

E-ISSN: 2667-5145

**JOURNAL OF
EDUCATIONAL
SCIENCES**
GAZİANTEP UNIVERSITY

GAZİANTEPÜNİVERSİTESİ
EĞİTİMBİLİMLERİDERGİSİ

December 2021
Volume 5, Issue 2
Aralık 2021
Cilt 5, Sayı 2

Owner / İmtiyaz Sahibi
Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA

Editors / Editörler
Prof. Dr. Ali BOZKURT
Assoc. Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM
Assoc. Prof. Dr. Mahmut KALMAN

Section Editors / Alan Editörleri

Prof. Dr. Yavuz SAKA
Science Education

Prof. Dr. Ali BOZKURT
Mathematics Education

Assoc. Prof. Dr. Ergun HAMZADAYI
Turkish Language Teaching

Assoc. Prof. Dr. Mehmet KILIÇ
Foreign Language Education

Assoc. Prof. Dr. Bilge KUŞDEMİR
KAYIRAN
Elementary Education

Assoc. Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM
*Educational Measurement and
Evaluation*

Assoc. Prof. Dr. Mahmut KALMAN
Educational Management

Asst. Prof. Dr. İdris KAYA
Psychological Counseling and Guidance

Asst. Prof. Dr. Mehmet BAŞARAN
Curriculum and Instruction

Assoc. Prof. Dr. Melike ÖZYURT
Curriculum and Instruction

Assoc. Prof. Dr. Veli BATDI
Curriculum and Instruction

Asst. Prof. Dr. Fatih Emrah DEMİR
Special Education

Layout and Language Editors/

Mizanpaj ve Dil Editörleri
Dr. Eyüp CÜCÜK
Gaziantep University

Ress. Asst. Özlem BATMAZ
Gaziantep University

Ress. Asst. Bilge Deniz ÇANKAYA
Gaziantep University

Ress. Asst. Bilge YILMAZ ASLAN
Gaziantep University

Editorial Board / Yayın Kurulu

Prof. Dr. Arif ÖZAYDIN
Gaziantep University

Prof. Dr. Bayram ÇETİN
Gaziantep University

Prof. Dr. Birsan BAĞÇECİ
Gaziantep University

Prof. Dr. Mehmet SİNCAR
Gaziantep University

Prof. Dr. Habib ÖZKAN
Gaziantep University

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK
Gaziantep University

Prof. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR
Gaziantep University

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN
Gaziantep University

Prof. Dr. Yavuz SAKA
Gaziantep University

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Gaziantep University

Prof. Dr. Ali BOZKURT
Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM
Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Mahmut KALMAN
Gaziantep University

Advisory Board / Danışma Kurulu

Prof. Dr. Arif ÖZAYDIN
Gaziantep University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Gaziantep University, Turkey

Prof. Dr. Bayram ÇETİN
Gaziantep University, Turkey

Prof. Dr. Rahimah Haji Ahmad
University of Malaya, Malaysia

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK
Gaziantep University, Turkey

Prof. Dr. Abdülvahid ÇAKIR
Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Erdoğan BADA
Çukurova University, Turkey

Prof. Dr. Filiz KABAPINAR
Marmara University, Turkey

Prof. Dr. İlyas YAVUZ
Marmara University, Turkey

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Hacettepe University, Turkey

Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN ACAR
Hacettepe University, Turkey

Prof. Dr. Turan AKBAŞ
Çukurova University, Turkey

Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ
Adıyaman University, Turkey

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN
Selçuk University, Turkey

Prof. Dr. Yavuz Akbulut
Anadolu University, Turkey

Prof. Dr. Iztok DEVETAK
University of Ljubljana, Slovenia

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR
Marmara University, Turkey

Prof. Dr. Hasan ÜNAL
Yıldız Teknik University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Sedat ŞEN
Harran University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Ali ÇEKİÇ
Gaziantep University, Turkey

Assoc. Prof. Dr. Erkan Hasan ATALMIŞ
*Kahramanmaraş Sütcü İmam University,
Turkey*

Assoc. Prof. Dr. Mehmet KILIÇ
Gaziantep University, Turkey

Asst. Prof. Dr. Julia MAHFOUZ
University of Colorado-Denver, USA

Dr. Alper YETKİNER
Kilis 7 Aralık University, Turkey

Dr. Serkan KELEŞOĞLU
Ankara University, Turkey

GAUN-JES is an international peer-reviewed journal indexed by ASOS index, DRJI and ROAD.

GAÜN-EBD, ASOS indeks, DRJI ve ROAD tarafından indekslenen uluslararası hakemli bir dergidir.



Directory of
Research Journal
Indexing



GAUN-JES / GAÜN-EBD
E-ISSN: 2667-5145

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Üniversite Bulvarı 27310 Şehitkâmil - Gaziantep, TURKEY
Phone: +90 (342) 360 1200 – 3757 Fax: +90 (342) 360 1710 E-mail: alibozkurt@gantep.edu.tr

From the editors,

GAUN-JES readers,

We are glad to publish the 2nd issue of the 5th volume of our journal. We, thank the authors and reviewers of the current issue and the journal team for their great contributions and efforts in presenting the current issue to the scientific community. Gaziantep University Journal of Educational Sciences (GAUN-JES) is a biannual and double-blind peer-reviewed journal that is dedicated to publishing high-quality and up-to-date research. GAUN-JES accepts scientific manuscripts regarding educational sciences and field education written in Turkish or English. Our journal is an international, peer-reviewed journal indexed by ASOS index, ROAD and DRJI. Our journal has applied to national and international indexes, and this process is in progress.

Editors

Editörlerden,

GAUN-JES okuyucuları,

Dergimizin 5. cildinin 2. sayısını yayımlamanın mutluluğu içerisindeyiz. Bu sayımızın bilim camiasına sunulmasında emeği geçen yazarlara, hakemlere ve dergi ekibimize çok teşekkür ederiz. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi (GAUN-JES) altı ayda bir yayımlanan ve çifte-kör hakemlik sürecinden geçen bilimsel makalelerin yayımlandığı uluslararası ve hakemli bir akademik dergidir. GAUN-JES, eğitim araştırmaları kapsamına giren eğitim bilimleri ve alan eğitimine dair Türkçe veya İngilizce olarak hazırlanmış yayınları kabul etmektedir. Dergimiz ASOS indeks, ROAD ve DRJI tarafından indekslenmektedir. Ulusal ve uluslararası ölçekteki diğer indekslere başvuru sürecimiz devam etmektedir.

Editörler

TABLE OF CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Investigation of the Relationship between Emotional Intelligence Levels and Aggression Levels of Education Faculty Students <i>Ahmet KAYNAK, ERHAN TUNÇ</i>	85-104
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları ile Katılıma Dayalı İletişim Becerileri Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması, Communication Skills Practices with Social Studies Candidate Teachers: An Action Research <i>Ebru KÜLEKÇİ AKYAVUZ, Türkan ÇELİK</i>	105-122
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Sanal Gerçeklik Kullanımına İlişkin Görüşleri Class Teacher Candidates' Views on the Use of Virtual Reality in Education <i>Furkan AYDIN, Çavuş ŞAHİN</i>	123-139
Okul Öncesi Eğitim Programının CIPP Modeline Göre Öğretmen Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi Evaluation of Pre-school Curriculum According to CIPP Model in the Context of Teachers' Views <i>Nazan YALÇIN, Melike ÖZYURT</i>	140- 164
İlkokul Velilerinin Covid-19'a Karşı Metaforik Algıları Metaphorical Perceptions of Primary School Parents Against Covid-19 <i>Ömer Faruk VURAL, Mehmet BAŞARAN, Ebrucan ÇETİN, Derya AKAY CELEP, Ebru USLU</i>	165- 187
Okuma Yazma Öğretiminde Yazı Tartışması: Dik Mi, Bitişik Mi? Writing Discussion in Reading and Writing Teaching: Is It Right, Adjacent? <i>Perihan EFE</i>	188-207
Yaşantısal/İnsancıl, Yapısal ve Psikoanalitik Aile Danışmanlığı Kuramları ile Vavien Filminin Analizi Experiential/Humanistic, Structural and Psychoanalytic Family Counseling Theories and Analysis of Vavien Movie <i>Ramazan DEMİR, Aykut KUL, Ayşe Nur KATMER, Eyyüp ÖZKAMALI</i>	208-232
Türkiye ve TALIS Anketine Katılan Ülkelerdeki Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlik ve Mesleki İş Birliği Algılarının Karşılaştırılması Comparison of Self-Efficacy and Professional Cooperation Perceptions of Secondary School Mathematics Teachers working in Turkey and the Countries Participating in the TALIS Survey <i>Ali BOZKURT, Müberra KURSAV</i>	233- 256

Covid 19 Pandemi Sürecindeki Tam Kapanma Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Stres, Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Kariyer İyimserliğine Etkisi

The Effect of Stress, Depression and Anxiety Levels of University Students on Career Optimism During the Lockdown Period in the Covid 19 Pandemic Process

Süreyya ECE

257- 270

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme, Covid-19 Korkusu ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi

Evaluation of University Students' Social Problem Resolution, Fear of Covid-19 and Academic Motivation Levels

H. Deniz GÜNAYDIN

271- 290

Çevrimiçi Öğretim Sürelerinde Motivasyon Faktörü

Motivation Factor in Online Teaching Processes

Nida BAYINDIR

291-303

Gaziantep University Journal of Educational Sciences

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi

e-ISSN: 2667-5145

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Saldırganlık

Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Investigation of the Relationship Between Emotional Intelligence Levels and Aggression Levels of Education Faculty Students

Ahmet KAYNAK*^{ID}, Erhan TUNÇ†^{ID}

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 18/10/2021

Accepted/Kabul edildi: 22/11/2021

Anahtar kelimeler:

Duygu, zeka, duygusal zeka, saldırganlık.

Keywords:

Emotion, intelligence, emotional intelligence, aggression.

