covid 19 başlangıç sürecinde işitme engelli üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen uzaktan eğitim çalışmalarının incelenmesi*. Sözel Bildiri. VIIth International Eurasian Educational Research Congress/EJER Congress Online Konferansı, Eskişehir, Türkiye.
- Karasu, G. (2020b, Eylül). *İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarının incelenmesi*. Sözel Bildiri. VIIth International Eurasian Educational Research Congress/EJER Congress Online Konferansı, Eskişehir, Türkiye.
- Karasu, G. ve Uzuner, Y. (2018). İşitme engelli üniversite öğrencileriyle Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı ile gerçekleştirilen yazma çalışmalarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 199-232. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.310350
- Karasu, G., Girgin, Ü., Uzuner, Y., & Kaya, N. (2016). Vocabulary developing strategies applied to individuals with hearing impairments. *Educational Research and Reviews*, 11(15), 1402-1414. doi:10.5897/ERR2016.2835
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Keser, H. ve Özdemir, O. (2018). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerinde bilgisayar destekli kelime öğretim materyali kullanımının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 29-53. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.300290
- Lynn, M. A., Templeton, D. C., Ross, A. D., Gehret, A. U., Bida, M., Sanger, T. J., & Pagano, T. (2020). Success and challenges in teaching chemistry to deaf and hard of hearing students in the time of Covid-19. *Journal*

- of *Chemical Education*. 97, 3322-3326. Retrieved from <https://pubs.acs.org/doi/pdf/10.1021/acs.jchemed.0c00602>
- Makeshine, S., Viriyavejakul, C., & Sovajassatakul, T. (2020). The effectiveness of online learning for deaf and hard of hearing learners. *EdMedia+Innovate Learning*. 994-999. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/primary/p/217409/>.
- Marschark, M., Lang, H. G., & Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students*. Oxford, New York, Oxford University Press.
- Maxwell, A. J. (2005). *Qualitative research design*. London: Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance education-A system view*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Online Education Options Designed for the Deaf [OEODD]. (2020). *Online education options designed for the deaf. Drexel University Online*. Retrieved from <https://virtuallyinspired.org/portfolio/brazilian-first-online-learning-for-sign-language/>
- Paul, V. P. (2001). *Language and deafness* (3rd ed.). Canada: Thomson Learning Inc.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guardia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*. 1-23. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allyn and Bacon Inc.
- Ulusoy, Ç. ve Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: Öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 60-84.
- Visser, L., & Visser, Y. (2000). Perceived and actual student support needs in distance education. *Quarterly Review of Distance Education*, 1(2), 109-117.
- Wagner, E. D. (1997). Interactivity: From agents to outcomes. *New Directions for Teaching and Learning*, 71, 19-26.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, K. R. (2003). *Case study research*. London: Sage.

## Öğretmen Adaylarının Öğretim Becerilerini Geliştirmede Akran Koçluğunun Rolü

Serpil Özdemir<sup>1</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı akran koçluğunun öğretmenlik becerilerinin gelişimine etkisini belirlemektir. Araştırma karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı desenle yürütülmüştür. Araştırmaya Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programından 50 öğrenci katılmıştır. Nicel veriler Mikro Öğretimi Değerlendirme Formuyla, nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilere t testi ve içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda plan yapma, derse giriş, dersi geliştirme ve genel başarı boyutlarında deney grubu lehine; konu alan bilgisi ve iletişim boyutlarında kontrol grubu lehine anlamlı farklar belirlenmiş, dersi kapatma boyutunda anlamlı bir fark görülmüştür. Katılımcılar mesleki gelişim, görüş ve deneyim paylaşımı ve duyuşsal gelişim açısından akran koçluğunun olumlu katkıları yaptığını düşünmektedirler. Danışanlar mikro öğretime kısa sürede hazırlanmaktan, önceden hatalarını görmekten, eğlenerek öğrenmekten ve koçlara her an soru sorabilmekten memnundurlar. Katılımcılar akran koçluğunun yaratıcı düşünmeyi engellemesinden endişelenmektedirler. Akran koçluğunun öğretim programında yer alması, danışanların planlarını yaptıktan sonra koçlarla çalışmaya başlamaları, iki tarafın da her aşamada yaşadıklarını öğretim elemanına rapor etmesi önerilmektedir.

### Anahtar Sözcükler

Akran koçluğu  
Öğretmen eğitimi  
Öğretmenlik uygulaması  
Öğretim becerileri

### Makale Hakkında

**Gönderim Tarihi**  
15 Mayıs 2021  
**Kabul Tarihi**  
07 Ekim 2021  
**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

## The Role of Peer Coaching on Improving Pre-Service Teachers' Instructional Skills

### Abstract

This study aims to explore the effect of peer coaching on instructional skills. 50 students attending Bartın University, Turkish Teaching Undergraduate Program participated in this mixed-methods study with explanatory sequential design. Quantitative data were collected with the Micro Teaching Evaluation Form and qualitative data were collected with a semi-structured interview form. t-test and content analysis were used in the analysis. It was found that there were significant differences in favor of the experimental group in the dimensions of lesson planning, lesson-opening, development of the lesson and overall success while the data yielded significant differences in favor of the control group in the knowledge and communication dimensions. Yet, there was no significant difference in lesson-closure dimension. Participants stated that peer coaching contributed positively to professional development, sharing of opinions and experiences, and affective development. Coachees were found to be enjoying microteaching, spotting their mistakes in advance, learning by having fun and asking questions to the coaches at any time. Participants were concerned that peer coaching interfered with creative thinking. Integrating peer coaching in the curriculum, encouraging peer coaching after preparation of lesson plans, and collecting reports from the students at each stage are among the educational implications recommended.

### Keywords

Peer coaching  
Teacher education  
Teaching practicum  
Instructional skills

### Article Info

**Received**  
May 15, 2021  
**Accepted**  
October 07, 2021  
**Article Type**  
Research Paper

*Atf.* Özdemir, S. (2021). Öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmede akran koçluğunun rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 22(2), 112-131. doi: 10.12984/egefd.937681

<sup>1</sup>  Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, [serpilozdemir34@gmail.com](mailto:serpilozdemir34@gmail.com)

## Extended Abstract

### Introduction

Teaching skills include planning, dominance of the subject area, integrating technology and materials with the acquisition, using teaching methods and techniques appropriate for the outcome, evaluating the outcome and ensuring classroom management while doing these. Peer coaching is a learning strategy that facilitates the adaptation of teachers and teacher candidates to the profession, the development of teaching skills, and the application of newly acquired skills in the classroom (Vacilotto & Cummings, 2007). In this method, teacher candidates exchange ideas with each other, observe each other and provide consultancy support to apply the teaching strategy and method correctly and to produce alternative solutions to instructional concerns (Karakaya Cirit, & Aydemir, 2019).

When the studies conducted in Turkey are examined, it is seen that there are a limited number of studies examining the effect of peer coaching on pre-service teachers' preparation for the profession. Some studies are based on the quality of feedback (Karakaya Cirit, & Aydemir, 2019; Kuru Gönen, 2016). Göker (2006) investigated the effect of peer coaching on the teaching competencies of prospective English teachers, others are qualitative studies aimed at determining the opinions of prospective teachers (Çapan & Bedir, 2019; Göker, 2006; Kavanoz & Yüksel, 2010; Kuru Gönen, 2016; Mirzeoğlu & Özcan, 2015). No peer coaching work with Turkish teacher candidates has been found. The aim of this study is to determine which teaching skills develop more with the peer coaching method through an experimental study and the opinions of teacher candidates towards practice in a qualitative way. The research is unique with its sample and method, and it is predicted that it will contribute to the literature due to the limited number of experimental studies.

The problem sentence of the research is how is the effect of peer coaching on the development of teaching skills? The subject has been addressed with the following sub-problems:

1. What is the effect of peer coaching on subject matter knowledge, planning, lesson opening development of the lesson, lesson closure and communication with the student?
2. What are the preservice teachers' views on peer coaching?

### Method

The research was carried out with explanatory sequential design, which is one of the mixed methods. Students from Bartın University Faculty of Education, Turkish Teaching Undergraduate Program participated in the study. The control group consisted of 20 third-year students who took the Special Teaching Methods I course and preferred to prepare themselves for micro teaching practice. 20 students who preferred to prepare with their peer coaches formed the experimental group. 10 fourth-year students participated in the research as a coach. The quantitative data of the study were collected by Micro Teaching Evaluation Form. The qualitative data of the study were collected using a semi-structured Peer Coaching Interview Form. Interviews were conducted with 9 students from the coaches and 10 students from the coachees. A total of 50 students participated in the study. *T* test and content analysis were used in the analysis of the data.

### Findings

The findings revealed that there were significant differences in favor of the experimental group in the dimensions of "planning, lesson opening development of the lesson, and general success", while there were significant differences in favor of the control group in the subject area knowledge and communication dimensions, yet there was no significant difference between the groups in the dimension of lesson closure. Coaches and coachees think that peer coaching makes positive contributions in terms of professional development, sharing of opinions and experiences, and affective development. The coachees were pleased to be prepared for micro-teaching in a shorter time with their peer coaches, to have the chance to correct their mistakes before teaching, to learn with fun, and to be able to reach and ask questions to the coaches at any time. However, the problem of finding common time has been a problem for both sides. Participants in the research have concerns that receiving peer coaching support will prevent creative thinking.

### Discussion and Conclusion

The fact that the experimental group is found to be more successful in planning, lesson opening the development and general success dimensions can be explained by the practice being beneficial in terms of preparation for teaching and professional development. Since the coachees rehearsed in front of an experienced person before the instruction, they had the opportunity to see and correct their mistakes and obtained information from their coaches on strategic points at every stage of the teaching. The coaches made sure that the coachees did not make any mistakes in front of the student, both at the planning stage and during the rehearsal before the presentation. These results are consistent with many studies showing that peer coaching improves teaching skills (Arslan Dönmez,

2020; Göker, 2006; Kasapoğlu, 2002; Kavanoz & Yüksel, 2010; Mirzeoğlu & Özcan, 2015; Scott & Miner, 2008; Vacilotto & Cummings, 2007).

The difference in subject-area knowledge and communication dimensions in favor of the control group can be explained by the coaches' guidance to the coachees on teaching planning and teaching skills. In addition, the effect of peer coaching activities on subject matter knowledge can be seen as a result of repetitive studies in the process. Karakaya Cirit and Aydemir (2019) stated that there is a strong relationship between subject matter knowledge development and the time spent in the peer coaching process.

Coaches and coachees shared positive opinions on the themes of professional development, sharing of opinions and experiences, and affective development. Peer coaching has contributed to the professional development of both sides. The coachees acquired strategic information about every stage of teaching, they saw that they were effective in classroom management, and stated that what they learned would be permanent information. Coaches have seen that they have progressed professionally; they stated that their professional knowledge has increased, and they feel more ready for the profession. Both sides have gained confidence that they can do the teaching profession.

The fact that the coachees rehearsed their lessons before the teaching session with an experienced person enabled them to complete their teaching preparations in a shorter time and to have the opportunity to correct their mistakes. Reviewing various options for the best teaching practice by collaborative learning and brainstorming offered the opportunity to learn with fun. Especially, having open communication with their peers at all times, asking questions to the peers more comfortably created an opportunity for the coachees to solve the problems they encountered, and fostered friendships to form between two parties.

Common problems for both sides in peer coaching are related to timing and preventing creative thinking.

Recommendations developed for the effective use of peer coaching are as follows:

1. As a part of teacher candidates' preparations for the profession, peer coaching should be officially included in the curricula of education faculties (Britton & Anderson, 2010; Çapan & Bedir, 2019; Lu, 2010).
2. It is more appropriate for the coachees to start working with coaches after they have made their teaching plans to make sure they can make creative teaching designs.
3. In order for the coaches and coachees to fully adopt their roles in the process, it should be ensured that they receive a good training and even follow a few sample studies.
4. It may be functional for the peers to behave more consistently and in accordance with the expectations if both parties present a short report of their experiences at each stage during the studies.
5. Making lesson observations based on criteria has been determined as an element that supports critical thinking. For this reason, it is recommended that the observation criteria be determined in advance.



## Giriş

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna doğru değişen yaşam, öğretmenlerin sürekli olarak yeni beceriler geliştirmelerini gerektirmektedir. Öğretim programları 21. yüzyıl becerileri doğrultusunda güncellenmiştir. Bu beceriler öğrenme ve yenilenme, bilgi teknolojileri, yaşama ve mesleğe uyum ana başlıkları altında ele alınmaktadır. Öğrenme ve yenilenme becerileri geliştirebilmek için günümüz insanların “yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği” becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Bilgi teknolojileri açısından “bilgi, medya ve iletişim” okuryazarı olmak kaçınılmaz hâle gelmiştir. Yaşama ve mesleğe uyum sağlamak için “esneklik, girişimcilik, öz-yönelim, sosyal beceriler, kültürlerarası beceriler, üretkenlik, liderlik” becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır (Bal, 2018). Öğretim programlarının bu amaçlara ulaşabilmesi için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da 21. yüzyıl becerilerinin gelişmiş olması önemlidir.