ÖZ

Bu çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerden arasından random yöntemiyle belirlenen 487 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmada "Saldırganlık Ölçeği" ve "Duygusal Zeka Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; saldırganlık ölçeği ile duygusal zeka ölçeğinden elde edilen puanlar arasında ters yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca duygusal zeka düzeyinin, saldırganlık düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin; cinsiyet, eğitim gördükleri bölüm, annenin eğitim düzeyi açısından anlamlı düzeylerde farklılaştığı; saldırganlık düzeylerinin de; cinsiyet, öğrencilerin eğitim gördükleri bölüm, sınıf düzeyi, sosyoekonomik gelir düzeyi değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

ABSTRACT

In this study, the emotional intelligence levels and aggression levels of the education faculty students were examined. It is patterned according to the relational scanning model. The sample of the study consists of 487 students selected by random method among the students studying at Gaziantep University Education Faculty in the 2012-2013 academic year. "Aggression Scale" and "Emotional Intelligence Scale" were used in the research. As a result of the research, it was observed that there was a significant inverse ($p<.01$) relationship between the aggression scale and the scores obtained from the emotional intelligence scale. In addition, it was determined that the level of emotional intelligence was a significant predictor of the level of aggression. In addition, it was observed that the emotional intelligence levels and aggression levels of the students participating in the research differed significantly in terms of demographic variables.

* Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında yüksek lisans tezi olarak tamamlanmış bir çalışmadan türetilmiştir.

* Uzm.Psk.Danışman, Hacı Lütfiye Şireci Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Şehitkamil – Gaziantep, ahmetkynk27@gmail.com, ORCID ID: (<https://orcid.org/0000-0001-6126-338X>)

† Doç.Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı. erhantunc25@gmail.com, ORCID ID: (<https://orcid.org/0000-0002-6328-8545>)

Giriş

Duygu, duygusal zeka ve saldırganlığın ne olduğuna dair bugüne kadar, alan yazınında birbirinden farklı birçok açıklamalar yapılmıştır. Duygularla ilgili olarak, insan davranışlarını yönlendiren, toplumsal yaşamda her alanda etkili olan, kişilerarası ilişkilerde oluşabilecek problemler ve bu problemlerin çözümünde, duyguların çok önemli bir paya sahip olduğu söylenebilir. Duygularımız, çevremizle en kişisel ilişkilerimiz konusunda bize her şeyden daha çok bilgi verirler. İnsanları ve durumları nasıl değerlendirmemiz, sorunları nasıl çözmemiz gerektiğini yalnızca kendimizi, kendi iyiliğimizi gözetten bir biçimde gösterirler (Sartorius,2008).

Duygular konusunda şimdiye kadar farklı çalışmalar yapılmış ve farklı görüşler ortaya atılmış olmasına rağmen “duygusal zeka” kavramı ilk defa Salovey ve Mayer tarafından ortaya atılmıştır (Tuğrul, 1999).

D.Goleman’ın 1995’te “Duygusal Zeka Neden IQ’ dan Daha Önemlidir” adıyla yayımlanan kitabı, duygusal zeka kavramının tanımlanmasında önemlidir. Duygusal zeka, “bireyin hem kendisini hem de diğer insanları etkili bir şekilde anlamasını sağlarken, aynı zamanda bireyin kendisini ifade etmesini, çevresindeki insanlarla ilişki kurabilmeyi ve yaşamındaki gereksinimleriyle en iyi şekilde başa çıkabilmesini sağlayan duygusal ve sosyal yetilerin bütünü” olarak açıklamıştır (Bar-On, 2006).

Girgin’e (2009) göre duygusal zeka, “bireyin kendinin ve başkalarının duygularını değerlendirmesi ve kendi yaşamında başarısını sağlayan çok sayıdaki yeteneklerin bir bütünüdür”. Akılcı ve duygusal olarak zekayı ikiye ayıran Goleman (2007), yaşamdaki başarının çoğunun duygusal zekadan kaynaklandığını belirtmiştir.

Saldırganlığın ne olduğu ile ilgi farklı tanımlar ve açıklamalar yapılmıştır. Saldırganlık birine ya da bir şeye zarar veya acı vermek amacıyla yapılan, sonucu mutlaka zararlı olan ve günlük yaşamımızda hepimizin mutlaka maruz kaldığı bir olgu olarak tanımlanmıştır (Kağıtçıbaşı, 2005).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde (TDK, 2011); “saldırgan olma durumu, saldırgan bir biçimde davranma ve bireyin düşünce ve davranışlarını dıştaki direnmelere karşı zorla karşısındakine benimsetme çabası” şeklinde tanımlanmıştır.

Kağıtçıbaşı (2005)’na göre saldırganlık “birine ya da bir şeye zarar veya acı vermek amacıyla yapılan, sonucu mutlaka zararlı olan ve günlük yaşamımızda hepimizin mutlaka maruz kaldığı bir olgu” olarak ifade edilmiştir. Bir davranışın gerçekten saldırgan bir davranış olup olmadığını anlamak için niyete de bakmak gerekir. Eğer davranış zarar vermek amacıyla yapılmışsa “saldırgan davranış” olarak tanımlanır. Saldırgan davranışlar kendi içinde ikiye ayrılır; düşmanca saldırganlık ve araçsal saldırganlık. Araçsal saldırganlık “kendini korumak için başkasına zarar vermek amacıyla yapılan saldırganlık”, düşmanca saldırganlıkta ise asıl amaç zarar vermektir.

Bu açıklamalardan da anlaşıldığı gibi literatürde, duygusal zeka için de saldırganlık kavramı için de farklı açıklamalar söz konusudur. Bu bilgiler ışığında; birey olarak insanın hem kendi duygularını hem de farklı kişilerin duygularını fark etmesi toplumsal yaşamda mutlu ve sağlıklı bireyler olmasında, problemler ve engellemeler karşısında sağlık çözüm yolları bulmasında duygusal zekanın önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla duygusal

zeka düzeyi yüksek olan bireylerin çevresiyle sağlıklı iyi iletişim kuran, problemler karşısında yılmadan mücadele eden, farklı ve etkili çözüm yolları bulan bireyler olması beklenir. Duygusal Zeka (EQ) yaşamın her kademesinde öğretilir ve geliştirilebilir. Özellikle de duygusal zekanın geliştirilebilir bir özellik olması, eğitim ve eğitim ortamlarının önemini daha da artırmaktadır. Saldırganlık, ülkemizin ve dünya ülkelerinin sorunu haline gelmiş durumda ve her geçen günde şiddetini daha da artırmaktadır. Bu nedenle saldırganlığı ve saldırganlığı etkileyen faktörlerin farklı açılardan araştırılması, gerekmektedir. İlköğretimden yükseköğretime kadar eğitim kurumlarımızda saldırganlığın farklı ve çeşitli şekillerde ortaya çıktığı da göz önüne alındığında; saldırganlık ve buna bağlı olumsuz sonuçların ortaya çıkması; konunun önemi bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bununla birlikte; üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve saldırganlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı da araştırılmıştır.

Bu çalışmada, Eğitim Fakültesi'nde öğretime devam eden öğrencilerin saldırganlık düzeyleriyle duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki ve bazı değişkenler açısından farklılaşma olup olmadığı problemine bağlı olarak; öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri; cinsiyete, eğitim gördükleri bölüme, sınıf düzeylerine, anne ve babanın eğitim durumuna ve ailenin ekonomik durumu açısından anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? Sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel-tarama modeline göre desenlenmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma, 2012-2013 öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi ve Nizip Eğitim Fakültesi öğrencileri arasından seçkisiz örneklem belirleme yöntemiyle belirlenen farklı bölümlerinde (sınıf öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, türkçe öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve psikolojik danışmanlık ve rehberlik) ve farklı sınıf düzeylerinde öğrenim 487 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır (Çalışma, 2013 yılında yayınlanmış yüksek lisans tezinden türetilmiş bir çalışma olduğu için etik kurul izni alınmasına ihtiyaç duyulmamıştır). Araştırmaya katılan 487 üniversite öğrencisinin %59,8'i kız (291), %40,2,'si erkektir (196).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Saldırganlık ölçeği ile duygusal zeka ölçeğiyle birlikte, katılımcıların demografik bilgilerinin (öğrencilerin cinsiyeti, anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin sosyoekonomik gelir düzeyi, eğitim görülen bölüm, eğitim görülen sınıf düzeyi) toplandığı kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin saldırganlık düzeylerini belirlemek amacıyla, ilk defa Buss ve Perry tarafından 1992 yılında geliştirilen, 2000 yılında da Buss ve Warren tarafından

güncelleme yapılan, Türkçeye uyarlaması da Can (2002) tarafından yapılan “Saldırganlık Ölçeği” kullanılmıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek amacıyla Bar-On tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Acar (2001) tarafından yapılmış olan Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçme araçlarından toplanan veriler kodlanarak SPSS’e aktarılmıştır. Veri setinin özelliklerine uygun olacak veri analizlerine karar verilmiş ve uygun istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Bulgular

Araştırma sürecinde toplanan veriler, verilerin dağılımına uygun istatistiksel işlemlerle analiz edilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin duygusal zeka ölçeği ile saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre farklılaşma düzeyine ilişkin çok yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar:

Boyutlar	Kadın	Erkek	F	p
	n=291	n=196		
Kişisel farkındalık	107,87	108,18	,058	,810
Kişilerarası ilişkiler	72,33	70,79	3,83	,051
Genel ruh hali	46,35	45,86	,517	,472
Stres yönetimi	40,91	42,35	4,07	,044*
Şartlar ve çevreye uyum	53,84	53,72	,043	,835
Toplam ölçek puanı	321,31	320,92	,015	,903
* $P < .05$ Wilks' Lambda = ,975; $F_{(1,485)} = 2,477$; $p = ,031$				
Fiziksel	13,90	18,27	62,50	,000*
Sözel	13,35	14,52	14,02	,000*
Öfke	19,64	20,71	4,25	,040*
Düşmanlık	17,04	18,11	5,85	,016*
Dolaylı	12,97	14,45	16,48	,000*
Toplam ölçek puanı	76,91	86,00	29,37	,000*
* $p < .05$ Wilks' Lambda = ,866; $F_{(3, 483)} = 14,886$; $p = ,000$				

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre duygusal zeka alt ölçeklerinden Stres yönetimi alt boyutundan aldıkları puanlara göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmesine rağmen; ölçeğin kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, genel ruh hali, şartlar ve çevreye uyum alt ölçeklerinden elde edilen sonuçların anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetlerine göre saldırganlık düzeyleri arasında erkekler lehine anlamlı farklılaşma vardır hipotezini destekleyen anlamlı bir farklılaşma olduğu, öğrencilerin cinsiyetlerine göre saldırganlık ölçeğine ait alt ölçeklerden; sözel ve fiziksel

saldırganlık, düşmanlık, öfke, dolaylı saldırganlık boyutlarından aldıkları puanlara göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Öğrencilerin duygusal zeka ölçeği ile saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanların eğitim gördükleri bölüme göre farklılaşma düzeyine ilişkin çok yönlü varyans analizi sonuçları:

	İlögretim Matematik Öğretm. (1) n=107	Sınıf Öğretm (2) n=92	Sosyal Bilg. Öğretm. (3) n=35	Rehberl. ve Psk.D. (4) n=126	Türkçe Öğret. (5) n=127			
Boyutlar	X	X	X	X	X	F	p	Ort. fark
Kişisel farkındalık	104,28	109,47	108,89	106,93	110,8	3,675	,006*	1<2, 5; 4<5
Kişilerarası ilişkiler	70,87	72,80	74,11	70,07	72,59	2,870	,023*	3>4
Genel ruh hali	45,55	46,63	46,37	45,68	46,72	,604	,660	
Stres yönetimi	40,42	41,60	41,00	42,39	41,55	,981	,417	
Şartl. ve çevr uyum	52,72	54,82	54,40	53,19	54,38	1,947	,102	
Toplam ölçek puanı	313,86	325,34	324,77	318,29	326,15	2,511	,041*	5>1
* $P<.05$ Wilks' Lambda= ,933; $F_{(1, 485)}=1,672$; $p= ,031$								
Fiziksel	15,17	14,79	17,28	15,56	16,83	1,53	,191	
Sözel	13,16	13,29	15,00	13,45	14,80	5,69	,000*	3>1,5>1
Öfke	20,62	18,88	19,88	19,80	20,81	1,94	,102	
Düşmanlık	17,48	16,94	18,48	17,07	17,97	1,21	,305	
Dolaylı	13,78	12,98	14,31	13,48	13,68	,90	,464	
Toplam ölçek puanı	80,22	76,90	84,97	79,38	83,62	2,33	0,55	
* $p<.05$ Wilks' Lambda= ,924; $F(4, 482)=1.924$; $p= .008$								

Tablo 2 incelendiğinde; öğrencilerin eğitim gördükleri bölümlere göre ölçeğin kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler alt testlerinden ve ölçeğin toplamından elde edilen puanlar açısından anlamlı düzeyde farklılaşmalar olduğu görülmesine rağmen diğer alt boyutlarda anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı görülmüştür. Duygusal zeka ölçeğinin toplam ölçek puanından ve alt ölçeklerinden kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler alt ölçeğinde görülen anlamlı farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe analizi yapılmış ve toplam ölçek puanına göre Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerine ait puan ortalamalarının, İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü öğrencilerin puan ortalamalarına göre anlamlı derecede farklılaştığı; duygusal zeka ölçeğinin alt boyutlarından olan kişisel farkındalık alt ölçek puanına göre Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencileri ve Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre, Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerine göre; anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Yine alt boyutlardan olan kişilerarası ilişkiler alt ölçek puanına göre Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür.

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin eğitim gördükleri bölüme göre saldırganlık ölçeğinin alt ölçeklerinden sözel saldırganlık boyutundan aldıkları puanlara göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmesine rağmen diğer alt boyutlarda (Fiziksel saldırganlık, öfke, düşmanlık, dolaylı saldırganlık) anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Saldırganlık ölçeğinin alt ölçeklerinden sözel saldırganlık alt ölçeğinde görülen anlamlı farklılaşmanın kaynağını görmek amacıyla Scheffe analizi yapılmış ve farklılaşmanın, Sosyal Bilgiler alanı öğrencilerinin İlköğretim

Matematik alanı öğrencilerine göre anlamlı derecede olduğu; aynı zamanda farklılaşmanın Türkçe alanı öğrencilerinin İlköğretim Matematik alanı öğrencilerine göre anlamlı derecede olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Öğrencilerin duygusal zeka ölçeği ile saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanların eğitim gördükleri sınıf düzeylerine göre farklılaşma düzeyine ilişkin çok yönlü varyans analizine ilişkin sonuçlar:

	1. sınıf n=150	2. sınıf n=108	3. sınıf n=105	4. sınıf n=124			
Boyutlar	X	X	X	X	F	p	Ort. fark
Kişisel farkındalık	107,04	108,26	108,57	108,00	,337	,799	
Kişilerarası ilişkiler	72,17	71,69	71,61	71,71	,278	,842	
Genel ruh hali	46,24	46,75	45,48	46,15	,589	,623	
Stres yönetimi	41,15	41,21	41,79	41,49	,309	,819	
Şartl. ve çevr. uyum	53,75	53,58	54,42	53,79	,609	,610	
Toplam ölçek puanı	320,37	321,50	321,90	321,16	,048	,986	
<i>Wilks' Lambda= ,972; F_(3,483)=,898; p= ,0567</i>							
Fiziksel	16,66	15,74	14,24	15,98	3,46	,016*	1>3
Sözel	13,68	13,76	13,95	13,92	,17	,914	
Öfke	19,98	20,17	19,53	20,77	,94	,419	
Düşmanlık	18,22	17,23	17,08	17,11	1,74	,157	
Dolaylı	13,94	17,26	13,19	17,78	1,10	,346	
Toplam ölçek puanı	82,50	80,01	78,00	81,57	1,41	,236	
<i>*p<.05, Wilks' Lambda= ,941; F_(3, 483)=1.972; p= .014</i>							

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin eğitim gördükleri sınıf düzeyine göre duygusal zeka ölçeğinin toplamından, alt ölçeklerinden; saldırganlık ölçeğinin de toplamından ve sözel, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık boyutlarından aldıkları puanlara göre anlamlı derece farklılaşma olmadığı görülmüştür. Yalnızca saldırganlık ölçeğinin fiziksel saldırganlık alt ölçeğinde anlamlı farklılaşma görülmüştür.

Tablo 4. Öğrencilerin duygusal zeka ölçeği ile saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanların annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşma düzeyine ilişkin çok yönlü varyans analizi sonuçları:

	Okul bitirmemiş (1) n=158	İlkokul (2) n=221	Ortaokul (3) n=34	Lise (4) n=8	Üniversite (5) n=26			
Boyutlar	X	X	X	X	X	F	p	Ort. fark
Kişisel farkındalık	106,53	108,95	110,94	106,88	107,04	1,139	,337	
Kişilerarası ilişki.	71,61	72,14	74,88	69,16	69,26	2,977	,019*	3>4
Genel ruh hali	45,17	46,73	47,00	46,10	46,19	1,166	,325	
Stres yönetimi	42,00	41,30	40,11	41,77	41,30	,484	,747	

Şartl. ve çevr. uyum	54,41	53,22	53,85	54,68	53,23	1,086	,363
Toplam ölçek puanı	319,73	322,36	326,79	318,60	317,04	,510	,728
<i>*P<.05 Wilks' Lambda= ,915; F_(4, 482)=2.163; p= .002</i>							
Fiziksel	15,34	15,58	15,79	16,95	15,61	,607	,658
Sözel	13,69	13,70	14,76	13,66	14,65	1,16	,328
Öfke	19,58	19,92	22,47	20,16	21,15	2,141	,075
Düşmanlık	17,40	17,31	18,82	17,10	18,15	,926	,449
Dolaylı	13,31	13,42	15,00	14,16	13,30	1,606	,171
Toplam ölçek puanı	79,34	79,95	86,85	82,06	82,88	1,343	,253
<i>Wilks' Lambda= ,941; F_(3, 483)=1.972; p= .014</i>							

Tablo 4 incelendiğinde annelerin eğitim durumuna göre duygusal zeka ölçeğinin alt ölçeklerinden “kişilerarası ilişkiler” boyutundan aldıkları puanlara göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmesine rağmen toplam ölçek puanı ve diğer alt boyutlarda (kişisel farkındalık, genel ruh hali, stres yönetimi, şartlar ve çevreye uyum) anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Duygusal zeka ölçeğinin alt ölçeklerinden kişisel farkındalık alt ölçeğinde görülen anlamlı farklılaşmanın kaynağını görmek amacıyla Scheffe analizi yapılmış ve anneleri ortaokul mezunu olan öğrencilerin, anneleri lise ve dengi okul mezunu olanlara göre anlamlı derecede farklılaştığı tespit edilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre saldırganlık ölçeğinin fiziksel ve sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık alt ölçeklerinden aldıkları puanlara göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Tablo 5. Öğrencilerin duygusal zeka ölçeği ile saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanların babalarının eğitim durumuna göre farklılaşma düzeyine ilişkin çok yönlü varyans analizi sonuçları:

Boyutlar	Okul					F	p
	bitirmemiş n=30	İlkokul n=205	Ortaokul n=62	Lise n=100	Ünivers. n=90		
Kişisel farkındalık	105,60	108,40	109,11	108,70	106,36	,70	,587
Kişilerarası ilişkiler	70,33	72,41	71,59	72,53	69,74	2,00	,093
Genel ruh hali	43,33	46,90	45,74	46,51	45,26	2,10	,080
Stres yönetimi	41,33	41,80	42,83	40,70	40,80	,993	,411
Şartlar ve çevreye uyum	53,36	53,94	53,85	53,13	54,32	,475	,754
Toplam ölçek puanı	313,97	323,47	323,15	321,57	316,49	1,00	,402
<i>Wilks' Lambda= ,941; F_(4, 482)=1.469; p= .082</i>							
Fiziksel	16,10	15,42	16,27	15,61	16,67	,252	,909
Sözel	14,40	13,71	13,51	13,99	13,90	,451	,772
Öfke	19,30	19,81	19,96	20,41	20,64	,569	,685
Düşmanlık	17,80	17,48	17,43	17,44	17,40	,042	,997
Dolaylı	13,73	13,53	13,45	13,89	13,31	,281	,891
Toplam ölçek puanı	81,33	79,98	80,64	81,34	80,93	,111	,979
<i>Wilks' Lambda= ,976; F_(4, 482)=,595; p= ,919</i>							

Tablo 5 incelendiğinde babaların eğitim durumuna göre duygusal zeka ölçeği ve saldırganlık ölçeğinin toplam ölçek puanı ve tüm alt ölçeklerden aldıkları puanlara göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Tablo 6. Öğrencilerin duygusal zeka ölçeği ile saldırganlık ölçeğinden aldıkları puanların ailelerinin ekonomik durumuna göre farklılaşma düzeyine ilişkin çok yönlü varyans analizi sonuçları:

	958TL'den az (1) n=172	958-3121 arasında (2) n=286	3121 TL'den fazla (3) n=29			
Boyutlar	X	X	X	F	p	
Kişisel farkındalık	107,31	108,59	106,28	,66	,516	
Kişilerarası ilişki.	72,26	71,68	68,68	2,20	,111	
Genel ruh hali	45,76	46,46	45,34	,67	,509	
Stres yönetimi	42,21	41,20	40,06	1,43	,240	
Şartl. ve çevr. uyum	54,01	53,83	52,13	1,06	,347	
Toplam ölçek puanı	321,57	321,79	312,52	,95	,385	
<i>Wilks' Lambda= ,969; F_(2, 484)=1.500; p= .134</i>						
Fiziksel	15,40	15,51	18,58	3,32	,037*	3>1
Sözel	13,88	13,76	14,03	,131	,877	
Öfke	19,72	20,14	21,58	1,407	,246	
Düşmanlık	17,94	17,20	17,31	1,248	,288	
Dolaylı	13,84	13,35	14,00	,986	,374	
Toplam ölçek puanı	80,80	79,98	85,51	1,146	,319	
<i>*p<.05 Wilks' Lambda= ,958; F_(2, 484)=2,090; p= ,023</i>						

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumuna göre duygusal zeka ölçeğinin toplam ölçek puanı ve tüm alt ölçeklerden (kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, genel ruh hali, stres yönetimi, şartlar ve çevreye uyum) aldıkları puanlara göre anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumuna göre saldırganlık ölçeğinin alt ölçeklerinden fiziksel saldırganlık alt boyutundan aldıkları puanlara göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmesine rağmen diğer alt boyutlarda anlamlı farklılaşma olmadığı görülmüştür. Saldırganlık ölçeğinin alt ölçeklerinden fiziksel saldırganlık alt ölçeğinde görülen anlamlı farklılaşmanın kaynağını görmek amacıyla Scheffe analizi yapılmış ve farklılaşmanın, öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumu 3121 TL ve daha üst gelir düzeyine sahip olanlar, 958 TL ve daha az olanlara göre anlamlı derecede olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleriyle saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyle ilgili Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı sonuçları:

	Kişisel Farkındalık	Kişilerarası İlişki	Genel Ruh Hali	Stres Yönetimi	Şartl. Ve Çevr. Uyum	Fiziksel	Sözel	Öfke	Düşmanlık	Dolaylı Saldırganlık	Toplam Duyg.Zeka	Toplam Saldırganlık
Kişisel Farkındalık	1	,565**	,686**	,392**	,600**	-,125**	,108*	-,240**	-,297**	-,122**	,892**	-,196**
Kişilerarası İlişki		1	,602**	,244**	,451**	-,229**	-,061	-,275**	-,247**	-,149**	,742**	-,265**
Genel Ruh Hali			1	,416**	,520**	-,171**	-,015	-,268**	-,342**	-,147**	,830**	-,259**
Stres Yönetimi				1	,447**	-,301**	-,164**	-,480**	-,366**	-,269**	,615**	-,426**
Şartl. ve Çevr. Uyum					1	-,195**	-,021	-,312**	-,303**	-,215**	,752**	-,286**
Fiziksel						1	,453**	,581**	,439**	,559**	-,247**	,824**
Sözel							1	,452**	,371**	,365**	-,015	,643**
Öfke								1	,592**	,563**	-,388**	,848**
Düşmanlık									1	,459**	-,392**	,747**
Dolaylı										1	-,218**	,753**
Toplam Duyg. Zeka											1	-,349**
Toplam Saldırganlık												1

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 7 incelendiğinde; duygusal zeka ölçeği ve saldırganlık ölçeği ile bu ölçeklerin alt testlerinden elde edilen sonuçlar arasında anlamlı düzeyde ($p < .01$) ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Duygusal zeka ölçeğinin stres yönetimi alt testinden elde edilen puanlarla saldırganlık ölçeğinin öfke alt testi ve ölçeğin toplamından elde edilen puanlar arasında orta düzeyde ters yönlü, ($p < .01$) anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Saldırganlık ölçeğinin öfke ve düşmanlık alt ölçeklerinden elde edilen puanlarla duygusal zeka ölçeğinin toplamından elde edilen puanlar arasında ters yönde orta düzeyde ($p < .01$) anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Saldırganlık ölçeğinden elde edilen toplam puanlarla toplam duygusal zeka puanları arasında ters yönde orta düzeyde ($p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleriyle saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyle ilgili regresyon analizine ilişkin sonuçları:

Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	p
Kişisel farkındalık	,187	,082	,141	2,292	,022
Kişilerarası ilişkiler	-,415	,117	-,187	-3,550	,000
Genel ruh hali	-,091	,157	-,035	-,578	,564
Stres yönetimi	-,915	,113	-,376	-8,075	,000
Şartlar ve çevreye uyum	-,291	,156	-,099	-1,859	,064

Bağımlı değişken: Saldırganlık $R = .469$ $R^2 = .220$ $F_{(5, 481)} = 27,125$ $p = .000$

Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; duygusal zekanın alt boyutlarının birlikte saldırganlıktaki toplam varyansın %22'sini açıklamaktadır ($p<.05$). Elde edilen regresyon analizinden elde edilen katsayılarının anlamlılığına dair t testi sonuçları incelendiğinde stres yönetimi, kişilerarası ilişkiler ve kişisel farkındalık değişkenlerinin saldırganlık üzerine anlamlı derecede yordayıcı oldukları görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, araştırma bulguları, literatürdeki benzer araştırma bulguları ile karşılaştırma ve tartışmalara yer verilmiştir:

1.Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinin stres yönetimi alt ölçeğinden, saldırganlık ölçeğinin toplamından ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların erkekler yönünde anlamlı derecede farklılaştığı ancak diğer alt ölçekler ve duygusal zeka ölçeğinin toplamından alınan puanların cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür.

Bu araştırmanın stres yönetimi alt ölçeği dışında duygusal zeka ölçeğinin diğer alt boyutlarından ve toplamından anlamlı bir farklılaşma çıkmamış olması bulgusuna paralel olarak literatürde Maliha & Rehana (2010), Girgin (2009), İşmen (2004) tarafından yapılan farklı araştırmalarda yine duygusal zeka puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmüştür. Ancak Otacıoğlu (2009), Bender (2006), Austin, Saklofske, & Egan, (2005), Mayer, Salovey, Caruso ve Sitarenios (2001) ve Mayer vd., (1999) yaptıkları çalışmalarda kadınların erkeklere oranla daha yüksek duygusal zeka düzeyine sahip olduğunu ifade eden bulgular elde etmişlerdir.

Bu araştırmada saldırganlık puanlarının erkekler yönünde yüksek çıkmasına paralel olarak Yeğen (2008), erkeklerin saldırganlık düzeyinin daha yüksek çıkmasında, erkeklerin fizyolojik yapıları ve saldırgan olmaya ilişkin durumlarda karşılık vermeye daha hazır görünmelerinin ve bu davranışı öğrenmeleri, onu sergilemeyi tercih ettiklerini ifade etmektedir. Alan yazında cinsiyet ve saldırganlık arasındaki ilişkiyle ilgili olarak yapılan çalışmalara baktığımızda; Öcel (2011), Giles ve Heyman (2005), Rabiner vd (2005), Kurtyılmaz (2005), Archer ve Haigh (1997), Demirhan (2002), Halloran, vd.(1999), Bettencourt ve Miller (1996), Amedahe ve Owusu-Banahene (2007), Gümüş (2000), Yükselgün (2008), Erşan, Doğan ve Doğan (2009), Kılıçaslan (2009), Duncan (1999) erkeklerin kadınlara göre saldırganlık puanları açısından daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular araştırmamız bulgularıyla örtüşürken; alan yazını incelendiğinde, Çobanoğlu (2006), Öztürk (1990), Ağlamaz (2006), Hatunoglu (1994), Yalçın (2004), saldırganlık puanları açısından erkek ve kızlar arasında fark bulunmadığı yönünde bulgular elde etmişlerdir. Doğan (2001)'ın çalışmasında da kadınların saldırganlık puanlarının, erkeklerin saldırganlık puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu gösteren bulgular elde edilmiştir.

Elde edilen bulguları incelediğimizde cinsiyet bakımından saldırganlıkla ilgili birbirinden farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bu farklıların ortaya çıkmasında biyolojik faktörler ve ailenin cinsiyete ilişkin yetiştirme tutum ve davranışlarının farklı

olması, saldırganlık düzeyleri ile ilgili farklı bulguların elde edilmesine etkili olduğu söylenebilir.

2.Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinin kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler alt ölçekleri ve ölçekten elde edilen toplam puan açısından öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı farklılaşmalara rastlanmış ancak stres yönetimi genel ruh hali şartlar ve çevreye uyum alt ölçeklerinde bölümlerine göre anlamlı farklılaşmalar olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin saldırganlık ölçeğinin yalnızca sözel saldırganlık alt ölçeğinden elde puanların öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür.

Arlı, Altunay ve Yalçinkaya (2011) ve Göçet (2006) da bu araştırma sonucuna paralel olarak, öğretmen adayları arasında eğitim gördükleri bölümlere göre anlamlı farklılaşmalar olduğunu gösteren bulgular ifade etmektedir. Chan (2006) tarafından yapılan çalışmada ise Rehber Öğretmenlerin, duygusal zeka düzeylerinin diğer öğretmenlerle aynı olduğunu gösteren bulgular elde edilmiştir.

Saldırganlık açısından alan yazın incelendiğinde, Sargın (2010), yapılan çalışmada öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerinin devam ettikleri alanlara göre anlamlı düzeyde farklılık ifade etmiştir. Sayısal alandaki öğretmen adaylarının çatışma ve şiddet farkındalık düzeylerine ilişkin puanların, sözel alanlardaki öğretmen adaylarının göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Buna karşın Erşan vd. (2009), Erden (2007) ve Arıca (1995)'in çalışmalarından elde ettikleri bulgulara göre saldırganlık puanlarının bölüm ve bransa göre farklar istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı belirtilmiştir.

3. Öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinin toplamından ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ancak saldırganlık ölçeğinin fiziksel saldırganlık alt ölçeğinden elde puanların üçüncü sınıf öğrencileriyle birinci sınıf öğrencileri arasında birinci sınıf öğrenciler yönünde yüksek olmak üzere anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür.