Günümüzde öğretmen adaylarının, alan bilgisine sahip olmaları yeterli görülmemektedir. Bu bilgiyi teknolojik ve pedagojik bilgiyle birleştirmeleri, öğrenmek, gelişmek ve mesleğe uyum sağlayabilmek için çok yönlü beceriler geliştirmeleri beklenmektedir. Öğretim, planlamayla başlayan bir süreçtir. Öğretim becerileri de planlama, konu alanı hâkimiyeti, teknolojiyi ve materyalleri kazanımla bütünleştirme, kazanıma uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme, kazanımı değerlendirebilme ve bunları yaparken sınıfı etkili yönetebilme gibi pek çok beceriyi kapsamaktadır. Öğretim becerileri gelişmiş bir öğretmen sınıfta neyin, nasıl işlediğinin farkında olan ve sınıfta işleyen bu faktörleri kontrol altında tutup işletebilen kişidir (Bayındır, Çavdar ve Gökçe, 2016). Bu çerçevede eğitim fakülteleri, alan bilgisini teknolojik pedagojik bilgiyle birleştiren ve bu bilgileri öğretim sürecinde amaca uygun şekilde kullanabilen öğretmen adayları yetiştirme gayretindedir.

Öğretmen adaylarının çok yönlü gelişimlerini sağlayabilmek, yeni öğretim yöntemleri gerektirmektedir. Günümüzde yeni yöntem arayışları devam etmekle birlikte mikro öğretim yöntemi öne çıkmaktadır. Mikro öğretim uygulamaları alan bilgisini pedagojik bilgiyle birleştirmede ve öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamada en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Ancak dersliklerin kalabalık olması ve Yüksek Öğretim Kurulunun uygulamalı dersleri kaldırması gibi nedenlerle öğretmen adaylarının pek az uygulama fırsatı olmaktadır. Uygulamalar incelendiğinde öğretmen adaylarının plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, derse giriş yapma; derse geliştirirken uygun stratejiler kullanma, yönlendirmeler yapma, soru sorma, dönüt verme; derse kapatırken özetleme ve değerlendirme ile ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Özdemir, 2019). Gerek mikro öğretim uygulamalarında gerekse öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adayları gözlem, inceleme, planlama, uygulama gibi süreçleri bireysel olarak yürütmektedir (Müldür ve Çevik, 2020). Öğretmen adaylarının daha iyi mikro öğretim performansı gösterebilmeleri, okul deneyimi sürecine daha kolay uyum sağlayabilmeleri için bireysel çalışmalar yerine iş birlikli çalışmalar yapılması, onlara ihtiyaç duydukları desteği sağlayabilir. Bu çerçevede akran koçluğu, ders imecesi, öğretimi öğrenme ekibi gibi yöntemlere giderek daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır.

Koçluk, uygulanacak eğitim materyali üzerine bir uzman tarafından tartışmalar yapılırsa ve performans hakkında geri bildirim sağlanırsa performansın geliştirilebileceği anlayışına dayanmaktadır (Lockwood, McCombs ve Marsh, 2010). Akran koçluğu öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleğe uyumunu, öğretim becerilerinin geliştirilmesini ve yeni edinilen becerilerin sınıfta uygulanmasını kolaylaştıran (Vacilotto ve Cummings, 2007) bir öğrenme yöntemidir. Bu yöntemde öğretmen adayları fikir alışverişinde bulunur, birbirlerini gözlemler, doğru öğretim strateji ve yöntemini uygulamaya ve öğretimsel kaygılara alternatif çözümler üretmeye çalışırlar (Karakaya Cirit ve Aydemir, 2019). Bu iş birliğinin sonucunda bireyler kendi bakış açılarını geliştirip güçlü yönlerini ortaya çıkarabilmektedirler (Bowman ve McCormick, 2000). Dolayısıyla koçluk, öğretmen adaylarının planlanma aşamasında farklı bakış açıları ile karşılaşmalarını, uygulamaya yönelik güçlü yönlerini görmelerini ve zayıf yönlerini geliştirmelerini sağlayabilecek bir iş birlikli öğrenme sürecidir.

Akran koçluğu çalışmalarında gruplar genellikle iki kişiden oluşmaktadır ancak farklı eşleştirmeler yapılabilmektedir. Aynı sınıf içindeki öğrenciler eşleştirilebildiği gibi yaşça büyük ya da daha tecrübeli öğrenciler, kendilerinden küçük ya da tecrübesiz öğrencilerle eşleştirilebilmektedir. Öğrencilerden biri öğrenen diğeri öğretici rolünde çalışmaya katılmaktadır. Öğrenen ve öğretici rolleri değiştirilebildiği gibi roller sabit de kalabilmektedir. Akran koçluğu sürecinin etkili bir şekilde ilerlemesi için öğretici rolündeki akranların istekliliği, akranı ile iletişimi, öğretme stratejilerini kullanma becerisi, uygun dönütler vermesi, akranının uygun kaynaklara ulaşmasını sağlaması, akranına etkili sorular yönelmesi gibi özellikleri taşıması gerekmektedir (Goldschmid ve Goldschmid, 1976, akt. Koç, 2020). Koçlar danışanların ödev ve sorumluluklarını onların yerine yapmakla görevli değildir. Koçlardan beklenen danışan öğrencinin hangi noktalarda sorun yaşadığını belirlemek, çözüm önerilerini neler olabileceğini birlikte gözden geçirmek, uzlaşma ile sorunu çözmeye çalışmaktır. Bu süreçten yararlanabilmek için danışan öğrencilerin de yardıma ihtiyaç duydukları konuları belirlemeleri ve etkili dinleme, açık fikirli olma, zorluklarla baş edebilme, etkin öğrenme niteliklerine sahip olmaları gerekmektedir (Starr, 2003). Bu süreç, danışana güçlü ve zayıf noktaları hakkında kendisini tanıması için bir fırsat yaratırken koça da bilişsel farkındalık geliştirme olanağı sunmaktadır. Akran koçluğunun başlıca amacı öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanmayı sağlamaktır. Ancak yapılan iş birliği sonucunda -çağımız insanından beklenen- eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve iş birliği içinde çalışma becerilerinde gelişme de diğer çıktılar arasında sayılabilir (Hooker, 2013).

Akran koçluğu, öğretmenlik becerileri ile birlikte bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu öğrenme ve yenilenme, yaşama ve mesleğe uyum sağlayabilme becerilerini de geliştirebilir.

Akran koçluğu üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama, gözlem öncesi görüşmedir. Bu aşamada danışan ve koç dersi planlar; uygulanacak olan öğretim yaklaşımı, yapılabilecek etkinlikler, karşılaşılabilecek zorluklar veya endişe yaratan durumlar, gözlemlenecek noktalar ve gözlemin nasıl yapılacağı belirlenir. İkinci aşama gözlem aşamasıdır. Bu aşamada danışan tarafından öğrencilerle birlikte ders işlenir ve koç tarafından ders gözlemlenir. Gözlem sırasında öğretimin içeriği, tarzı ve sunumu hakkında dönüt verebilmek için notlar alınır. Gözlemin ölçütlere dayalı olarak yapılabilmesi için likert tipi bir ölçekten yararlanılabilir. Böylece gözlemlenilen noktalar her öğrenci için standart hâle getirilir. Son aşama, gözlem sonrası görüşmedir. Gözlenen ders yorumlanır, yapılan öğretimle ilgili geri bildirimler yapılır ve düşünceler paylaşılır. Geri bildirim izlenen derse özel, değiştirilebilecek davranışlara yönelik, gözlenen sorunların tamamını değil, seçilen temel sorunları kapsayan, danışanın kişiliğini değil, ders esnasındaki davranışlarını hedef alan bir tutumla yapılmalıdır (Alsaleh, Alabdulhadi ve Alrwaished, 2017; Sullivan, Buckle, Nicky ve Atkinson, 2012). Akran koçluğunu mikro öğretimden ayıran yanı, gözlem öncesi görüşmedir. Gözlem ve gözlem sonrası görüşme aşamaları mikro öğretimle ortaktır. Akran koçluğunda gözlem öncesi başlayan görüşmeler öğretmen adaylarının dersi planlamalarını, endişe ve kaygı gibi psikolojik etkenlerle daha kolay başa çıkmasını sağlamaktadır.

Öğretmen adaylarıyla ve öğretmenlerle yapılan çalışmalar akran koçluğunun; öğretim becerilerini (Arslan Dönmez, 2020; Göker, 2006; Kasapoğlu, 2002; Kavanoz ve Yüksel, 2010; Mirzeoğlu ve Özcan, 2015; Scott ve Miner, 2008; Vacilotto ve Cummings, 2007), sınıf yönetimi becerilerini (Arslan Dönmez, 2020; Yalçın Arslan ve İlin, 2013), meslektaşlar arası ilişkileri (Arslan Dönmez, 2020; Bowman ve McCormick, 2000), mesleki özgüveni (Alsaleh ve diğ., 2017; Çapan ve Bedir, 2019; Göker, 2006; Kurtts ve Levin, 2000; Vacilotto ve Cummings, 2007) geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Pierce ve Miller (1994) ise akran koçluğu çalışmasının öğretim davranışlarında fark göstermediğini belirlemişlerdir. Bazı araştırmalar akran koçluğu uygulamasının dönüt verme aşamasına odaklanmıştır. Bu aşamada öğretmen adayının nereyi öğrenmekte zorlandığı, öğretimde hangi teknolojik araç-gereçlerin, değerlendirmede hangi yolun daha etkili olduğu vb. birçok bilgi alanı açısından yansıtma görebilmektedir. Bu araştırmalar da akran koçluğunun teknolojik pedagojik alan bilgisi açısından öğretmen adaylarını geliştirdiğini göstermektedir (Anderson, Barksdale ve Hite, 2005; Huston ve Weaver, 2008; Karakaya Cirit ve Aydemir, 2019; Kuru Gönen, 2016; Lu, 2010).

Akran koçluğu öğretmen yetiştirme açısından oldukça etkili görünmektedir. Ancak her yöntemin kendi içinde sınırlılıkları ya da sorunlu yanları olabilmektedir. Aynı sınıftaki akranların aynı deneyim ve bilgiye sahip olmalarından dolayı birbirlerine desteği sınırlı olabilir (Lu, 2010). Akran koçları profesyonel öğretmenler olmadıkları için, akranlarını nasıl destekleyeceklerini bilemeyebilirler. Koçların etkili bir destek verebilmeleri için gözlem öncesinde eğitim almaları önemlidir. Bu eğitimde hangi öğretim becerilerine odaklanacakları, yönlendirici olmayan soruları nasıl sorabilecekleri, gözlenen dersi nasıl analiz edebilecekleri, ölçütlere dayalı olarak nasıl geri bildirim verebilecekleri açıklanmalıdır (Ovens, 2004). Ladyshevsky (2017) başarılı bir akran koçluğunun beş temel adımı olduğunu belirtmektedir. Bunlar akran çiftlerini oluşturmak, eşler arasında güven oluşturmak, öğrenme hedeflerini belirlemek, yargılamayan sorular sormak ve geri bildirim vermek üzerine eğitim almak ve yeni fikirleri desteklemektir. Bu adımları eksiksiz yerine getirmek ve eşleşen öğrencileri düzenli olarak gözlemek öğretim elemanına fazladan iş yükü hâline gelebilir. Yetişkin ve deneyimli öğretmenlerden eğitim almayı tercih etmek, öğreten ve öğrenen arasında eşit bir ilişki kurulmaması (Demirel, 2013), öğreticiye çok fazla iş yükü oluşturması, görüşme zamanlarını planlamada uygun bir ortak bir zaman bulamama (Çapan ve Bedir, 2019; Kurtts ve Levin, 2000) akran öğretiminde görülebilecek sorunlar arasında sayılabilir.

Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde akran koçluğunun öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasına etkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Karakaya Cirit ve Aydemir (2019) ile Kuru Gönen (2016) tarafından yapılan çalışmalar dönüt niteliğine dayalıdır. Göker’in (2006) çalışması İngilizce öğretmeni adaylarının öğretim yeterliklerinde akran öğretiminin etkisini araştırmaya yönelikken diğerleri öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeye yönelik nitel araştırmalardır (Çapan ve Bedir, 2019; Göker, 2006; Kavanoz ve Yüksel, 2010; Kuru Gönen, 2016; Mirzeoğlu ve Özcan, 2015). Türkçe öğretmeni adaylarıyla akran koçluğu çalışması yapılmamıştır. Bu araştırmada akran koçluğunun hangi öğretim becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu ve öğretmen adaylarının uygulamaya yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmanın örnekleminin ve yönteminin özgün olduğu ve deneysel çalışmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle alanyazına katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi “Akran koçluğunun öğretmenlik becerilerinin gelişimine etkisi nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Konu şu alt problemlerle ele alınmıştır:

1. Akran koçluğunun konu alan bilgisine, planlamaya, derse giriş yapmaya, dersi geliştirmeye, dersi kapatmaya ve öğrenci ile iletişime etkisi nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının akran koçluğuna ilişkin görüşleri nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırma karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı desenle yürütülmüştür. Bu desende amaç, nicel yöntemle toplanan verilerin içindeki ilişkileri ve yönelimleri nitel verilerle açıklamaktır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Araştırmanın nicel boyutunda zayıf deneysel desenlerden eşitlenmemiş gruplar son-test deseni uygulanmıştır. Bu desende yalnızca deney sonunda ölçmeler yapılarak deney ve kontrol grupları bağımlı değişken açısından karşılaştırılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırma öncesinde öğrencilerin planlama ve uygulama yapma açısından özellikleri bilinmediğinden ve katılımcıların tümüne mikro öğretim yaptırılarak bu özelliklerinin belirlenmesi zaman açısından ekonomik olmadığından eşitlenmemiş grup son-test modeli kullanılmıştır. Araştırmada mikro öğretim uygulamalarına akran koçlarıyla hazırlanan 20 öğretmen adayı deney grubunu, kendi kendine hazırlanan 20 öğretmen adayı ise kontrol grubunu oluşturmuştur. İki grubun mikro öğretim başarı puanları, araştırmanın nicel verilerini oluşturmuştur.

Araştırmanın nicel verilerini açıklamak amacıyla katılımcıların konuya yönelik bakış açıları, deneyimleri ve algıları, nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sayede akran koçluğu uygulamalarına katılanların uygulamaya yönelik deneyim ve görüşlerinin nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Danışanların ve koçların görüşleri ayrıca analiz edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında okuyan öğrenciler ile yürütülmüştür. Araştırmanın nitel ve nicel verileri toplam 50 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmanın deneysel kısmı 3. sınıfta yer alan Özel Öğretim Yöntemleri I dersinde yürütülmüştür. Bu ders, mikro öğretim uygulaması yapmaya uygun olduğu için seçilmiştir. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programındaki derslerde mikro öğretim uygulamaları 3. sınıfta başlamaktadır. Koçların deneyimli öğrencilerden olması planlandığı için 4. sınıf öğrencileri koç olarak görev yapmışlardır. Araştırmacının Özel Öğretim Yöntemleri I dersini vermesi nedeniyle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminde yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durum seçilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacının aynı fakültede derslerine girdiği 4. sınıftan 10 öğrenci, 3. sınıftan deney ve kontrol gruplarında yer alan 20'şer öğrenci, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Nitel boyutta amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan durumlarla çalışma yürütülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel veriler araştırmanın nicel verilerini yorumlamak amacıyla toplanacağı için nicel araştırma sonucunda deney grubunda mikro öğretim başarısı ortalama altında ve ortalama üstünde olan danışanların görüşlerinin katkı sunabileceği değerlendirilerek örnekleme oluşturma ölçütü olarak nitelendirilmiştir. Deney grubunun mikro öğretim başarı ortalamasının 87.12 olduğu belirlenmiştir. 6 öğrencinin ortalamasının altında, 14 öğrencinin ortalamasının üstünde puan aldıkları belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilerle bireysel görüşme yapılmıştır. Araştırmada sınırlı sayıda koç görev aldığı için koçlardan örnekleme alınmamıştır. Görüş bildirmeyi kabul eden ortalama altında ve üstünde beşer öğrenci ve 9 koç ile görüşme yapıldıktan sonra verilerin yeterli derinliğe ve çeşitliliğe ulaştığı görülüp veri toplama süreci durdurulmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri Mikro Öğretimi Değerlendirme Formu ile toplanmıştır. Mikro Öğretimi Değerlendirme Formu, araştırmacı tarafından literatür taraması ve uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Oluşturulan 36 maddelik form, 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Özel Öğretim Yöntemleri I dersinde yapılan mikro öğretim uygulamalarında kullanılmıştır. Yapılan uygulamalar sonucunda formun öğretmen adayları tarafından kullanışlı bulunmadığı belirlenmiştir. Akran değerlendirmesi yapan öğretmen adayları, formun daha az maddeden oluşmasının gözlemi kolaylaştıracağını belirtmişlerdir. Bunun üzerine öğretmen adayları ile görüş alışverişi yapılarak formda sadeleştirme yapılmıştır. Sadeleştirilen form 20 maddeden ve “plan, giriş, dersi geliştirme, kapanış, konu alan bilgisi ve iletişim” boyutlarından oluşmaktadır. Sadeleştirilmiş form, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Özel Öğretim Yöntemleri II dersinde yapılan mikro öğretim uygulamalarında kullanılmış ve öğretmen adayları tarafından kullanışlı bulunmuştur. İki öğretmen adayı ve iki uzman tarafından 10 öğrencinin uygulaması, bu form ile değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmelerin güvenilir olup olmadığını belirlemek üzere değerlendiriciler arası uyuma bakılmıştır. Bütün boyutlarda ve genel toplamda değerlendiriciler arası Kendall's *W* uyum katsayısı hesaplanmıştır. Kendall's *W* uyum katsayısı plan .94, giriş .88, dersi geliştirme .82, kapanış .92, konu alan bilgisi .91, iletişim boyutunda .85 ve genel toplamda .88 olarak belirlenmiştir. Değerlendiriciler arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede uyum ( $p < 0.01$ ) bulunması, mikro öğretimi değerlendirme formunun güvenilir olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış Akran Koçluğuna Yönelik Görüşme Formu ile toplanmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından literatür taramasına ve araştırmanın amacına dayalı olarak hazırlanmıştır.

Kapsam geçerliğini sağlamak üzere iki uzmandan görüş alınmış, gelen görüşler doğrultusunda formun adı ve soruların ifadesi koçlara ve danışanlara uygun şekilde düzenlenmiştir. Danışanlara hazırlanan form “Akranla Öğrenmeye Yönelik Görüşme Formu”, koçlara hazırlanan form “Akran Öğretimi Yapmaya Yönelik Görüşme Formu” adıyla düzenlenmiştir. Danışanlara “Mikro öğretim uygulamasına öğretmen adayı ile hazırlanmaktan memnun musunuz? Nedenleri nelerdir?”, “Akranla çalışmanın hangi noktalarda yararlı olduğunu düşünüyorsunuz?”, “Akranla çalışmanın sizin için yararlı olmayan/zararlı olan yanları nelerdir?”, “Daha sonra yapılacak akran öğretimi çalışmaları için neler önerirsiniz?” soruları sorulmuştur. Danışanların soruları daha derin cevaplama için sorunun özelliğine bağlı olarak sondalar da eklenmiştir. Sondalar, toplanan verinin derinlemesine olmasını ve zenginleşmesini sağlayan önemli etkenlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). 1. soruya öğretmen adayının kişiliği, sizinle olan iletişimi, alan bilgisi/deneyimi ve diğer soruları sonda olarak eklenmiştir. 2. soruya plan yazma, derse giriş yapma (dikkat çekme, güdüleme, konuyu sezdirme, amaç belirleme vb.), dersi geliştirme, etkinlik tasarlama, dersi kapatırken uygun bir değerlendirme yapabilme, kazanıma uygun ödev belirleme, duygusal olarak (kendine güven, hazır olmaktan dolayı rahatlık duymak vb.), sınıf yönetimi ve diğer soruları sonda olarak eklenmiştir. Koçlara “Akran öğretimi yapmanın sizin için olumlu yönleri nelerdir?”, “Akran öğretimi yapmanın olumsuz/zor/sıkıcı vb. yanları nelerdir?”, “Etkili bir akran öğretimi için tavsiyeleriniz nelerdir?” soruları sorulmuştur.

### Veri Toplama Süreci

Araştırmanın deneysel süreci grupların mikro öğretim tekniğine, dersi planlamaya ve uygulamaya yönelik hazırlık aşaması ve akran koçluğunun gözlem öncesi görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme aşamaları içinde yürütülmüştür.

**Hazırlık Aşaması.** Uygulama öncesinde 3. sınıf öğrencilerine mikro öğretim tekniği tanıtılmıştır. Ayrıca dersi planlama, Türkçe dersi öğretim yöntem ve teknikleri, süreç ve sonuç değerlendirme hakkında bilgilendirilmişlerdir. Son olarak akran koçluğu tanıtılmış ve yapılması planlanan araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerden uygulamalara akran koçuyla hazırlanmak isteyenler belirlenmiştir. Bu süreç 8 ders saati sürmüştür.

Araştırmaya katılmaya gönüllü öğrencilere süreçteki rolleri, akran koçluğunun aşamaları hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme 2 saat sürmüştür.

4. sınıf öğrencilerine de araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Alt sınıftaki öğrencilerle bilgi ve deneyimlerini paylaşmak isteyen öğrenciler belirlenmiştir. Gönüllü öğrencilerle uygulama öncesi toplantı yapılarak akran koçluğu ve mikro öğretim uygulamalarında öğrenciden beklenen planlama ve uygulama becerileri hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme sürecinde öğretim tekniklerini geliştirmede planlamanın önemi, bir dersin nasıl yapılandırılacağı, geliştirilecek ve gözlenecek becerilerin neler olabileceği konuları üzerinde durulmuştur. Mikro öğretim uygulamalarının gözleneceği değerlendirme formu tanıtılmıştır. Akran koçluğu sürecinde koçların rolü, etkili dinleme, etkili sorular sorma ve eleştirel dönüt verme konularında bilgi verilmiştir. Bilgilendirme 2 saat sürmüştür.

3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ilk görüşme için bir araya gelmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler kiminle çalışacaklarını bu görüşme esnasında kendileri belirlemişlerdir.

**Gözlem Öncesi Görüşme Aşaması.** Danışanlar ve koçlar, ders gözlemi öncesinde iki kez bir araya gelmişlerdir. İlkinde mikro öğretim uygulamasına başlamadan önce kazanıma uygun şekilde dersi planlama, öğretim yöntem ve tekniklerini belirleme, etkinlikleri tasarlama çalışmaları yapmışlardır. İkinci gözlemlerde ders tasarımını tamamlayan danışanlar, öğrencilerle birlikte uygulama yapmadan önce koçlara sunum yapmışlardır.

**Gözlem Aşaması.** Asıl uygulama Özel Öğretim Yöntemleri I dersinde yapılmıştır. Bu uygulamaya öğretici rolündeki koçlar izleyici olarak katılmıştır. Koçlar, mikro öğretimi değerlendirme formunda yer alan ölçütler çerçevesinde gözlem yaparak ders işleniş sürecine yönelik notlar almışlardır.

**Gözlem Sonrası Görüşme.** Mikro öğretim uygulamasından sonra danışanlar ve koçlar gözlemlerin değerlendirildiği bir görüşme yapmışlardır.

Araştırmanın tanıtılması, danışanlarla koçların eşleşmesi, uygulama öncesi hazırlıkların yapılması, dersin izlenmesi ve değerlendirmelerin yapılması, danışan rolündeki her bir öğrenci için 6 haftalık bir süreçte gerçekleşmiştir. Araştırma bulgularının tamamına ulaşmak için bütün öğrencilerin mikro öğretim uygulamalarını tamamlaması 8 hafta sürmüştür. Deney ve kontrol gruplarının dersleri aynı öğretim elemanı tarafından yürütülmüştür.

Araştırmanın nicel verileri toplandıktan sonra akran koçluğu çalışmasında görev alan danışan ve koçlarla birebir görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Görüşmeler her bir öğrenci için 10-15 dakika sürmüştür. Danışan rolündeki 3. sınıf öğrencilerinden ve koç rolündeki 4. sınıf öğrencilerinden görüş alınmıştır.

## Veri Analizi

Nicel verilerin analizi sürecinde, öncelikle akran koçluğunun konu alan bilgisine, planlamaya, derse giriş yapmaya, dersi geliştirmeye, dersi kapatmaya ve öğrenci ile iletişime etkisinin nasıl olduğunu belirlemeye yönelik olan birinci alt problemi için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının büyüklükleri 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilks normallik testi yapılmıştır. Bu testte  $p$  değerinin .05'ten büyük çıkması dağılımın normal olduğunun göstergesi kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bütün boyutlarda  $p$  değeri .05'ten küçük çıkmıştır. Ayrıca çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Normal dağılımda çarpıklık katsayısı +1 ile -1 arasında ise puanların olması beklenir (Büyüköztürk, 2011). Bütün boyutlarda çarpıklık katsayılarının normal aralıkta olmadığı belirlenmiştir. Bu belirlemeler verilerin normal dağılım göstermediği şeklinde yorumlanmıştır. Parametrik test varsayımları karşılanmadığı için parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney  $U$  testi ile analiz edilmiştir.

Öğretmen adaylarının akran koçluğuna ilişkin görüşleri nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayan kavramları ve ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Veriler derin bir incelemeden geçirilerek anlamlı bölümleri tanımlayan kodlara ulaşılır ve kodlar aralarındaki ortak özelliklere göre belirli kategoriler altında toplanarak adlandırılır. Böylece temalara ulaşılmış olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Belirlenen temalar tablolar hâlinde sunulmuş ve alıntılarla desteklenmiştir. Alıntılarda koçlar için K, danışanlar için D kodu kullanılmıştır ve sırayla numara verilmiştir. Örneğin K1 koç rolünde görüş bildiren birinci öğrenciyi, D1 danışan rolünde görüş bildiren birinci öğrenciyi işaret etmektedir.

## Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Araştırmanın nicel verilerini oluşturan mikro öğretim değerlendirmelerinde güvenilirliğini sağlamak için deney ve kontrol gruplarından rastgele seçilen sekizer öğrencinin mikro öğretim uygulamaları, üç uzman tarafından izlenmiş ve değerlendirilmiştir. Değerlendiriciler arası Kendall's  $W$  uyum katsayıları plan .96, giriş .90, dersi geliştirme .86, kapatma .94, konu alan bilgisi .97, iletişim boyutunda .88 ve genel toplamda .92 olarak belirlenmiştir.

Nitel veri seti kodlamaları iki uzman tarafından yapılmıştır. İki uzman tarafından yapılan kodlamanın iç tutarlılığı Miles ve Huberman'ın güvenilirlik katsayısı formülü ile hesaplanmıştır. Bu formüle göre güvenilirlik katsayısı "uzlaşılan kod sayısı / uzlaşılan kod sayısı + uzlaşılmayan kod sayısı"na eşittir. Kodlayıcılar arasında görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 2019). Yapılan hesaplama sonucunda görüş birliğinin % 87 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, yapılan kodlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Ancak uzmanlar arasında görülen farklı kodlar üzerinde tartışılarak uzlaşma yoluna gidilebilmektedir (Sağlam ve Kanadlı, 2021). İlk kodlamada uzlaşılmayan kodlar uzmanlar arasında tartışılmış ve görüş birliği sağlanmıştır.