Literatüre bakıldığında bu araştırma sonucundan farklı bulguları olan çalışmalara (Aydın, 2010; Yılmaz ve Şahin, 2004; Deniz ve Yılmaz, 2004) rastlandığı gibi, Sevindik, Uncu ve Dağ (2012)'in anlamlı farklılaşmalar olduğunu ifade ettikleri çalışmaları da mevcuttur.

Saldırganlık açısından alan yazınına bakıldığında; Mc Kinnie (2006), Erşan, Doğan ve Doğan. (2009) sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılaşma ifade edilirken, Bolat-Karataş (2002)'in çalışmasında da sınıf düzeylerine göre öğrencilerin saldırganlık puanlarının anlamlı farklılık yaratan bir etken olmadığını gösteren bulgular elde edilmiştir.

4.Araştırmada duygusal zeka ölçeğinin kişilerarası ilişkiler alt ölçeğinden elde edilen puanların annelerin eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak duygusal zeka ve saldırganlık ölçeğinin toplamından ve diğer alt ölçeklerinden alınan puanların anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür.

Bayraktar (2011), Yılmaz ve Şahin (2004) öğrencilerin annelerinin eğitim durumu anne eğitim durumunun anlamlı bir farklılaşma nedeni olduğunu gösteren bulgular elde ederken; Aşan ve Özyer (2003) öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerinin, öğrencilerin duygusal zeka düzeyi üzerinde etkili olmadığını belirtmiştir.

Annenin eğitim durumuna göre saldırganlık puanlarından anlamlı derecede farklılaşmadığını ifade eden araştırmalar (Gökbüzoğlu, 2008; Kutay, 2007; Erden, 2007; Ayan, 2007; Gürsoy, 2002; Yılmaz, 2008) yanında anlamlı farklılaşma bulguları olan araştırmalara (Ersoy, 2001; Başaran, 2008) da rastlanmaktadır.

5. Duygusal zeka ölçeği ile saldırganlık ölçeğinin toplamından ve alt ölçeklerinden alınan puanların babanın eğitimi açısından anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde babanın eğitim durumuna göre duygusal zeka puanlarının farklılaştığını gösteren araştırmalar (Bayraktar, 2011; Malak, 2011; Ümit, 2010; Ümit, 2010; Ersoy, 2001) olduğu gibi farklılaşmanın olmadığı sonuçlar ifade eden araştırmalara da (Demirhan, 2002; Ayan, 2007; Gökbüzoğlu, 2008; Duncan, 1999; Yılmaz, 2008; Akduman, Çolak ve Canduman, 2007; Yeğen, 2008) rastlanmaktadır.

6. Öğrencilerin duygusal zeka ölçeğinin toplamından ve alt ölçeklerinden aldıkları puanların ailenin ekonomik durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde duygusal zeka puanlarının bu araştırma sonucuna paralel olarak gelir düzeyine göre anlamlı derecede farklılaşmadığını ifade eden araştırmalara (Malak, 2011; Göçet, 2006; Yılmaz ve Şahin, 2004) rastlanmaktadır.

Engellenme saldırganlık kuramının sosyoekonomik gelir düzeyi ile saldırganlık arasındaki ilişkide, alt sosyoekonomik gelir düzeyine sahip öğrencilerin saldırgan düzeylerinin daha yüksek olması beklenirken (Kılınç, 2012) bu çalışmada fiziksel saldırganlık puanlarının üst gelir düzeyine sahip olanlar yönünde yüksek olduğu bulgulanmıştır. Alan yazın incelendiğinde sosyoekonomik duruma göre farklılaştığını ifade eden araştırmalara (Sili, 2010; Yılmaz, 2008; Masalcı, 2001; Yavuz, 2007; Ağlamaz, 2006) rastlandığı gibi anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı araştırmaların da (Tuzgöl, 1998; Kılınç, 2012; Şahin, 2007; Ayan, 2007; Mutluoğlu ve Bulut-Serin, 2010) olduğu görülmektedir.

7. Korelasyon açısından incelendiğinde duygusal zeka ölçeğinin stres yönetimi alt testinden elde edilen puanlarla saldırganlık ölçeğinin öfke alt testi ve bu ölçeğin toplam puanları arasında; saldırganlık ölçeğinin öfke ve düşmanlık alt ölçeklerinden elde edilen puanlarla duygusal zeka ölçeğinden elde edilen toplam puanlar arasında; saldırganlık ölçeğinden elde edilen toplam puanlarla duygusal zeka ölçeğinin toplamından elde edilen puanlar arasında ters yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür ($p < .01$).

Alan yazınına baktığında, Ümit (2010)'in çalışmasında, ergenlerin saldırganlık ölçeği puanları ile kişisel beceriler alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedir.

8. Araştırma verileri üzerinde yapılan çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre; duygusal zekanın, alt boyutlarının birlikte saldırganlıktaki toplam varyansın %22'sini açıklamaktadır ($p < .05$). Buna ilişkin olarak duygusal zeka ölçeğine ait alt boyutlardan olan stres yönetimi, kişilerarası ilişkiler ve kişisel farkındalık değişkenlerinin genel özelliklerine bakıldığında, kişisel farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin; “duygularının farkında olan, kendilerini iyi bulan ve yaşamlarında yaptıkları şeyler hakkında olumlu şeyler düşünen kişilerdir. Bu kişiler duygularını rahatça ifade edebilir ve düşüncelerini ve inançlarını ifade etmekte bağımsız, güçlü ve kendine güvenli oldukları, kişiler arası ilişkiler düzeyi yüksek olan bireylerin de diğer bireyleri anlayan, ilişki kuran ve onlarla iyi geçinen bireyler oldukları, stres yönetimi düzeyi yüksek olan bireylerin dürtü kontrolü yüksek, soğuk kanlı ve kontrolü

kaybetmeyen özelliklerine sahip olduğu” söylenebileceğinden (Acar, 2001); duygusal zekanın bu alt boyutlarının saldırganlık ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olması, beklenebilir bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanılarak uygulayıcılar için şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Eğitim kurumlarında duygusal zekanın gelişimine yönelik eğitim plan ve programları hazırlanarak saldırganlık düzeyini azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Öğrencilerin duygusal zeka ve saldırganlık düzeyleri ve bunları etkileyen çeşitli değişkenlere ilişkin, daha büyük bir örneklem grubuyla geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
3. Farklı bir araştırmada duygusal zeka ve bileşenleri ile ilgili farklı değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir.
4. Literatür incelendiğinde, duygusal zeka düzeyi ile saldırganlık düzeyini inceleyen pek fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan konuyla ilgili benzer araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Acar, F.T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi: banka şube müdürleri üzerine bir alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. YÖK Tez No: 105020.
- Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Akduman, G.G., Çolak, M. ve Cantürk, G. (2007). Çocuklarda kendilik algısı ve saldırganlık eğilimi ilişkisi (Erzurum örneği). *Adli Psikiyatri Dergisi*, 4 (3):3-12.
- Amedahe, F. K. & Owusu-Banahene, N. O. (2007). Sex differences in the forms of aggression among adolescent students in ghana. *Research in Education*, 78: 54-64.
- Archer, J., & Haigh, A. (1997). beliefs about aggression among male and female prisoners. *Aggressive Behavior*, 23(6), 405-415. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1997\)23:6<405::AID-AB1>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1997)23:6<405::AID-AB1>3.0.CO;2-F)
- Arıcak, O.T. (1995). *Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, İstanbul. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arlı, D., Altunay, E. ve Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 25 (2).
- Aşan, Ö., Özyer, K. (2003). Duygusal zekaya etki eden demografik faktörlerin saptanmasına yönelik ampirik bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 21(1):151-167.

- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being, and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38, 547-558.
- Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8: 206-214.
- Aydın, B. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin duygusal zeka ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional - social intelligence (ESI). *Psicothema*,18:13-25.
- Başaran, C. (2008). *Çeşitli türde liselerde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bayraktar, Ö. (2011). *Üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeyleri ile duygusal zekaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Konya.
- Bender, M. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bettencourt, B.A. & Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: a meta analysis. *Psychological Bulletin*. May. Vol:119. No:3. s.422-447.
- Bolat-Karataş, Z. (2002). *Anne baba saldırganlığı ile lise öğrencilerinin saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.3.452>
- Can, S. (2002). *Aggression questionnaire adlı ölçeğin türk populasyonunda geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, T. C. Genel Kurmay Başkanlığı GATA Haydarpaşa Eğitim Hastanesi Ruh Sağlığı ve Hastalıkları servis Şefliği, İstanbul.
- Chan, D.W (2006). Emotional intelligence and components of burnout among chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*. Available online 14 may. 2013.
- Çobanoğlu G.B. (2006). *Takım sporları ve bireysel sporlar yapan sporcuların saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, On dokuz Mayıs Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitim ve Spor Anabilim Dalı, Samsun.
- Demirhan, M. (2002). *Kendini açma düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı değişkenler açısından saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Deniz, M. ve Yılmaz, E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişki*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Malatya.
- Doğan, S. (2001). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylere mensup ergenlik çağındaki kız ve erkeklerin saldırgan davranışlarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Duncan, R. (1999). Peer and sibling aggression. An investigation of intra and behaviours: pieces os a puzzle. *Preventing School Failure*. 42(3): 135-142.
- Erden, N. K. (2007). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmenlik bölümleri birinci öğretim son sınıf öğrencilerinin saldırganlık türleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erden, N. (2007). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmenlik bölümleri birinci öğretim son sınıf öğrencilerinin saldırganlık türleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ersoy, Ş. (2001). *Çocuk yuvasında kalanlarla ailesiyle yaşayan dokuz-on bir yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erşan, E. Doğan, O. ve Doğan, S. (2009). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin sosyo-demografik açıdan değerlendirilmesi*. Cumhuriyet Üniversitesi Cumhuriyet Tıp dergisi Cilt 31, No:3.
- Giles, J. & Heyman, G. D. (2005). Young children's beliefs about the relationship between gender and aggressive behaviour. *Child Development* 76(1), 107-121.
- Girgin, G. (2009). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *KKTC Milli Eğitim Dergisi*, 3,pp.1-12
- Goleman, D. (2007). *Duygusal zeka*. Yüksel, B. S. (Çev): Varlık Yayınları, İstanbul, ss.30-373.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gökbüzoğlu, B. (2008). *Ergenlerin saldırganlık düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, T. (2000). *Kendini kabul düzeyleri farklı lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre saldırganlık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürsoy, F. (2002) Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*. Haziran-Aralık. Sayı: 6(7):7-15.
- Halloran, E. vd. (1999) The relationship between aggression in children and locus of control beliefs. *Journal of Genetic Psychology*. Vol: 160. No:1. s. 17-22.
- Hatunoglu, A. (1994). *Ana-baba tutumları ile saldırganlık arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi SBE. Erzurum.
- İşmen, E. (2004). *Duygusal zeka ve aile işlevleri arasındaki ilişki*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(11), 55-75
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). *Yeni insan ve insanlar*. 10. Basım, Evrim Yayınevi, İstanbul.