## Etik Konular

Araştırma için etik kurul izni alınmıştır. Katılımcılar araştırma ile ilgili bilgilendirilmiş, gönüllü katılımcılardan veri toplanmış ve onam formu aracılığıyla çalışmaya katılım izinleri alınmıştır.

## Bulgular

### Nicel Bulgular

Akran koçluğunun konu alan bilgisine, planlamaya, derse giriş yapmaya, dersi geliştirmeye, dersi kapatmaya ve öğrenci ile iletişime etkisinin nasıl olduğunu belirlemeye yönelik olan birinci alt problem için yapılan Mann-Whitney  $U$  testinin sonuçları Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1

*Akran Koçluğunun Konu Alan Bilgisine, Planlamaya, Derse Giriş Yapmaya, Dersi Geliştirmeye, Dersi Kapatmaya ve Öğrenci ile İletişime Etkisi*

Değerlendirme Formunun Boyutları	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Konu Alan Bilgisi	Deney	20	18.00	360.00	150	.040
	Kontrol	20	23.00	460.00		
Plan	Deney	20	27.58	551.50	58.5	.000
	Kontrol	20	13.43	268.50		
Giriş	Deney	20	25.50	510.00	100.0	.000
	Kontrol	20	15.50	310.00		
Geliştirme	Deney	20	24.18	483.50	126.5	.045
	Kontrol	20	16.83	336.50		
Kapatma	Deney	20	18.63	372.50	162.5	.218
	Kontrol	20	22.38	447.50		
İletişim	Deney	20	16.58	331.50	121.5	.026
	Kontrol	20	24.43	488.50		
Genel Başarı	Deney	20	24.48	489.50	120.5	.030
	Kontrol	20	16.53	330.50		

Yapılan analiz sonucunda akran koçluğu desteği alan deney grubu öğrencileri ile akran desteği almayan kontrol grubu öğrencilerinin arasında; konu alan bilgisi ( $U = 150, p < .05$ ), planlama ( $U = 58.5, p < .05$ ), derse giriş yapma ( $U = 100, p < .05$ ), dersi geliştirme ( $U = 126.5, p < .05$ ), iletişim ( $U = 121.5, p < .05$ ) ve genel başarı ( $U = 120.5, p < .05$ ) bakımından anlamlı farklar olduğu, dersi kapatma açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında “konu alan bilgisi ve iletişim” boyutlarında fark, kontrol grubu lehinedir. “Plan yapma ve planı uygulama, derse giriş yapma, dersi geliştirme ve genel başarı” sıra ortalamaları, deney grubu lehine anlamlı farklar olduğunu göstermektedir.

### Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının akran koçluğuna ilişkin görüşlerinin nasıl olduğunu belirlemeye yönelik olan ikinci alt problem akran koçları ve danışanlar açısından analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda her iki grubun akran koçluğuna ilişkin görüşlerinin olumlu, olumsuz ve öneri başlıkları altında toplandığı görülmüştür. Bu başlıklar altında ortaya çıkan kodlar ve temalar Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

*Koçlarının Uygulamaya Yönelik Olumlu Görüşleri*

Temalar	Kodlar	f
Bölüm içi etkileşim	Sınıflar arası iletişimin artması	2
	Zümre öğretmeni bilinci oluşması	2
	Bölüm dinamiğinin artması	2
Kişiler arası etkileşim	Yeni arkadaşlar edinmek	4
	Kişilerarası iletişim becerileri geliştirmek	3
Akademik gelişim	Bilgi tekrarı	3
	Öğretirken öğrenmek	2
	Teorinin pratiğe dönüşmesi	2
Görüş ve deneyim paylaşma	Danışanların yaratıcı fikirlerinden meslekte yararlanma	5
	Fikir alışverişinde bulunmak	4
	Deneyim paylaşmak	2
Mesleki gelişim	Mesleki olarak yol aldığını görmek	2
	Mesleki donanımın artması	3
	Öğretmenliğe daha hazır hissetmek	2
Duyuşsal gelişim	Özgüven kazanmak	4
	Sorumluluk duygusunun gelişmesi	3
Üst düzey zihinsel beceriler	Yaratıcılığın gelişmesi	2
	Eleştirel düşünmenin gelişmesi	3

Tablo 2’de görüldüğü gibi koçların akran öğretimine yönelik olumlu görüşleri bölüm içi etkileşim ( $f=6$ ), kişiler arası etkileşim ( $f=7$ ), akademik gelişim ( $f=7$ ), görüş ve deneyim paylaşma ( $f=11$ ), mesleki gelişim ( $f=7$ ), duyuşsal gelişim ( $f=7$ ) ve üst düzey zihinsel beceriler ( $f=5$ ) temaları altında toplanmıştır.

Koçların olumlu olarak değerlendirdikleri durumlardan biri, bölüm içi etkileşimdir. Sınıflar arası iletişimin artmasından ( $f=2$ ), aynı zümrenin öğretmenleri olacaklarını fark etmelerinden ( $f=2$ ) ve bölüm ilişkilerinde dinamik bir sürecin yaşanmasından ( $f=2$ ) memnun kalmışlardır. “Süreç bittikten sonra keşke diğer dersler için de böyle çalışmalar yapılsa diye düşündüm. Çünkü aynı zümrenin adayları olarak sınıflar arası iletişim çok önemlidir.” (K1). “Yapılan görüşmeler, fikir alışverişleri bana, meslek hayatında yaşanacak zümre toplantılarını anımsatmıştı.” (K4). “Bu çalışma yeni insanlarla tanışmak için bir fırsat yarattı. Aynı bölüm öğrencisi olmamız, bölümümüzün dinamiğini artırdı.” (K6).

Kişiler arası etkileşim de koçların olumlu değerlendirdiği bir unsur olmuştur. Çalışmalar sırasında yeni arkadaşlar edinmekten ( $f=4$ ) ve iletişim becerilerini geliştirmekten mutlu olmuşlardır ( $f=3$ ). “Danışanlarımızla fikir alışverişi, birbirimizi tanımamızı da sağladı. Böylece bu çalışma sayesinde dost edinmiş olduk. Belki de en olumlu yanı buydu.” (K1). “Başkalarına yollar göstermek, onlara fikirler sunmak beni hem girişimcilik açısından hem de sosyal iletişim becerisi açısından olumlu etkiledi.” (K2).

Koçlar bu çalışmanın akademik gelişimlerine katkısını; bilgileri tekrar etme ( $f=3$ ), öğretirken öğrenme ( $f=2$ ) ve teorik bilgileri pratiğe aktarma ( $f=2$ ) yoluyla gerçekleştirdiğini ifade etmişlerdir:

İki sene önce öğretmenliğe dair sadece teorik bilgilerim varken hem kendi sunumlarım hem de arkadaşlarımla sunumlarına yardımcı olmam sonucunda birçok farklı uygulama gördükçe teoride öğrendiğim bilgileri nasıl pratiğe dökebileceğim konusunda da bilgilendiğimi görebiliyorum (K2).

Akran koçluğu yapmanın görüş ve deneyim paylaşma açısından olumlu bir süreç olduğu belirlenmiştir. Bu süreçte koçların, danışanların yaratıcı fikirlerinden meslekte yararlanma ( $f=5$ ), fikir alışverişinde bulunma ( $f=4$ ) ve deneyimlerini paylaşma ( $f=2$ ) fırsatı bulmaktan dolayı memnun oldukları görülmüştür: “Bazı arkadaşların ne kadar yaratıcı olduklarını gördük. O fikirler ileriki yıllarda işimize yarayabilir. Karşılıklı güzel fikir alışverişlerimiz oldu.” (K3). Deneyim paylaşma mikro öğretim sırasında yaşanabilecek heyecanı yenme, öğretimi hataya düşmeden yürütebilme noktalarına yoğunlaşmıştır. Koçlar hem duyuşsal hem bilişsel açıdan akranlarına destek olmaya çalışmışlardır:

Ben 3. sınıfta bu sürecin içindeyken heyecanımı yenmekte zorlanıyordum, yeni çalışmalar ortaya çıkartırken bu heyecanın nasıl yenilmesi gerektiğine ilişkin görüşlerim vardı; karşı tarafa bunları aktarmaya çalıştım. Biz uygulamaları yaparken bize sürekli rehberlik edecek biri olmadığından hataya düşme olasılığımız daha yüksekti. Oysa rehberlik çalışmaları yürütürken akranlarımızın hataya düşebilecekleri yerlere dikkat çekme ve uygulamayı gerçekleştirmeden düzeltme imkânım oldu (K7).

Mesleki gelişim açısından koçlar mesleki olarak yol aldıklarını görmüşler ( $f=2$ ), akran koçluğu sürecinde mesleki donanımlarının arttığını belirtmişler ( $f=3$ ) ve kendilerini öğretmenliğe daha hazır hissetmişlerdir ( $f=2$ ). Öğretim sürecinde olabilecek aksamaları öngörebilecek kadar gelişmiş olduklarını görmüşlerdir: “Koçluk yaptığımız arkadaşların nerelerde eksik olduklarını görebildiğimizi fark ettik. Önceki biz ile koçluk yaptığımız zamandaki biz arasında olan farklılıkları gördük.” (K3). Yapılandırmacı eğitimin sınıf içi uygulamalarını benimsemiş olduklarının farkına varmışlardır:

Artık çağdaş eğitim anlayışını benimsemiş bir öğretmenin neler yapması gerektiğini kavradım. İlk sunum dönemlerimde neler yapmam gerektiğini bilmiyorken, bu konu hakkında çok fazla düşünüyorken artık akran öğretilimle arkadaşlarıma fikirler sundukça bazı noktaları hemen fark edebiliyorum ve daha kısa sürede daha başarılı çözümler ortaya çıkarabiliyorum (K2).

Yukarıdaki gelişmeler öğretmen adaylarının kendilerini mesleğe daha hazır hissetmelerini sağlamıştır. Akran koçları duyuşsal açıdan da gelişim gösterdiklerini belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenlik mesleğini yapabileceklerine yönelik öz güven duygusu ( $f=4$ ) ve danışanlarına karşı hissettikleri sorumluluk duygusu ( $f=3$ ), öğretmen adayları tarafından bu çalışmanın olumlu bir katkısı olarak değerlendirilmiştir: “Mesleğimize karşı inanılmaz öz güven depoladık. Artık ben bu işi yapabilirim, diyebiliyoruz.” (K1).

Koçların olumlu görüşleri arasında, üst düzey zihinsel beceriler açısından gelişimlere de yer verdikleri belirlenmiştir. Özellikle yaratıcılıklarının ( $f=2$ ) ve eleştirel düşünmenin ( $f=3$ ) geliştiğini ifade etmişlerdir: “Koçluk yaptığım kişilerle yapabilecekleri etkinlikler, ortaya çıkacak çalışma üzerine beyin fırtınası yapmak yaratıcı düşünmemi etkiledi ve zihnimde yeni fikirler oluşmasını sağladı.” (K7). Eleştirel düşünmenin gelişimi hem uygulama öncesi görüş alışverişi sırasında karşı tarafa öneriler sunarken yaşanan tartışmanın hem de uygulama sonrasında ders gözlemine yönelik yorumların bir sonucu olarak ifade edilmiştir:

Bazen tasarımda yanlış bir şey görünce bunun neden yanlış olduğunu anlatabilmek için görüşlerimin dayanaklarını belirtmem gerekiyordu. Aksi hâlde kişisel beğenilerime dayalı olarak konuştuğumu düşünebilirdi (K5).

Ders gözlemleri sonunda nelerin iyi olduğunu, nelerin geliştirilmesi gerektiğini söyleyebilmek için gözlemimi çok dikkatle yaptım. Gözlemlerimi nedenleriyle birlikte açıklamaya dikkat ettim. Bu çalışma benim eleştirel düşünme ve düşündüklerimi tam olarak aktarabilme konusunda kendimi geliştirmemi sağladı (K6).

Tablo 3

*Koçlarının Olumsuz Görüşleri*

Temalar	Kodlar	f
Koçluğun yanlış anlaşılması	Çalışmayı koçların yapmasının beklenmesi	3
	Danışanların sorumluluk almaktan kaçmaları	1
Danışanların iş birlikli çalışmaya uygun davranmaması	Danışanların kendi fikirlerinde ısrarcı olmaları	2
	Danışanların basit işler yapmakta ısrarcı olmaları	2
Zamanlama	Vakit ayırmakta zorlanmak	2
	Sürekli telefonla aranmak	2
Yaratıcılığı engelleme	Öğretmen adayının özgün bir ders tasarımı geliştirememesi	2

Tablo 3'te sunulduğu üzere, akran koçlarının çalışma sürecine ilişkin olumsuz görüşlerinin koçluğun yanlış anlaşılması ( $f=4$ ), danışanların iş birlikli çalışmaya uygun davranmaması ( $f=5$ ), zamanlama ( $f=4$ ) ve yaratıcılığı engelleme ( $f=2$ ) temalarında toplandığı görülmüştür.

Koçluğun, danışanlar tarafından yanlış anlaşıldığını düşünen öğretmen adayları, danışanların çalışmanın bütün sorumluluğunu koçlardan beklemesinden ( $f=3$ ) ve kendi sorumluluklarını yerine getirmekten kaçınmalarından ( $f=1$ ) rahatsız olmuşlardır:

Bazen arkadaşlarımla tüm fikirleri bizim sunmamızı istediğini gördüm. Yani onlara her şeyi hazır olarak sunalım, her şeyi araştıralım, eksiksiz bir plan yapalım, onların tüm sorularına cevaplarımız olsun ve onlara sadece sunum yapmak kalsın istediklerine tanık oldum (K3).

Danışanların iş birlikli çalışmaya uygun davranmaması temasında danışanların kendi fikirlerinde ısrarcı olmaları ( $f=2$ ) ve basit bir çalışma yapmaya yönelik olmaları ( $f=2$ ), akran koçları tarafından sürecin olumsuz özellikleri arasında görülmüştür. Bazı danışanların koçlarla çalışmayı, işi kolaylaştırmak olarak gördükleri ve ortaya çıkarılacak ders sunumunun basit bir teknikle yapılmasını talep etmeleri, koçlar tarafından olumsuz karşılanmıştır: “*Danışanlarımdan biri durmadan basit bir etkinlik olsun, basit bir teknik olsun diyordu.*” (K8). Danışanların yapılacak çalışma için esnek olmaması, kendi fikrini çok iyi bulması, koçların ise öngörülerinin onlardan farklı olması durumunda danışanlara bunu anlatmakta zorlandıkları görülmüştür:

... Sonuç itibarıyla ortaya çıkacak çalışma onların ve son karar onlara aitti. Ancak fikirleri iyi bir çalışma ortaya koymak için yetersizdi. Bu durumda yalnız görüş bildirmem yetmiyordu, onu ikna etmek için görüşümü temellendirmem, neden böyle düşündüğümü açıklamam gerekiyordu. Bu iletişim bazı kişilerle çalışmalarımda yorucu olabiliyordu (K9).

Zamanlama temasında akran koçları vakit ayırmakta zorlandıklarını ( $f=2$ ) ve sürekli telefonla aranmaktan rahatsız olduklarını ( $f=2$ ) belirtmişlerdir. Akran koçları son sınıf öğrencileri oldukları için kendi dersleri ve okul deneyimi çalışmaları arasında alt sınıftaki danışanlarına zaman ayırmakta güçlük çekmişlerdir: “*Çalışmalar sırasında derslerimiz, uygulamalı derslerimiz, sınav çalışmalarımız, okul deneyimimiz, ödevlerimiz gibi kendi sorumluluklarımız olduğu için vakit ayırırken çok zorlandık.*” (K5). Danışanların toplantılar dışında koçları sık sık telefonla arayıp sorular sormaları, çalışmanın olumsuz görünen yönlerinden biridir: “*Sürekli telefon ile soru sorulması, yoğunluğumuz arasında ekstra onlara zaman ayırmamız, bizim için zor oldu.*” (K4).

Akran koçluğu çalışmalarının olumsuz görülen bir yönü de danışan öğrencilerin kendi ders tasarımları konusunda yaratıcı olmalarının engellenmesine ( $f=2$ ) yöneliktir:

2. veya 3. sınıf öğrencileri, bir Türkçe dersi kazanımına uygun etkinlik, yöntem ve teknikleri kendileri bulabilmeli ve hayata geçirebilmeli. Öğretmen adayının koçlarla çalışması, o kişinin dersin her konusu ile ilgili özgün bir fikir sahibi olması önünde bir engeldir (K7).

Akran koçluğu sürecinde karşılaşılan sorunların giderilmesi ve sonraki çalışmaların daha sorunsuz yürütülebilmesi için koçların önerilerinin neler olduğu belirlenmiştir. Koçların önerileri, Tablo 4'te sunulmuştur.



Tablo 4

## Akran Koçlarının Önerileri

Alt Temalar	Kodlar	f
Planlama	Toplantı gün ve saatleri dersin hocası tarafından oluşturulmalı.	3
	Çalışmalar için ortak zamanı dikkate alan bir plan yapılmalı.	3
	Okul yönetimleri koçlara esneklik sağlamalı.	2
	Koçlar dersin öğretmenine çalışmanın gidişatı hakkında rapor sunmalı.	2
	Danışanlar öğretim planı taslağı oluşturduktan sonra koçlarla çalışmaya başlamalı.	2
Danışan nitelikleri	Grup çalışması yapabilecek kişiler katılmalı.	2
	Yardım almak isteyen öğrenciler katılmalı.	3
Koçların nitelikleri	Koçlar öğrenci olduklarını unutmamalı.	3

Tablo 4'te görüldüğü gibi koçların önerilerinin planlama ( $f = 12$ ), danışan nitelikleri ( $f = 5$ ) ve koçların nitelikleri ( $f = 3$ ) temalarında toplandığı belirlenmiştir.

Planlama temasında toplantı gün ve saatlerinin dersin hocası tarafından oluşturulması ( $f = 3$ ), çalışmalar için ortak zamanı dikkate alan bir ders planı yapılması ( $f = 3$ ), okul yönetimlerinin koçlara esneklik sağlaması ( $f = 2$ ), koçların dersin öğretmenine çalışmanın gidişatı hakkında rapor sunması ( $f = 2$ ), danışanların öğretim planı taslağı oluşturduktan sonra koçlarla çalışmaya başlaması ( $f = 2$ ), önerilmiştir. Bu önerilerin ilk üçü alt ve üst sınıf öğrencilerinin farklı ders programları nedeniyle birlikte çalışma zamanını ayarlamalarından kaynaklanan güçlüklerle ilgilidir ve zamanlama konusunda yaşanan sorunların çözümüne yöneliktir:

Akran öğretimi için bir araya gelen arkadaşlar kendi aralarında toplantı günleri ve saatleri oluşturulmalı. Bu sayede soracakları, akıllarına takılan bir durumu sadece o toplantıda soracakları için onun dışında sürekli arama, mesaj atma gibi bir durum olmayacaktır (K4).

Koçların, dersin öğretmenine çalışmanın gidişatı hakkında rapor sunması önerisi danışanların koçluğu yanlış anlamalarından veya iş birlikli çalışmaya uygun davranmamalarından kaynaklanan sorunların çözümüne yöneliktir:

Akran öğretiminin daha sistemli olabilmesi için dersin öğretmeni koçlarla iletişime geçmeli ve gidişatı öğrenmeli. Çünkü çoğu kişi tüm ödevini koçuna yaptırıp sadece tahtaya çıkıp anlatmak istiyor. Bunu önlemek için koçlar mutlaka dersin öğretmeni ile iletişime geçip durumu bildirmeli (K7).

Danışanların öğretim planı taslağı oluşturduktan sonra koçlarla çalışmaya başlaması önerisi ise, her aşamada işi koçların yapması beklentisini ortadan kaldırmaya yöneliktir:

Koçluk yapanlar hazır bir şablon sunmamalı. Sunumu yapacak olanlara nasıl araştırılacağına dair yollar göstermeli, seçenekler sunmalı ve arkadaşımız araştırmalarını yaptıktan ve bir taslak oluşturduktan sonra koça göstermeli. Koç eksik veya güzel gördüğü yerleri belirtmeli, birlikte düzeltmeliler (K8).

Danışan nitelikleri temasında grup çalışması yapabilecek kişilerin akran koçluğu çalışmasına katılması ( $f = 2$ ) ve yardım almak isteyen öğrencilerin katılması ( $f = 3$ ) önerileri yapılmıştır. Bu önerilerin gerekçelerinden biri, danışanların akran koçlarına yeterince güvenmemesidir: "İş birlikli bir çalışmada taraflardan biri diğerine güvenmeyince başarılı bir çalışma ortaya çıkmıyor." (K5). Başka bir gerekçe de bazı danışanların koçlarıyla yaptıkları çalışmayı son anda bütünüyle değiştirip bambaşka bir ders sunumu yapmasıdır:

Bu süreçte 2 kişiyle çalıştım. Arkadaşlarımdan biri hazırladığımız etkinliği, dersin akışını ve programı değiştirmişti. Hazırladığımız içerik gayet güzel ve orijinaldi ama o bağımsız hareket etti ve başarılı bir sunum yapamadı (K1).

Koçların nitelikleri temasında koçların öğrenci olduklarını unutmamalarına yönelik ( $f = 3$ ) öneriler sunulmuştur. Bu önerinin gerekçesi, danışanların her türlü bilgiyi koçlardan almaya çalışmasına ve koçların alt sınıftaki danışanların deneyimsizlikleri nedeniyle daha otoriter davranmalarına dayanmaktadır:

Birden fazla fikir olmalı, tek bir fikir üzerinden gidilmemeli. Seçenekler arasından en uygunu seçilmeli. Koçlar kendi görüşlerinde ısrarcı olmamalı. Koç da bu süreçte bir öğrenci olduğunu ve kendisinin de bir şeyler öğrendiğini unutmamalı (K3).

Koçlardan başka danışanların da sürece yönelik görüşleri alınmıştır. Danışanların çalışmaya yönelik olumlu görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

*Danışanların Akran Koçluğu Uygulamasına Yönelik Olumlu Görüşleri*

Temalar	Kodlar	f
Öğretime hazırlık	Öğretim öncesinde hataları düzeltme	4
	Deneyimli biri karşısında prova yapma	4
	Daha kısa sürede hazırlanma	2
Mesleki gelişim	Öğretimin her aşamasında stratejik noktalar konusunda bilgilenme	8
	Kalıcı öğrenme	3
	Sınıf yönetiminde etkili olma	3
Görüş ve deneyim paylaşımı	Deneyim paylaşımı yapma	8
	Görüş alışverişi yapma	6
Duyuşsal gelişme	Kendine güven kazanma	6
	Heyecanı yenme	3
Öğrenmenin doğası	İş birlikli öğrenme	3
	Beyin fırtınası yaparak öğrenme	3
	Eğlenerek öğrenme	2
İletişim	Her zaman ulaşabilme	7
	Hocalara sorulamayanları akranlara sorabilme	4
	Arkadaşlık ilişkileri geliştirme	4

Danışanların akran öğretime yönelik olumlu görüşleri; öğretime hazırlık ( $f = 10$ ), mesleki gelişim ( $f = 14$ ), görüş ve deneyim paylaşımı ( $f = 14$ ), duyuşsal gelişim ( $f = 9$ ), öğrenmenin doğası ( $f = 8$ ) ve iletişim ( $f = 15$ ) temalarında toplanmaktadır.

Danışanlar öğretime hazırlık temasında öğretim öncesinde hataları düzeltme ( $f = 4$ ), deneyimli biri karşısında prova yapma ( $f = 4$ ) ve daha kısa sürede hazırlanma ( $f = 2$ ) fırsatı bulmaktan memnun olmuşlardır. Koçlar hem plan düzeyinde hem de sunumdan önce prova esnasında olası hataları görüp danışanların öğrencilerle ders işlerken bu hataları yapmamalarını sağlamışlardır: “*Planı hazırlayıp sunduğumda bana yanlışlarımı gösterip düzeltmemi sağladı.*” (D6). “*Daha önce aynı yoldan geçmiş birinden yapacağım hataları hiç yapmadan düzeltme şansı buldum.*” (D10). Koçların deneyimli olmaları, danışanların hazırlıklarını daha kısa sürede tamamlamalarını sağlamıştır: “*Arkadaşımın tecrübesinden dolayı sunum hazırlama sürecim kısa bir zamanda, olumlu ve verimli bir şekilde sonuçlanmıştır.*” (D7).

Danışanlar, mesleki gelişim açısından öğretimin her aşamasında stratejik noktalar konusunda bilgi sahibi olmaktan ( $f = 8$ ), sürecin kalıcı öğrenme sağlamasından ( $f = 3$ ) ve sınıf yönetiminde etkili olmaya yönelik stratejiler ( $f = 3$ ) geliştirmiş olmaktan dolayı memnuniyetlerini bildirmişlerdir. Öğretimin her aşamasında stratejik noktalar konusunda bilgi sahibi olmaya yönelik bir memnuniyet örneği, görüş formlarına şöyle yansımıştır:

Hazırlamış olduğum planı irdeleyerek varsa yanlış noktalarım, onları giderdi. Planı uygulamam ve sunuma hazırlanmam için bir prova gerçekleştirmemi istedi. Bu prova esnasında derse giriş kısmında yapmam gerekenleri söyledi. Derse giriş esnasında dikkat çekici olmamı böylelikle öğrencilerin konuyu daha dikkatli bir şekilde dinleyeceklerini, bu konuyu günlük hayatla bağdaştırarak öğrendiklerinin önemli ve kullanılabilir bilgiler olduklarını öğrencilere hissettirmem gerektiği konusunda beni bilgilendirdi. Etkinlik konusunda görüşlerini beyan ederek ortak bir sonuca ulaşmada yardımcı oldu. Dersi bitirirken dikkat etmem gereken hususlar konusunda ve verdiğim ödevin kazanımla ilgili olması gerektiği konusunda beni bilgilendirdi (D2).

Akran koçluğu sürecindeki bilgi ve deneyim paylaşımlarının, yapılan tartışmaların kalıcı öğrenme sağlaması yönüyle memnuniyet yarattığı görülmüştür: “*İki taraf açısından ömür boyu kullanılacak bilgiler ve tecrübeler oluşturuyor.*” (D10). Koçların planlama ve planı uygulamadan başka sınıf yönetimi konusunda da danışanları hazırlamaya çalışmaları memnuniyetle karşılanmıştır: “*Sınıfına hâkim bir öğretmen olduğumu gösterebilmem konusunda da çok güzel fikirler aldım.*” (D10).