- Kılıçarslan, S. (2009). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kılınç, E. (2012). *Genel lise 9. sınıf öğrencilerinin bazı değişkenlere ve sürekli kaygı düzeylerine göre saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Kurtyılmaz, Y. (2005). *Öğretmen adaylarının saldırganlık düzeyleri ile akademik başarıları, iletişim ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kutay, N. (2007) *Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmenlik bölümleri birinci öğretim son sınıf öğrencilerinin saldırganlık türleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Malak, K. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini toparlama gücü ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Maliha, N. & Rehana, M. (2010). An exploration of emotional intelligence of the students of 1111 in relation to gender, age and academic achievement . *Bulletin of Education and Research* June 2010, Vol. 32, No. 1 pp 37-51.
- Masalcı, D. A. (2001). *Aile içi etkileşimlerle çocuğun saldırganlık düzeyi ve uygun davranışlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3):232-242.
- Mayer, J, Caruso, D., Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standarts for an intelligence, *Intelligence* 27 (4), 267-298.
- McKinnie, B.D. (2006). An investigation of anger styles in adolescent students. *Negro Educational Review*, 57 (1-2): 35-47.
- Mutluoğlu, S. ve Bulut-Serin, N. (2010). *İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi (Kuzey Kıbrıs örnekleme)*, International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE), 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey, Bildiri Kitabı, ss. 858-864.
- Otacıoğlu, S. (2009). *Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zeka ile akademik ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 19, Sayı: 1, Sayfa: 85-96, Elazığ.
- Öcel, H. (2011). Üniversite öğrencilerinde dolaylı saldırganlığın kullanımında cinsiyet farklılıkları. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*. Cilt/Volume 28 Sayı/Number 2 (Aralık/December 2011).
- Öztürk, İ. (1990). *Anne-baba tutumlarının üniversite öğrencilerinin bağımsızlık, duyguları anlama, yakınlık, başatlık, kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Rabiner, D.L., Coie, J.D., Miller-Johnson, S., Sylvie-Boykin, A., & Lochman, J.E.. (2005). Predicting the persistence of aggressive offending of African American males from adolescence into young adulthood: the importance of peer relations, aggressive behavior, and adhd symptoms. *Journal Of Emotional And Behavioral Disorders*, September, 13 (3), 2005.
- Sargın, N. (2010). Öğretmen adaylarının çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Cilt 16, Sayı 4, ss: 601-616.
- Sartorius, M. (2008). *Kadınlarda duygusal zeka*. Çev. Şebnem Can Erendor, 2. Basım, Varlık Yayınları, İstanbul.
- Sevindik, F., Uncu, F. ve Dağ, D. (2012). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *F. Ü. Sağ. Bil. Tıp Dergisi* .2012; 26 (1): 21- 26
- Sili, A. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinde saldırganlık eğiliminin sosyolojik analizi: erzurum örneği*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum: Doktora Tezi.
- Şahin, E.S. (2007). *Psikolojik ihtiyaçları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşkın, A.K., Taşgın, Ö, Başaran M.H. ve Taşkın C. (2010). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde duygusal zeka düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 2010; 12 (2): 98–103
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 1:12-20.
- Tuzgöl, M. (1998). Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Psikoloji Danışma ve Rehberlik Dergisi* Cilt:II sayı:14.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Büyük türkçe sözlük*. Ankara. <http://tdkterim.gov.tr/bts/>. (02-10-2012).
- Ümit, N. (2010). *Ergenlerin duygusal zekaları ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın, İ. (2004). *Ailelerden algıladıkları destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Yeğen, B. (2008). *Orta öğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeyleri ile saldırganlık tepkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kadıköy ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, İ. (2008) *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin çok boyutlu olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Yılmaz, M.ve Şahin, Ş. (2004) *Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Yükselgün, Y. (2008). *İlköğretim dördüncü ve besinci sınıf öğrencilerinin internet kullanım durumlarına göre saldırganlık ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Extended Abstract

Introduction

Emotional intelligence by Bar-On (2006) has been explained as the whole of emotional and social abilities that enable the individual to understand both himself and other people effectively, while at the same time enabling the individual to express himself, to establish relationships with the people around him, and to cope with the needs in his life in the best way possible. According to Girgin (2009), emotional intelligence is the whole of many abilities that enable the individual to evaluate his own and others' emotions and to be successful in his own life. Goleman (1998), who divides intelligence into two as rational and emotional, stated that most of the success in life stems from emotional intelligence. The term emotional intelligence was first used in 1990 by Harvard University psychologist Peter Salovey and New Hampshire University psychologist John Mayer. The term is used to describe emotional qualities that seem important to success. These qualities include empathy, expressing and understanding emotions, controlling one's temperament, independence, adaptability, admiration, solving interpersonal problems, perseverance, compassion, kindness, respect (Shapiro, 2004, p.16). Daniel Goleman's book "Why Emotional Intelligence Is More Important Than IQ", published in 1995, has an important place in recognizing the concept of emotional intelligence. In this book, together with Salovey and his colleague Gardner, he made a detailed definition of emotional intelligence and gathered these abilities under the titles of self-awareness, being able to manage emotions, activating oneself, understanding the emotions of others, and managing relationships (Goleman, 2007: 73-74). Another concept of this research, Kağıtçıbaşı (2005: 348) defined aggression as a phenomenon that is done with the aim of harming or causing pain to someone or something, the result of which is absolutely harmful and that we are all exposed to in our daily lives. As a result, aggression can also be exhibited in the form of physical, verbal, emotional and sexual behaviors.

Method

The sample of this study, which was designed according to the relational-scan model, was determined by the random sampling method among Gaziantep University education faculty's students in the 2012-2013 academic year. It consists of a total of 487 students, percentage of which 59.8% are female (n=291) and 40.2% are male (n=196). These students continue their education in classroom teaching, primary school mathematics teaching, Turkish teaching, social studies teaching and psychological counseling and guidance undergraduate programs. In order to collect data in the research, the Emotional Intelligence Scale and Aggression Scale of the students and the Personal Information Form, in which the demographic information of the participants was collected, were used. The data collected from the measurement tools used to collect data in the research were coded and transferred to SPSS. Data analyzes suitable for the characteristics of the data set were decided and appropriate statistical operations were performed.

Results

As a result of the research, the stress management (in the direction of men) scores of the emotional intelligence scale according to gender; self-awareness (in the direction of Turkish teaching and classroom teaching), interpersonal relations (in the direction of social studies teaching) and total scores (Turkish teaching) according to the department they studied; interpersonal relations (high school) scores differed significantly according to the education level of the mother. The physical, verbal, anger, hostility, indirect aggression and total control scores of the aggression scale used in the study were higher for males in terms of gender.

When the verbal aggression scores of the students were examined according to the department they studied, it was found that the Turkish teaching and Social studies teaching students were higher. Physical aggression scores also differed significantly according to education level (1st grade) and family income level (in the direction of those with higher incomes). As can be seen, as a result of the research, it was seen that the scores obtained from the total of the Emotional Intelligence Scale and Aggression Scale and their sub-dimensions differed in terms of some demographic variables of the research. When the relationship between the emotional intelligence levels of the students and their aggression levels was examined, it was seen that the scores obtained from the total of the scales and their sub-dimensions differed significantly in the negative direction. According to the results of multiple regression analysis, the stress management, interpersonal relationships and self-awareness sub-dimensions of the emotional intelligence scale of the students explain 22% of the total variance of the aggression level scores ($p < .05$).

Conclusion

When the data obtained from the data collection tools used in the research are examined, it is seen that the aggression and emotional intelligence scores differ significantly in terms of demographic variables. When this result is evaluated in light of the relevant literature, it can be said that the results obtained are related to the sample group in which the research was conducted.

The fact that the relationship between the emotional intelligence level of the youth and the level of aggression was found to be negative and significant. When the t-test results regarding the significance of the coefficients obtained from the regression analysis are examined, it is seen that the variables of stress management, interpersonal relations and self-awareness are significantly predictive of aggression. When the general characteristics of the variables of stress management, interpersonal relations and self-awareness, which are the sub-dimensions of the Emotional Intelligence Scale, are examined, it is seen that individuals with high self-awareness are aware of their emotions, find themselves well and think positively about the things they do in their life, can freely express their feelings, and express their thoughts and beliefs. It can be said that they are individuals who are independent, strong and self-confident, have high interpersonal relationships, understand other individuals, and enjoy establishing relationships and interacting.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi

e-ISSN: 2667-5145

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları ile Katılma Dayalı İletişim Becerileri Uygulamaları: Bir Eylem Araştırması

Communication Skills Practices with Social Studies Candidate Teachers: An Action Research

Ebru KÜLEKÇİ AKYAVUZ^a, ^bTürkan ÇELİK

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 12/07/2021

Accepted/Kabul edildi: 26/08/2021

Anahtar kelimeler:

İletişim becerileri, sosyal bilgiler, öğretmen adayı, eylem araştırması, eğitim, öğretim.

Keywords:

Communication skills, social studies, teacher candidate, action research, education, training.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersi kapsamında gerçekleştirdikleri uygulamalar aracılığıyla iletişim becerilerini geliştirmektir. Çalışma eylem araştırması deseninde tasarlanmıştır. Çalışmanın katılımcıları ölçüt örneklem bağlamında seçilen 28 sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşmaktadır. 7 hafta süren uygulamaların verileri yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Veriler, MAXQDA 2020 programında içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma bağlamında öğretmen adaylarının; kişiler arası ilişkiler, kendini ifade etme, beden dili, dinleme, toplumda iletişim kurmada isteklilik, duygudaşlık (empati) kurma, konuşma, görüşlerini rahatlıkla ifade edebilme, beden dilini geliştirme ve etkin (aktif) dinleme becerisi geliştirdikleri dikkatleri çekmiştir. Çalışma bulgularından hareketle öğretmen adaylarına bu dersin uygulamalı olarak verilmesi önerilmektedir.