Görüş ve deneyim paylaşımı temasında koçların deneyimlerini danışanlarla paylaşımları ( $f = 8$ ), karşılıklı görüş alışverişi yapmaları ( $f = 6$ ) danışanları memnun etmiştir. Koçların deneyimli olması yapılacak çalışmanın hatasız olmasını sağlayan bir unsur olmuştur: “*Onların deneyimlerinden, bilgilerinden yararlanmam bence benim için çok büyük bir şanstı. Böylelikle sunum esnasında doğruyu ve yanlış ayırt edebildim.*” (D2). Ders sunumu konusunda farklı farklı seçenekler arasında hangisinin daha iyi olabileceği konusunun tartışılması konuya farklı açılardan bakabilme olanağı sağlamıştır: “*Örneğin ben bir fikir atıyorum ortaya ve onlar bunun olumlu olumsuz yönlerini eleştiriyorlar. Yeni fikirler edinmemi sağlıyorlar. Bu şekilde de ortaya daha doğru şeyler çıkıyor.*” (D1).

Duyuşsal gelişim açısından akran koçluğu danışanlar tarafından kendilerine güveni artıran ( $f = 6$ ) ve sunum heyecanını yenmelerini sağlayan ( $f = 3$ ) bir süreç olarak değerlendirilmiştir. Koçların danışanların fikirlerini

övmeleri, işi en şekilde yapabileceklerine yönelik değerlendirmeleri, danışanların öğretim becerileri konusunda kendilerine güvenmelerini sağlamıştır: “Onların deneyimlerinden yola çıkarak bir şeyler öğrendim ve kendi yolumu oluşturdum. Fikirlerimin deneyimli arkadaşlarım tarafından beğenilmesi sayesinde kendime güven kazandım.” (D2). İlk defa sunum yapmanın heyecanını yaşayan öğretmen adayları, koçların motive edici sözleriyle ve heyecanı yenmeye yönelik stratejiler öğretilmeleriyle heyecanlarını yenmeyi başarabilmekten memnun olmuşlardır: “Sunumum iyi geçeceğine dair motivasyon konuşmaları yaptı ve heyecanımı yenmem için de taktikler sundu.” (D3). Sunum öncesi deneyimli akranlarına prova yapmaları da heyecan ile başa çıkmakta etkili olmuştur: “Sunumumdan önce onlara sunum yapmamı isteyerek heyecanımı yenmemi sağladılar.” (D6).

Öğrenmenin doğası temasında akran koçluğunun iş birlikli öğrenme ( $f = 3$ ), beyin fırtınası yaparak öğrenme ( $f = 3$ ) ve eğlenerek öğrenme ( $f = 2$ ) ortamları yaratmasından dolayı öğretmen adaylarının memnun kaldıkları görülmüştür. İş birlikli öğrenme “birçok fikrin ortaya atılması ve bunun sonucunda da sentez bir fikrin ortaya çıkmasını” (D1) sağlamıştır. Planın hazırlanışından uygulanmasına, sınıf yönetiminden beden dilinin kullanıma kadar pek çok noktada deneyimli akranlarla yapılan beyin fırtınası, daha iyi bir ders sunumuna hazırlanmayı sağlamıştır: “Yapılan beyin fırtınalarında plan olsun, etkinlikler olsun, jest ve mimikler olsun diğer davranışlarımız olsun tartışıldı ve ortaya yine olumlu şeyler çıktı. Bu işin en önemli kısmı beyin fırtınası diye düşünüyorum.” (D10). Danışanlar birçok yeni bilgi edinirken aynı zamanda eğlenceli bir öğrenme ortamı deneyimlemişlerdir: “Ben koçumla çalışırken hem öğrendim hem de eğlendim.” (D2).

İletişim temasında koçlara her zaman ulaşabilmenin ( $f = 7$ ), hocalara sorulamayanları akranlara daha rahat sorabilmenin ( $f = 4$ ) ve arkadaşlık ilişkileri geliştirmenin ( $f = 4$ ) memnuniyet yarattığı belirlenmiştir.

Koçlara her zaman ulaşabilmek, akran desteğini sadece planlanan günlerde yapma sınırı olmadan her zaman danışabilmeyi sağlamıştır: “İstediğimiz her anda iletişime geçip yardım isteyebiliyoruz.” (D4). Akranlarla yaşanan yoğun iletişim, yardımlaşma ve öğrenme ortamı yeni arkadaşlıklar edinmelerini sağlamıştır: “Akranla çalışmam doğrultusunda yeni arkadaşlıklar edindim.” (D2). Öğretmen adayları akranlarına sık sık ulaşabilmelerini avantaj olarak görmüşler, hocalarına soramadıkları soruları rahatça sorabilmişlerdir. Aynı sıklıkta dersin hocasına soru sormanın hem hocaya yükleyeceği yükten dolayı hem de çekindikleri için mümkün olmadığını ifade etmişlerdir:

Sorun yaşadığım noktalarda hiç çekinmeden danışabiliyordum. Bu çalışmayı belki de ders hocamızla yapsaydık o kadar kişi sürekli bir kişiye soracağından hem hocamızın bu durumda bunalacağını hem de bizim bazı noktalarda çekindiğimiz için soramayabileceğimizi düşünüyorum (D9).

Danışanların akran koçluğu sürecinde yaşadıkları olumsuz durumlar da belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan belirlemeler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6  
Danışanların Akran Koçluğuna Yönelik Olumsuz Görüşleri

Temalar	Kodlar	f
Özgün düşüncüyü engelleme	Koçların kendi fikirlerini dayatmaya çalışması	2
	Yaratıcılığı engellemesi	1
Zamanlama	Ortak bir zaman yaratıp görüşmeye çalışmak	2
	Koçların vakit yaratmakta zorlanmaları	3

Tablo 6’da görüldüğü gibi akran koçluğu sürecine ilişkin olumsuz görüşler özgün düşüncüyü engelleme ( $f = 3$ ) ve zamanlama ( $f = 5$ ) ile ilişkilidir.

Özgün düşüncüyü engelleme durumu koçların kendi fikirlerini dayatmaya çalışması ( $f = 2$ ) ve yaratıcılığı engellemesi ( $f = 1$ ) ile ilişkilendirilmiştir. Koçların danışanlarıyla fikir ayrılıkları yaşadıkları durumlarda kendi fikirlerinde ısrarcı olmaları sorun yaratmıştır: “Bazı noktalarda fikir alışverişinde çakışılan yerler olduğunda akranın pek fazla sözünden çıkılmasını istenmemesi gibi durumlar ufak anlaşmazlıklar ortaya çıkarabildi.” (D3). Bir öğretmen adayı da zorlandıkları noktalarda koçların çözüm üretmelerini yaratıcılığı engelleyen bir sorun olarak değerlendirmiştir:

Şahsi görüşümce yararlı olmayan tarafı, öğrencinin yaratıcılığının engellenmesidir. Çünkü öğrenci zorlandığı yerlerde kafa yorup çözüm üretmektense akranına danışıp fikir sahibi olmaktadır. Bu da öğrencilerin biraz hazırcılığa alışmasına sebep olabilmektedir (D5).

Zamanlama temasında ortak bir zaman yaratıp görüşmeye çalışmak ( $f = 2$ ) ve koçların vakit yaratmakta zorlanmaları ( $f = 3$ ), akran koçluğu sürecine ilişkin sorunlar olarak belirlenmiştir. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bir araya geldikleri bu çalışmada sınıfların programı birbirinden bağımsız hazırlandığı için ortak bir boş zaman bulmaları zor olmuştur. Bu nedenle bazen görüşebilmek için biri diğerini beklemek zorunda kalmıştır. Bu da danışanlar tarafından keyfi bir durum gibi algılanmıştır: “Karşımızdaki tarafın müsait olmasını beklemek biraz

onun keyfini beklemek gibi oluyor.” (D8). Koçların KPSS hazırlığı, okul deneyimine gitmeleri ve derslerinin devam etmeleri nedenlerine bağlı olarak vakit yaratmakta zorlanmaları, danışanlar tarafından süreçte yaşanan sorunlar arasında yer almıştır:

Son sınıf öğrencisi oldukları için sınava hazırlanıyorlardı, üzerlerinde bunun stresi vardı ve her bir dakika onlar için çok önemliydi. Ama ne yazık ki bu streslerini çoğu zaman bize de yansıtıyorlardı. Zaman herkes için önemli bir kavramken sınava hazırlık sürecinde olduklarından dolayı onlar için daha önemli olduğundan bazen işi aceleye getirebiliyorlar ve onlara rahatsızlık veriyormuşuz gibi hissettirebiliyorlardı (D4).

Akran koçluğu çalışmasının sorunsuz yürütülmesi için danışanların önerileri de belirlenmiştir. Yapılan belirlemeler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7  
Danışanların Önerileri

Temalar	Kodlar	f
Planlama	Uygulama derslerinin tamamında deneyimli akranla çalışma yönteminin kullanılması	5
	Yönetim tarafından uygun görüşme saatleri yaratan bir ders programı yapılması	3
	İkili ilişkileri iyi olan öğrencilerin birlikte çalışması	2
	Koç ve danışan eşleştirmesinin hoca tarafından yapılması	2
	Akran çalışmalarının iki koç ile yürütülmesi	2
	Danışanların öğretim için tüm süreçlerini tasarladıktan sonra bir akran koçundan fikirler alması	1
Koçların nitelikleri	Gerçekten bilgili ve donanımlı kişilerin koçluk yapmaları	2
	Koçların gerçekten gönüllü olanlardan seçilmesi	3
Danışan beklentileri	Danışanların koçları sadece yol gösterici olarak görmesi	2

Tablo 7’de görüldüğü üzere, danışanlar planlama ( $f = 13$ ), koçların nitelikleri ( $f = 5$ ) ve danışanlardan beklentiler ( $f = 3$ ) noktalarında öneriler sunmuşlardır. Planlama temasında uygulama derslerinin tamamında deneyimli akranla çalışma yönteminin kullanılması ( $f = 5$ ), yönetim tarafından uygun görüşme saatleri yaratan bir ders programı yapılması ( $f = 3$ ), koç ve danışan eşleştirmesinin hoca tarafından yapılması ( $f = 2$ ), akran çalışmalarının iki koç ile yürütülmesi ( $f = 2$ ), ikili ilişkileri iyi olan öğrencilerin birlikte çalışması ( $f = 2$ ) ve danışanların öğretim için tüm süreçlerini tasarladıktan sonra bir akran koçundan fikirler alması ( $f = 1$ ) önerileri danışanlar tarafından sunulmuştur. Uygulamalı derslerde ilk kez sunum yapacak olan öğrenciler, karşılaştıkları sorunların çözümünde deneyimli akranların desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle bütün uygulamalı derslerde üst sınıftan akran desteği verilmesini önermektedirler:

Çünkü ilk defa sunum yapacak olanlar oluyor ve hem heyecandan hem de nasıl yapılacağını bilmemekten dolayı birçok sorun ortaya çıkabiliyor. Ama bizden daha iyi bilen kişilerin de yardımını alarak el birliği ile ortaya daha güzel ürünler çıktığını düşünüyorum (D8).

Öğretmen adayları tarafından, zamanlama probleminin çözümüne yönelik ise, uygun görüşme saatleri yaratan bir ders programı yapılması önerilmiştir:

Çalışmalarımızda en çok zorlandığımız şey, ortak bir boş zamanımız olmadığı için görüşme planlaması yapmaktı. Öğrencilere okul yönetimince biraz esneklik sağlansa, ders programları buna göre ayarlansa yapılan çalışmaların çok yüksek seviyelerde başarılar getireceğine inanıyorum (D4).

Görüş alışverişleri sürecinde koçların daha baskın bir tutum sergilemeleri sorununa yönelik olarak ikili ilişkileri iyi olan öğrencilerin birlikte çalışması önerilmiştir: “Bölüm içinde herkes az çok birbirini tanıyor. Özellikle birbirine yakın olan, ikili ilişkileri iyi olan öğrencilerin bir araya gelmesi olumlu olur.” (D9). Bu çalışmada danışanlarla koçların bir araya gelip tanışmaları sağlanmıştır. Ancak öğrenciler kimlerle çalışacaklarını kendi aralarında belirlemişlerdir. Bu durumda önceki yıl performansları çok beğenilen öğrencilerle çalışmaya yönelik talep fazla olmuştur. Bu nedenle öğrenciler eşleştirmenin dersin hocası tarafından yapılmasını önermişlerdir:

Öğrencilerin koçlarını kendilerinin seçmesinden önce dersin hocasının dağıtımını yapmasının daha doğru olacağını düşünüyorum. Çünkü daha önceki senede bu konuda en iyi olanlara karşı bir yığılma oldu ve böyle olunca hem o kişi rahatsız oldu hem de belki de çok daha yararlı olabilecekken fazla kişiye yardım etmesinden dolayı verimin düştüğünü ve bir yerden sonra da yapılan işin aman bir an önce bitsin gitsin havasına döndüğünü düşünüyorum (D9).

Akran çalışmalarında farklı görüşleri alabilmek, konuya farklı açılardan bakabilmek açısından iki koç ile çalışmaların planlanması da öneriler arasında yer almıştır: “Bence akran çalışmalarında iki kişi ile çalışmak daha yararlı olabilir çünkü farklı görüşler ve farklı bakış açıları oluyor.” (D3). Danışanların öğretim için tüm süreçlerini tasarladıktan sonra bir akran koçundan fikirler alması önerisi, yaratıcılığın gelişimini engelleme kaygısı nedeniyle

sunulmuştur: “*Kendi fikirlerimizi geliştirebilmek için öğretimin tüm süreçlerini tasarladıktan sonra bir öğretmen adayının fikirlerinden yararlanmak gerektiğini düşünüyorum.*” (D5).

Koçların nitelikleri temasında yanlış yönlendirmeler olmaması için “gerçekten bilgili ve donanımlı kişilerin koçluk yapmaları ( $f = 2$ ) ve koçların gerçekten gönüllü olanlardan seçilmesi ( $f = 3$ ) önerileri sunulmuştur: “*Akran çalışmalarında gerçekten bilgili ve donanımlı kişilerin seçilmeli; aksi takdirde yanlış yönlendirmeler yaşanabilir.*” (D3). “*Akranla öğrenme çalışmalarında gönüllü olarak koçların seçilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bu işi gönüllü bir şekilde yerine getirenler daha fazla yarar sağlayacaktır.*” (D8). Danışan beklentileri temasında ise, danışanların koçları sadece yol gösterici olarak görmesi ( $f = 2$ ) önerisi sunulmuştur: “*Koçların sadece fikirleri geliştirmede yol gösterici olması gerektiğini düşünüyorum. Bu şekilde ortaya daha özgün çalışmaların çıkması sağlanacaktır.*” (D1).

## Sonuç ve Tartışma

Karma yöntemle yapılan bu çalışmada akran koçluğunun öğretmenlik becerilerinin gelişimine etkisi araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda plan yapma ve planı uygulama, derse giriş yapma, dersi geliştirme ve genel başarı boyutlarında akran koçluğu desteği alan deney grubu lehine anlamlı farklar belirlenmiştir. Konu alan bilgisi ve iletişim boyutlarında farkın kontrol grubu lehine olduğu, dersi kapatma boyutunda ise gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Plan yapma ve planı uygulama, derse giriş yapma, dersi geliştirme ve genel başarı boyutlarında deney grubunun daha başarılı bulunması, danışanların görüşlerinde belirlendiği gibi öğretime hazırlık ve mesleki gelişim açısından uygulamanın yararlı olması ile açıklanabilir. Plan boyutu; planda dersin bütün aşamalarına eksiksiz yer verme, planın bölümlerini açık ve net şekilde kazanımla ilişkili olarak yazma ve dersi plana uygun şekilde işleme ölçütlerini içermektedir. Derse giriş yapma boyutu; dikkati çekme/güdüleme, amacı belirtme ve önemi açıklama ölçütlerini içermektedir. Dersi geliştirme boyutu; kazanıma uygun araç ve gereçleri kullanma, uygun yöntem ve teknikleri kullanma, etkinlik hazırlama, yönlendirmeleri açıkça ifade etme, sorular sorma, dönüt verme, övgü ve yaptırımlardan yararlanma ve konuyu gerçek yaşamla ilişkilendirme ölçütlerini içermektedir. Danışanlar öğretim öncesinde deneyimli biri karşısında prova yaptıkları için söz konusu ölçütlerde hatalarını görme ve düzeltme olanağı bulmuşlar ve koçlarından öğretimin her aşamasına yönelik stratejik bilgiler edinmişlerdir. Koçlar hem planlamada hem de sunumdan önce prova esnasında olası hataları görüp danışanların öğrencilerle ders işlerken hata yapmalarını sağlamışlardır. Akran koçluğunun öğretim becerilerini geliştirdiğini gösteren pek çok araştırma ile bu sonuçlar uyumludur (Arslan Dönmez, 2020; Göker, 2006; Kasapoğlu, 2002; Kavanoz ve Yüksel, 2010; Mirzeoğlu ve Özcan, 2015; Scott ve Miner, 2008; Vacilotto ve Cummings, 2007).

Konu alan bilgisi ve iletişim boyutlarında farkın kontrol grubu lehine olması, akran koçlarının daha çok öğretimi planlama ve öğretim becerileri konusunda danışanlara yol göstermeleri ile açıklanabilir. Ayrıca akran koçluğu çalışmalarının alan bilgisi üzerinde etkili olması, süreç içinde tekrarlayan çalışmalar sonucunda görülebilmektedir. Karakaya Cirit ve Aydemir (2019) alan bilgisi gelişimi ile akran koçluk sürecinde geçirilen zaman arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Koçluk desteğinin birkaç çalışmada tekrarlanması, akran koçluğu çalışmalarının alan bilgisinde etkili olması için gerekli görünmektedir. Bu çalışmada bir öğretim uygulamasına yönelik olarak akran desteği sağlandığı için konu alan bilgisi açısından uygulamanın etkili olmadığı düşünülmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda koçlar kendilerinin de öğrenci oldukları hâlde her şeyi bilmelerinin beklenmesinden sıkıntı duyduklarını belirtmişlerdir. İçerik konusunda gerekli bilgileri araştırmayı, deney grubu öğrencilerinin görevi olarak görmüşlerdir. İletişim boyutunda öğrenciyi ciddiye alma, sözlü dili ve beden dilini etkili kullanma becerileri gözlenmiştir. Deney grubunu oluşturan danışanlar, koçlardan jest ve mimik kullanımına yönelik stratejiler aldıklarını belirttikleri hâlde iletişimde, kontrol grubu daha başarılı olmuştur. Bu sonuç, kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerilerinin uygulamalara başlamadan önce de daha iyi olduğunu düşündürmektedir. Araştırmanın sınırlılıklarından biri, ön test yapma olanağı olmamasıdır. Ön testte grupların özellikleri ölçülebilseydi son testte en azından grup içi bir gelişme olup olmadığı belirlenebilirdi.

Dersi kapatma boyutunda gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu aşamada dersi özetleme, kazanımı uygun strateji ile değerlendirme ve öğrencileri sonraki derse hazırlama açısından öğrenciler gözlenmiştir. Araştırmanın deneysel sürecine başlamadan önce aynı öğretim elemanı tarafından tüm öğrencilere mikro öğretim ve dersin yapılandırılması hakkında sunulan bilgilerin bu sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca akran desteği almayan öğrenciler kendi kendilerine neler başarabileceklerini görmek istediklerini belirtmişlerdir. Mikro öğretim uygulamalarında bütün bilgi ve becerilerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Bazı boyutlarda fark görülmemesi ya da kontrol grubu lehine fark görülmesi öğrencilerin kendilerini geliştirme gayreti ile açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akran koçluğu uygulamasına yönelik görüşlerinin olumlu, olumsuz ve öneriler temalarında toplandığı görülmüştür. Koçlar bölüm içi etkileşim, kişiler arası etkileşim, akademik gelişim, görüş ve deneyim paylaşma, mesleğe hazır hissetme, duyuşsal gelişim ve üst düzey zihinsel beceriler bakımından uygulamayı olumlu değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte koçluğun yanlış anlaşılması, danışanların iş birlikli çalışmaya uygun davranmaması, zamanlama ve yaratıcılığı engelleme bakımından olumsuz karşılanabilecek

görüşler belirtmişlerdir. Koçlar olumsuzlukların giderilmesi için planlama, danışan nitelikleri ve koçların nitelikleri bakımından öneriler sunmuşlardır.

Danışanlar öğretime hazırlık, mesleki gelişim, görüş ve deneyim paylaşımı, duyuşsal gelişim, öğrenmenin doğası ve iletişim açılarından akran koçluğu uygulamasını olumlu bulmuşlardır. Özgün düşüncüyü engelleme ve zamanlama açılarından olumsuz kabul edilebilecek görüşler belirtmişlerdir. Planlama, koçların nitelikleri ve danışan beklentileri açısından öneriler sunmuşlardır.

Koçlar ve danışanlar mesleki gelişim, görüş ve deneyim paylaşımı ve duyuşsal gelişim temalarında ortak olumlu görüşler belirtmişlerdir. Akran koçluğu sadece danışanların değil koçların da mesleki gelişimlerine katkıda bulunmuştur. Danışanlar öğretimin her aşamasına yönelik stratejik bilgiler edinmişler, sınıf yönetiminde etkili olduklarını görmüşler ve bu öğrendiklerinin kalıcı bilgiler olacağını belirtmişlerdir. Koçlar mesleki olarak yol aldıklarını görmüşler, mesleki donanımlarının arttığını ve mesleğe daha hazır hissettiklerini belirtmişlerdir. Mesleki kazanımların temelinde öğrencilerin birbirleriyle görüş ve deneyim paylaşımı yapmaları yer almaktadır. Duyuşsal olarak iki taraf da öğretmenlik mesleğini yapabileceklerine yönelik öz güven kazanmışlardır.

Danışanlar ayrıca öğretime hazırlık, öğrenmenin doğası ve iletişim temalarında akran koçluğuna yönelik memnuniyetlerini belirtmişlerdir. Öğretim öncesinde deneyimli biri karşısında prova yapmaları, daha kısa zamanda öğretim hazırlıklarını tamamlamalarını ve hatalarını düzeltme fırsatı bulmalarını sağlamıştır. Uygulamanın iş birliktli öğrenmeye dayanması ve beyin fırtınası yaparak en iyi öğretim için çeşitli seçenekleri gözden geçirmeleri, eğlenerek öğrenme olanağı sunmuştur. Özellikle akranları ile iletişim yollarının her an açık olması, hocalara sorulamayanları akranlara daha rahat sorabilme, danışanların karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için fırsat yaratmış ve arkadaşlık ilişkilerini de geliştirmiştir.

Koçlar açısından bölüm içi ve kişiler arası etkileşimin gelişmesi, akademik olarak gelişme ve üst düzey zihinsel beceriler geliştirme açılarından uygulama yararlı olmuştur. Bölüm içi etkileşim sınıflar arası iletişimi arttırmış, aynı meslekte aynı zümrenin adayları olacakları bilincini geliştirmiş ve birbirlerine mesleki açıdan katkı sağlayabileceklerini görmüşlerdir. Sürecin yoğun bir iletişime dayanması, ortak paydalarının aynı bölüm öğrencileri olmaları sonucunda arkadaşlık ilişkileri de gelişmiştir. Bilgi ve deneyimlerini tekrar etmeleri, öğretirken öğrenmeleri, teorinin pratiğe dönüşmesi için uygulamanın ortam yaratması koçlar açısından akademik gelişim sağlamıştır. Ayrıca üst düzey zihinsel becerilerin gelişimi açısından da uygulama yararlı bulunmuştur. Yaratıcı düşünmenin gelişiminde beyin fırtınası yoluyla etkinlik tasarlamaya çalışmak etkili olmuştur. Eleştirel düşünmenin gelişiminde uygulama öncesi karşı tarafa öneriler sunma aşamasında yaşanan tartışmaların, uygulama sonrasında ise ders gözlemine dayalı olarak yapılan yorumların etkili olduğu görülmüştür. Her iki aşamada da yorumların nedenlere dayalı olarak yapılması uygulamanın eleştirel düşünmeyi geliştirici bir yönü olarak belirlenmiştir. Akran koçluğu uygulamasının öğrenmeye, iş birliğine ve öz güvene dayalı profesyonel gelişimi teşvik ettiğini (Alsaleh ve diğ., 2017), meslektaşlık duygusunu geliştirdiğini, geri bildirim ve tavsiye almanın, aynı deneyimleri paylaşmanın memnuniyet yarattığını (Kurtts ve Levin, 2000), öğretmen adaylarının öğretim yeterliklerini geliştirdiğini ve kendilerini görme fırsatları sunarak onları daha iyi öğretmenler hâline getirdiğini (Kavanoz ve Yüksel, 2010; Vacilotto ve Cummings, 2007) belirten araştırmalarla ortak sonuçlara ulaşılmıştır.

Akran koçluğu uygulamasında danışanlar ve koçlar açısından ortak sorunlar, zamanlama ve yaratıcı düşüncüyü engelleme ile ilişkilidir. 3. ve 4. sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmada sınıfların ortak boş zamanlarının olmaması, bir araya gelmelerini zorlaştırmıştır. Danışanların sürekli olarak koçları telefonla aramaları, koçların vakit ayırmakta zorlanmaları, uygulamada karşılaşılan sorunların temel nedenleri arasındadır. Akran koçluğunda zamanlamanın problem olduğu başka araştırmalarda da görülmektedir (Çapan ve Bedir, 2019; Kurtts ve Levin, 2000). Danışanların öğretim tasarımına yönelik yaratıcı düşünceler geliştiremeyeceği endişesini iki taraf da dile getirmiştir. Bu endişenin temelinde bazı danışanların koçluğu yanlış anlaması sorununun yattığı söylenebilir. Danışanların sorumluluk almaktan kaçmaları ve çalışmayı koçların yapmasını beklemeleri, kendi tasarımlarını yaratıcı yapabilmelerinin önünde engel olabilir. Ayrıca koçların kendi görüşlerini dayatmaya çalışmaları da danışanlar açısından fikirlerinin bastırılması ile sonuçlanabilir.

Karşılaşılan zamanlama sorununun çözümü için danışanlar ve akranlar uygun görüşme saatleri yaratan bir ders programı yapılmasını önermişlerdir. Yaratıcılığın engellenmesi problemine yönelik olarak sunulan ortak çözüm önerisi, danışanların öğretim için tüm süreçlerini tasarladıktan sonra bir akran koçundan fikirler alması şeklindedir. Koçların kendi fikirlerini dayatmaya çalışmaları sorununa yönelik olarak danışanların, çalışmaların iki koç ile yürütülmesi önerisi etkili olabilir. Danışanların sorumluluk almaktan kaçmaları, her işi koçların yapmasını beklemeleri sorununa yönelik olarak dersin öğretmenine çalışmanın gidişatı hakkında rapor sunulması önerisi dikkate değerdir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının bir kazanıma yönelik plan yapma ve dersi yapılandırma becerileri kazanmasında akran koçluğunun etkili olduğu belirlenmiştir. Alınacak bazı tedbirlerle öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamada akran koçluğundan etkili bir şekilde yararlanılabilir. Özellikle 21. yüzyıl öğretmenlerinin öğrenme ve yenilenme becerileri kapsamında geliştirmesi beklenen yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme,

iletişim ve iş birliği becerileri kazanmalarında; yaşama ve mesleğe uyum sağlama kapsamında esneklik, sosyal beceriler, üretkenlik, liderlik becerileri kazanmalarında akran koçluğunun desteğinden yararlanılabilir.

Akran koçluğu uygulamasının etkili bir şekilde kullanılması için geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlıklarının bir parçası olarak akran koçluğu eğitim fakültelerinin öğretim programlarında resmi olarak yer almalıdır (Britton ve Anderson, 2010; Çapan ve Bedir, 2019; Lu, 2010).
2. Danışanların yaratıcı öğretim tasarımları yapabildiklerinden emin olmaları için öğretim planlarını yaptıktan sonra koçlarla çalışmaya başlamaları daha uygundur.
3. Öğretim öncesi görüşme aşamasında danışanların sorumluluk almaktan kaçma ve koçların daha deneyimli ve bilgili olmaları nedeniyle baskın davranma eğilimleri belirlenmiştir. Danışanların ve koçların süreçteki rollerini tam olarak benimseyebilmeleri açısından iyi bir eğitim almaları, hatta örnek birkaç çalışmayı izleyerek değerlendirmeleri sağlanmalıdır.
4. Çalışmalar sürecinde danışanların ve koçların her aşamada neler yaşadıklarını kısa bir rapor hâlinde öğretim elemanına sunması, akranların daha tutarlı, beklentilere daha uygun şekilde davranması açısından işlevsel olabilir.
5. Ölçütlere dayalı gözlem, koçların eleştirel düşüncelerini sağlayan bir unsur olarak belirlenmiştir. Bu nedenle gözlem ölçütlerinin önceden belirlenmesi önerilmektedir.
6. Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri ön test yapılmamış olmasıdır. Bu nedenle elde edilen sonucun sadece akran koçluğu ile ilişkili olduğu söylenemez. Öğrencilerin diğer derslerden elde ettikleri birikim, süreç içinde olgunlaşma gibi kontrol edilemeyen değişkenlerin sonucu ne kadar etkilediği bilinmemektedir. Sonraki araştırmalarda öğretmen adaylarının öğretim öz yeterliklerinin ön ve son testlerle belirlenmesi önerilebilir.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi** Bu araştırma, Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 12/05/2020 tarihli ve 14 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

## Kaynakça / References

- Alsaleh, A., Alabdulhadib, M., & Alrwaishedb, N. (2017). Impact of peer coaching strategy on pre-service teachers' professional development growth in Kuwait. *International Journal of Educational Research*, 86(2017), 36-49. doi: 10.1016/j.ijer.2017.07.011
- Anderson, N. A., Barksdale, M. A., & Hite, C. E. (2005). Preservice teachers' observations of cooperating teachers and peers while participating in an early field experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(4), 97-117.
- Arslan Dönmez, S. (2020). *Mesleki gelişim temelli akran koçluğu uygulamasına ilişkin bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Antalya.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 49-64. doi:10.7827/TurkishStudies.12922
- Bayındır, N., Çavdar, H. ve Gökçe, M. (2016). Öğretmen adaylarının ideal öğretimsel becerilere ilişkin beklentileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 79-88.
- Bowman, C. L., & McCormick, S. (2000). Comparison of peer coaching versus traditional supervision effects. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 256-261. doi: 10.1080/00220670009598714
- Britton, L. R., & Anderson, K. A. (2010). Peer coaching and preservice teachers: Examining an underutilized concept. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 306-314. doi: 10.1016/j.tate.2009.03.008
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (B. Dede ve S. B. Demir, çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çapan, S. A. ve Bedir, H. (2019). Pre-service teachers' perceptions of practicum through reciprocal peer mentoring and traditional mentoring. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 953-971. doi:10.17263/jlls.631539
- Demirel, F. (2013). *Akran eğitiminin matematik dersinde kullanımının öğrenci tutumu, başarısı ve bilgi kalıcılığına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Göker, S. D. (2006). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System*, 34(2), 239-254. doi: 10.1016/j.system.2005.12.002
- Hooker, T. (2013). Peer coaching: A review of the literature. *Waikato Journal of Education*, 18(2), 129-139. doi:10.15663/wje.v18i2.166
- Huston, T., & Weaver, C. L. (2008). Peer coaching: Professional development for experienced faculty. *Innovations in Higher Education*, 33, 5-20. doi: 10.1007/s10755-007-9061-9.
- Johnson, R. B., & Cristensen, L. (2014). *Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches*. (5th ed.). California: SAGE Publications, Inc.
- Karakaya Cirit, D. ve Aydemir, S. (2019). Akran koçluk uygulamasının fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 933-951. doi:10.17679/inuefd.566462
- Kasapoğlu, A. E. (2002). *A suggested peer observation model as a means of professional development*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Kavanoz, H. S. ve Yüksel, G. (2010). An investigation of peer teaching technique in student teacher development. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 1(Special Issue), 1-19.
- Koç, A. (2020). *Bulut tabanlı akran öğretiminin öğretmen adaylarının akademik başarı, iletişim becerileri ve derse ilişkin tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kurtts, S. A., & Levin, B. B. (2000). Using peer coaching with preservice teachers to develop reflective practice and collegial support. *Teaching Education*, 11(3), 297-310.
- Kuru Gönen, İ. (2016). A study on reflective reciprocal peer coaching for pre service teachers: Change in reflectivity. *Journal of Education and Training Studies*, (4)7, 221-235. doi: 10.11114/jets.v4i7.1452
- Ladyshevsky, R. (2017). Peer coaching as a strategy to increase learning and development in organisational life - A perspective. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 15(1), 4-10.



- Lockwood, J. R., McCombs, J. S., & Marsh, J. A. (2010). Linking reading coaches and student achievement: Evidence from Florida middle schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(3), 372-388. doi:10.3102/0162373710373388
- Lu, H. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education - A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(2010), 748-753. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.015
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi* (3. baskı). (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, çev. ed.) Ankara: Pegem Akademi.
- Mirzeoğlu, A. D. ve Özcan, G. (2015). Akran öğretimiyle işlenen okul deneyimi dersi hakkında öğrenci görüşleri ve kazanımları. *Sport Sciences*, 10(4), 16-33.
- Müldür, M. ve Çevik, A. (2020). Türkçe eğitiminde ders imecesi modelinin uygulanmasına ilişkin nitel bir araştırma. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 15(1), 303-324. doi: 10.29228/TurkishStudies.40484
- Ovens, A. (2004). Using peer coaching and action research to structure the practicum: An analysis of student teacher perceptions. *Journal of Physical Education New Zealand*, 37(1), 45-60.
- Özdemir, S. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının mikro öğretim uygulamalarında gözlenen planlama ve uygulama sorunları: Okuma eğitimi örnekleme*. Sözel Bildiri, 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, İzmir.
- Pierce, T., & Miller, S. P. (1994). Using peer coaching in preservice practica. *Teacher Education and Special Education*, 17(4), 215-223.
- Sağlam, Y. ve Kanadlı, S. (2021). *Nitel veri analizinde kodlama* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Scott, V., & Miner, C. (2008). Peer coaching: Implication for teaching and program improvement. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 1(3), 1-11.
- Starr, J. (2003). *The coaching manual: The definitive guide to the process, principles and skills of personal coaching*. Edinburg: Pearson.
- Sullivan, P. B., Buckle, A., Nicky, G., & Atkinson, S. H. (2012). Peer observaion of teaching as a faculty development tool. *BMC Medical Education*, 12(26), 1-6.
- Vacilotto, S., & Cumings, R. (2007). Peer teaching in TEFL/TESL programmes. *ELT Journal*, 61(2), 153-160.
- Yalçın Arslan, F., & İlin, G. (2013). Effects of peer coaching for the classroom management skills of teachers. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(1), 43-59.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Düzeltilme: Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlama Çalışması

Nazire Burçin Hamutoğlu<sup>\*\*1</sup>, Özlem Canan Güngören<sup>2</sup>, Gülden Kaya Uyanık<sup>3</sup> ve Duygu Gür Erdoğan<sup>4</sup>

### Düzeltilme

Ege Eğitim Dergisi'nin 18. cildinin birinci sayısında yayımlanmış olan "Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö., C., Kaya-Uyanık, G. ve Gür-Erdoğan, D. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429." referanslı makalede, bir okuyucu tarafından Tablo 2'deki bazı maddelerin hatalı raporlandığı fark edilmiştir. Bu hata nedeniyle okuyucularımızdan özür dileriz. Hatayı ileten okuyucumuza hassasiyeti için teşekkür ederiz.

## Erratum: Adapting Digital Literacy Scale into Turkish

### Erratum


In the referenced article published in the first issue of the 18th volume of the Ege Journal of Education "Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö., C., Kaya-Uyanık, G., & Gür-Erdoğan, D. (2017). Adapting Digital Literacy Scale into Turkish. *Ege Journal of Education*, 18(1), 408-429.", it was spotted by a reader that some items in Table 2 were incorrectly reported. We apologize to our readers for this error. We would like to thank our reader who reported the error for his / her sensitivity.


**Orijinal Makalenin DOI Numarası / DOI Number of the Original Article:** 10.12984/egeefd.295306


**Orijinal Makalenin Bağlantı Adresi / Original Article URL:** <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egeefd/issue/28714/295306>


**Atf:** Hamutoğlu, N. B. , Güngören, Ö. C. , Kaya Uyanık, G. ve Gür Erdoğan, D. (2021). Düzeltilme: Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 22(2) , 132-133. doi: 10.12984/egeefd.1037452

<sup>\*\*</sup> Sorumlu Yazar / Corresponding Author

<sup>1</sup>  Sakarya Üniversitesi, Türkiye. [nbhamutoglu@eskisehir.edu.tr](mailto:nbhamutoglu@eskisehir.edu.tr)

<sup>2</sup>  Sakarya Üniversitesi, Türkiye. [ocanan@sakarya.edu.tr](mailto:ocanan@sakarya.edu.tr)

<sup>3</sup>  Sakarya Üniversitesi, Türkiye. [guldenk@sakarya.edu.tr](mailto:guldenk@sakarya.edu.tr)

<sup>4</sup>  Sakarya Üniversitesi, Türkiye. [dgur@sakarya.edu.tr](mailto:dgur@sakarya.edu.tr)

## Düzeltilme

Ege Eğitim Dergisi'nin 18(1) sayısında yayımlanan "Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö., C., Kaya Uyanık, G. ve Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429." referanslı makalede yer alan Tablo 2'deki 5., 7., 12., 13., 14., 15., 16. ve 17. maddelerin orijinal ölçekten farklı boyutlarda raporlanmış olduğu saptanmıştır. Bu hata, veri analizi output dosyasındaki Açımlayıcı Faktör Analizi tablosunda ölçek maddelerinin ve faktörlerin veri toplama sürecinde kullanılan ölçek formundaki sırası ile aynı şekilde olmamasına dikkat edilmeyerek sehven yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısı ve faktör yükleri, hatalı maddelerinin analiz sonucuna göre yer aldığı boyutta doğru adlandırılmış halleri ile birlikte, orijinal makaledeki tablo numarası korunarak, Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

### DOYÖ'nün Faktör Yapısı ve Faktör Yükleri

Faktör	Madde No	Maddeler	Faktör Yükü
Tutum	DOYÖ 1	Öğrenme sürecinde Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak hoşuma gider.	.82
	DOYÖ 2	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak daha iyi öğrenirim.	.83
	DOYÖ 3	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirir.	.83
	DOYÖ 4	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek beni daha motive eder.	.76
	DOYÖ 5	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak öğrenmek öz-yönetimli ve bağımsız olmamı sağlar.	.31
	DOYÖ 6	Öğrenme sürecinde mobil teknolojileri (Cep telefonları, PDAs, İpadler, akıllı telefonlar vb.) kullanım potansiyelim yüksektir.	.66
	DOYÖ 7	Öğretmenlerim ders anlatırken bilgi ve iletişim teknolojilerini daha çok kullanmalıdır.	.49
Açıkladığı varyans % 10.52			
Teknik	DOYÖ 8	Karşılaştığım teknik problemleri nasıl çözeceğimi bilirim.	.67
	DOYÖ 9	Yeni teknolojilerin kullanımını kolaylıkla öğrenebilirim.	.80
	DOYÖ 10	Önemli olduğunu düşündüğüm yeni teknolojilere ayak uydurabilirim.	.72
	DOYÖ 11	Birçok farklı teknoloji hakkında bilgim var.	.70
	DOYÖ 12	Öğrenmede ve yeni şeyler oluşturmada (Sunumlar, dijital hikâyeler, wikiler, bloglar vb.) bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak için gerekli olan teknik becerilere sahibim.	.73
	DOYÖ 13	Bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerim iyidir.	.78
Açıkladığı varyans % 44.04			
Bilişsel	DOYÖ 14	İnternette bilgi elde etmeye yönelik araştırma ve değerlendirme becerilerime güvenirim.	.67
	DOYÖ 15	İnternet tabanlı aktivitelerle ilgili konuları (Örn; siber güvenlik, eser hırsızlığı, araştırma konuları vb.) bilirim.	.40
Açıkladığı varyans % 6.00			
Sosyal-Duyusal	DOYÖ 16	Öğrenme etkinliklerim için arkadaşlarımdan sıklıkla İnternet aracılığıyla (Skype, Face ve Bloglar vb.) yardım alırım.	.92
	DOYÖ 17	Bilgi ve iletişim teknolojileri proje çalışmalarında ve diğer öğrenme etkinliklerinde arkadaşlarımla daha iyi işbirliği içinde çalışmamı sağlar.	.51
Açıkladığı varyans % 5.22			
Açıklanan Toplam Varyans % 65.78			