ABSTRACT

The aim of this study is to improve the communication skills of social studies teacher candidates with the communication skills practices they will perform within the scope of the "Human Relations and Communication" course. The study was designed in an action research pattern. The participants of the study consist of 28 social studies teacher candidates selected in the context of the criterion sample. The data of the applications that lasted 7 weeks were collected through semi-structured interview forms. The data were analyzed using the content analysis technique in the MAXQDA 2020 program. 4 main themes and sub-themes connected to them were created from the analyzes. In the context of the study, the development of interpersonal relations, self-expression, body language, listening, willingness to communicate in society, empathy, speaking, expressing opinions easily, developing body language and active listening skills in candidate teachers was brought to the attention. Based on the findings of the study, it is recommended that this course should be given to teacher candidates in practice.

^a Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ebrukulekci@kilis.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2436-8761>

^b Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, turkancelik@kilis.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8380-9419>

Giriş

Sosyal bir varlık olan insan, yeryüzünde görüldüğü ilk günden beri çevresi ve doğayla bir iletişim süreci içine girmiştir. Sosyal ilişkilerin temelini bireylerin birbirleri ile kurduğu iletişim oluşturmaktadır. Bireyler günlük yaşantılarında farklı nedenler ve amaçlar doğrultusunda çevresiyle iletişim kurma gereksinimi duyar. Buradaki temel gereksinim bireylerin anlama ve anlaşılma isteğidir (Kurudayıoğlu ve Dölek, 2018, s. 273). Dağınık halde yaşayan ilk insanlar iletişim faaliyetlerini ses, çığlık, gürültü, ateş, duman, güvercin, mektup gibi araçları kullanarak gerçekleştirmiş olup zamanla bu araçlarda değişimler meydana gelmiştir. İnsanların doğada toplu halde yaşamaya başlamalarıyla toplumsal varlığını daha da güçlendirmek, öğrendiklerini paylaşmak, çevresini anlamlandırmak, duygularını paylaşmak gibi gereksinimlerinden ötürü daha dizgeli ve düzenli bir iletişim sürecine ihtiyaç duyulmuştur. Bu süreç toplumsal alanda ileti, alıcı, kaynak, kanal ve dönüt gibi unsurların iletişim sürecinde etkin kullanılmasını gerektirmiştir. İletişim sürecini başlatan kaynağın mesajlarını alıcıya daha net ve anlamlı ulaştırabilmesi için doğru ve etkili bir iletişim kanalı kullanmaları gerekmektedir.

İletişim sürecinde mesajın kaynaktan hangi kanalla alıcıya ulaştığı önem taşımaktadır. Kelime kaynağı Fransızca “communication” terimine dayanan iletişim kavramı; ortaklık, toplumsallaşma, birliktelik ve ortak katılım gibi kelimelere karşılık gelen Latince kökenli “communis” kelimesinden türetilmiştir (İnceoğlu, 2004). İletişim eylemine yönelik farklı tanım ve açıklamalar mevcuttur. İki birim arasında bulunan mesaj alışverişi süreci (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004), anlam alışverişi süreci (Cüceloğlu, 1997), bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci (Dökmen, 2004), paylaşımında bulunma süreci (Çetinkaya, 2011), insanlar arasında manaları ortak kılma süreci (Arıcan, 2005; Yalın, 2003), hayata yön verme süreci (Yanpar-Yelken, 2015), hayatla iç içe olma süreci (Akoğuz, 2002), insanlar arası duygu ve düşüncelerin alışverişi süreci (Aytekin, 2018) bilgi, fikir, duygu ve becerilerin, simgeler yardımıyla kullanılarak iletilebilmesi süreci (Yalın, 2003), en az iki insanın karşılıklı bilgi, duygu, düşünce ve yaşantılarını paylaşma süreci (Kaya, 2018) şeklindeki tüm ifadeler iletişim olgusunun insan hayatındaki yeri ve gereksinimine dikkatleri çekmektedir. Ancak zaman zaman kişilerin anlaşılma sürecini olumsuz etkileyen iletişim engelleri oluşabilmektedir. Aytekin (2018) bir ilişkide engele neden olan iletişim sorunlarını; emir vermek, yönlendirmek, uyarmak, gözdağı vermek, ahlak dersi vermek, öğüt vermek, çözüm önerisi getirmek, nutuk çekmek, suçlamak, ad takmak, alay etmek, çapraz sorgulamak, sözünden dönmek, oyalamak ve konuyu saptırmak şeklinde açıklamıştır. Utma (2019) iletişimin bir paylaşma eylemi olduğunu belirtmiş ve etkili bir iletişim kurulabilmenin yolunun kişinin mazeretlerin arkasına sığınmasından çok bir fincan kahveyi, bir yemeği, bir filmi ya da bazı duyguları paylaşmayı bilmeleriyle sağlanabileceğine değinmektedir. Etkileşimli iletişim süreci beraberinde farklı iletişim becerilerini de gerektirmektedir. Etkili bir iletişim kurma sürecinde işe koşulabilecek iletişim becerilerinden bazıları; içten ve saygın davranmak, empatik yaklaşmak, etkin dinlemek, somut konuşmak, uygun şekilde kendini açmak, ben dili kullanmak, net mesajlar vermek, saydam davranmak, sözlü ve sözsüz mesajları uyumlu kullanmak şeklindedir (Yüksel Şahin, 2018). Dolayısıyla etkin bir iletişim eylemi oluşturup, sürdürmek ve bu süreçten bir doyum elde etmek için iletişim becerisi kazanmak önem

taşımaktadır (Demirci, 2002; Özerbaş vd., 2007). Kişinin iletişim sürecinde gönderdiği mesajları doğru kodlama, iletme, aldığı mesajları hatasız bir şekilde anlamlandırma sürecinde etkili tepkide bulunma ve etkin bir şekilde dinleme gibi öğelerin tümü iletişim becerilerini oluşturur (Deniz, 2003). İletişim becerilerinin doğuştan ve sezgi yoluyla edinilmesinin yanında, sonradan da öğrenilip benzer şekilde öğretilir (Korkut, 2004). İletişimin sağlıklı bir şekilde sürdürülememesi bireylerde yalnızlık ve mutsuzluk hissine neden olabilir. Nitekim bu süreçteki memnuniyet de iletişim becerilerinin etkin kullanımına bağlıdır (Johnson, 1993). İletişim becerilerinin doğru ve etkin kullanımı sürecinde bireyler bu becerileri bazen anne-babalardan, bazen de aile dışı sosyal çevreden öğrenmekle birlikte bireylerin bu konuda dizgesel ve düzenli eğitim alabilecekleri yer eğitim-öğretim kurumlarıdır. Özellikle okullarda bireyin toplumsallaşması sürecine hizmet eden “Sosyal Bilgiler Eğitimi” dersi kapsamında öğrencilere kişiler arası ve toplumla sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürmeye dönük bilgi ve becerilerin kazandırılması önem taşımaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve İletişim

Toplumda bireylerin doğru iletişim becerisi kazanması sürecinde sorumluluk, aileden sonra mesleki yetkinliğe sahip öğretmenlere düşmektedir. Bu süreçte bireylerin okullardan edindiği eğitim önem kazanmaktadır. Yanpar-Yelken’e göre (2015) karşılıklı iletişimin yoğun yaşandığı ortamlardan biri de öğretmen-öğrenci iletişimine ev sahipliği yapan okullardır. Öyle ki okullarda öğretim kılavuzları olan öğretim programlarının tümünde “etkili iletişim kurma becerisi”ne yer verilmektedir. Bu becerinin öğrenciler tarafından kazanılması da yine bu beceriye sahip öğretmenlere bağlıdır. Sınıftaki iletişim sürecinde artık etkinliklerin oluşmasında kaynak, öğrencinin kendisi de olabildiğinden etkili iletişim becerisi hem öğretmen hem de öğrenen için gerekli yaşam becerilerinden biridir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı incelendiğinde Sosyal Bilgiler dersi kapsamında öğretilmesi gereken becerilerden birinin “iletişim becerisi” olduğu ve yine bu dersin özel amaçlarının 13. maddesine göre bireylere toplumsal hayatta ilişkilerini düzenlemeleri ve karşılaştığı sorunları çözmeleri için temel iletişim becerilerini kazanmaları vurgusu yer almaktadır (MEB, 2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda iletişim becerisinin bu denli vurgulanması sosyal bilgiler öğretmenlerine büyük sorumluluklar düştüğünü göstermektedir. Bu çalışma, “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersi kapsamında öğretmen adaylarına iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikler sonrası, öğretmen adaylarının bu derse yönelik görüşlerini ele almaktadır. İlgili alanyazında bu konuda çok fazla çalışma bulunmamakta olup ulaşılan araştırmalar ise genelde nicel yöntemle diğer öğretmenlik alanlarında yapılmıştır. Bu çalışmalar Fen Bilgisi, Beden Eğitimi, Okulöncesi, Türkçe ve Müzik Öğretmenliği gibi farklı alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir (Afacan ve Turan, 2012; Baykara-Pehlivan, 2005; Bulut, 2004; Çetinkaya, 2011; Çevik, 2011; Dilekman vd., 2008; Durukan ve Maden, 2010; Güven ve Yalçınkaya-Akyüz, 2001; Milli ve Yağcı, 2017; Özerbaş vd., 2007; Saracaloğlu vd., 2009; Tan ve Tan, 2016; Tunçeli, 2013). Dolayısıyla bu çalışmanın süreçte yapılan uygulamalarla sosyal bilgiler öğretmen adaylarına iletişim becerisi kazandırma amacı doğrultusunda alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının İnsan İlişkileri ve İletişim dersi kapsamında gerçekleştirilen iletişim becerileri uygulamalarıyla adayların iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki soruya cevap

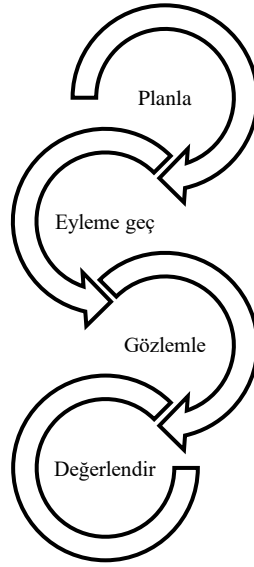
aranmıştır:

- İletişim becerileri uygulamalarının öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin gelişimine katkısı nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmanın yürütülmesi sürecinde eylem araştırmasının esasları benimsenmiştir. Eylem araştırmasında araştırmacı bir probleme çözüm bulmak veya eğitim uygulamalarını incelemek için gerçek sınıf ortamında kullandığı farklı yöntem ve tekniklerle sorunları çözmeye veya sistematik veri toplamaya çalışır. 1940'lı yıllarda ünlü psikolog Kurt Lewin tarafından öne sürülen eylem araştırması, uygulayıcılara her yerde çalışmalarını yürütme ve değerlendirme olanağı sunmaktadır (McNiff ve Whitehead, 2006). Bu çalışmada da katılımcıların eğitim gördükleri sınıflarda uygulamalar yapılmıştır. Eylem araştırması sürecinde analiz edilen veriler bağlamında yeni eylem planları uygulanarak problemin çözümü veya uygulamaların etkililiği sağlanmaya çalışılır (Ferrance, 2000; Kuzu, 2005; Mills, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Eylem araştırması bir araştırma yöntemi olmakla birlikte bir süreç olma özelliğine de sahiptir. Zira bu süreçte sistematik olarak veri toplanmakta, analiz edilmekte ve analiz edilen veriler katılımcılara dönüt olarak yansıtılmaktadır. Bu desende araştırmacı katılımcılarla iş birliği içerisinde olup ilerleme adına eylem planları geliştirir (Tomal, 2003). Bu yönden döngüler şeklinde ilerleyen bu çalışma deseninde kaç eylem planı sonucu çalışmanın biteceği kesin olmaması, eylem araştırmasının sürecinin sonunun olmadığını göstermektedir (Hendricks, 2006). Coats'a (2005) göre eylem araştırmasında her bir döngü 4 adımdan oluşup, bu süreç aşağıda Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1. Eylem süreci döngüsü



Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kilis 7 Aralık Üniversitenin Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde eğitim gören 28 4. sınıf öğrencisi

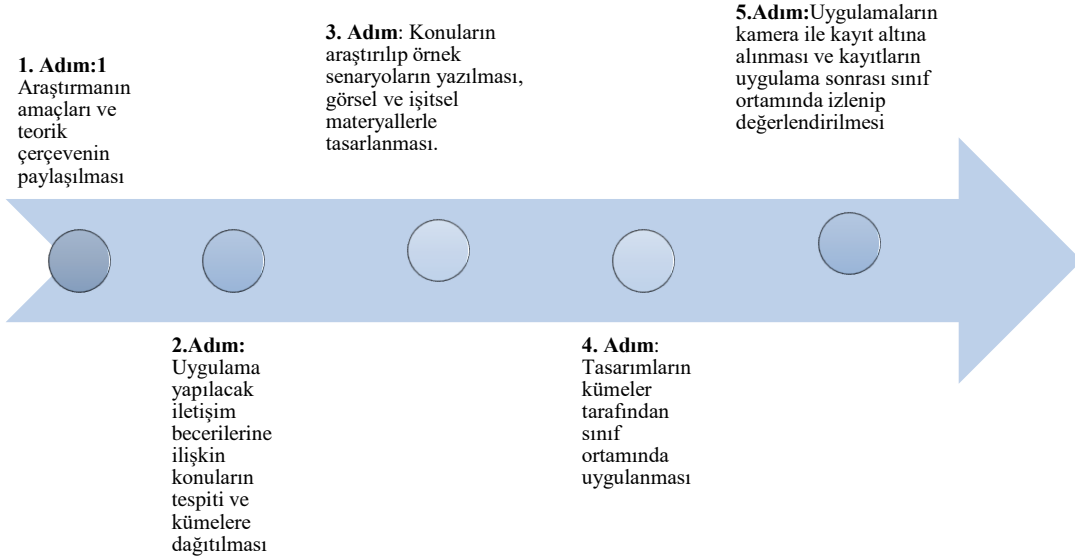
oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem tercih edilmiştir. Ölçüt örneklem daha önceden belirlenmiş birtakım ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Örneklem seçimindeki ölçüt, katılımcıların daha önce iletişim ile ilgili bir ders almamış olmaları, Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümünde eğitim görmeleri ve 4. sınıf olmalarıdır.

Eylem Süreci

Bu araştırma Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. sınıf “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersini alan 28 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, öğretmen adaylarına İnsan İlişkileri ve İletişim dersi kapsamındaki iletişim becerileri çalışmalarında edindikleri deneyimlere yöneliktir.

- Katılımcıların deneyimlerine yönelik algılarını daha kapsamlı tespit etmek amacıyla uygulamalar 7 hafta devam etmiştir. Bu sürecin ilk dört haftasında ders sorumlusunun etkin bir şekilde ders işlemiş ve çalışmayla ilgili rehberlik yapmıştır.
- Bu süreçte dersin sorumlusu, öğretmen adaylarını dörder kişilik kümelere ayırmış, her bir kümeye İnsan İlişkileri ve İletişim dersine yönelik bir veya birden fazla araştırma konusu dağıtmıştır.
- Kümelerin aldıkları konular etkili iletişim ve doğru anlamak, doğru anlatmak, iletişimde kalite, etkili dinleme ve ikna edici konuşma, kişilerarası ilişkilerde sözel olmayan iletişim ve beden dili, kişilerarası ilişkiler ve empati, kültürlerarası iletişim, etkili iletişim ve toplumsal cinsiyet, kişilerarası ilişkiler ve iletişimde güven, kişilerarası ilişkiler ve iletişimde kendini açma, kişilerarası ilişkilerde çatışma ve çatışma çözme, iletişimin fonksiyonları ve engelleri, aile içi ilişkiler ve iletişim, ailede iletişim ve sanal iletişim şeklindedir.
- Öğretmen adayları ders sorumlusunun rehberliğinde aldıkları konuları araştırıp, görsel ve işitsel materyaller yardımıyla sınıf ortamında paylaşmışlardır.
- Her bir küme, konuları kapsamında bir örnek olay kaleme alıp bu senaryoyu olayda geçen kişilerin rolüne bürünerek sınıfta canlandırmışlardır.
- Canlandırdıkları olay, arkadaşları tarafından videoya çekilip kendilerine izletilmiştir.
- Kümelerin sunumlarından sonra ders sorumlusu, araştırmacı küme ve sınıftaki diğer öğrenciler arasında o gün ele alınan insan ilişkilerine yönelik konu kapsamında tartışmalar yapılmıştır ve katılımcıların yansıtıcı düşünceleri için ortam hazırlanmıştır.
- Araştırmayı yapan küme üyeleri canlandırdıkları rollerden sonra yansıtıcı düşüncelerini sınıfla paylaşmışlardır. Her hafta bir kümenin araştırmalarını bu şekilde ele almasıyla gerçekleşen 7 haftalık eğitime ilişkin uygulama adımları Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2. Katılımcıların iletişim becerilerine ilişkin örnek tasarımları sınıf ortamında uygulama süreci



Veri Toplama Aracı

Araştırmacı bu aşamada öncelikle verilerin hangi kaynaklardan, hangi tekniklerle ne zaman ve ne sıklıkla toplanacağına dair sistemli bir plan yapmaktadır (Johnson, 2014; Mills, 2003). Araştırmacı bu aşamada “burada neler oluyor” sorusunu kendine yöneltmelidir (Mills, 2003). Bu bağlamda araştırmanın gücünü gösterecek; gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi üçleme (triangulation) yaklaşımı benimsenmelidir. Bu çalışmanın gücünü artırmak için gözlem, görüşme ve doküman inceleme şeklindeki veri toplama araçları kullanılmıştır.

Gözlem: Gözlem sürecinde araştırmacı doğrudan sürecin içerisinde yer almıştır. Gözlem sürecinde yapılan çalışmalar videolarla kayıt altına alınarak araştırmacı tarafından tekrar incelenmiştir.

Görüşme: Görüşme süreci için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu alanyazın taraması yapılarak ve iletişim becerileri uygulama programının içeriği göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra iletişim becerileri uygulama programı ve görüşme soruları bir alan uzmanı tarafından incelenmiş ve son haline karar verilmiştir.

Saha notları: Araştırmacı etkinlik sürecinin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde saha notları tutmuştur.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Gözlem sürecindeki veriler, araştırmacı tarafından saha notları şeklinde kayıt altına alınmıştır. Bu notlarda ilgili olayın tarihi de yer almaktadır. Araştırmacının kendisi sürecin içerisinde yer alıp gözlem süreci alan notlarının yanı sıra video kayıtlarını da toplamıştır. Böylelikle analiz sürecinde araştırmacı hem notları hem videoları tekrar tekrar inceleme olanağı edinmiştir. Süreçte öğretmen adaylarının hazırladıkları senaryolar da sahada elde

edilen dokümanlar olarak incelenmiştir. Görüşme verilerinin toplanması sürecinde ise öğretmen adayları ile belli bir tarih ve mekânda buluşulmuştur. Söz konusu zaman diliminde öğretmen adaylarına sunulan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla veriler toplanmıştır. Toplanan tüm veriler tasnif edilerek, MAXQDA 2020 programı ile içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşme soruları doğrultusunda alt temalar oluşturulmuş, aynı veya benzer durumları açıklayan alt temalar aynı başlıktaki tema altında toplanmıştır. Örneğin; özgüven, öz farkındalık, konuşma becerisi alt temaları “Kendini İfade Etme” teması altında birleştirilmiştir. Ayrıca alt temalarda vurgulanan konulara dikkat çekmek amacı ile alt temaların tekrar sayısına da yer verilmiştir.

Geçerlilik, Güvenirlik ve İnandırıcılık

Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için konuya hâkim bir uzmandan görüş alınmış ve sunulan geri bildirimlerle görüşme formunun kapsam geçerliği sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla veri analizi bölümünde oluşturulan alt tema ve temalar iki farklı araştırmacı tarafından oluşturulup kontrol edilmiştir. Ayrıca araştırma süreci detaylandırılarak anlatılmıştır. Bulgular bölümünde çoğunlukla katılımcılara ait görüşlere yer verilerek ve ayrıca öğretmen adaylarının süreçteki etkinlik videoları da muhafaza edilerek, çalışmanın inandırıcılığının artırılması amaçlanmıştır.

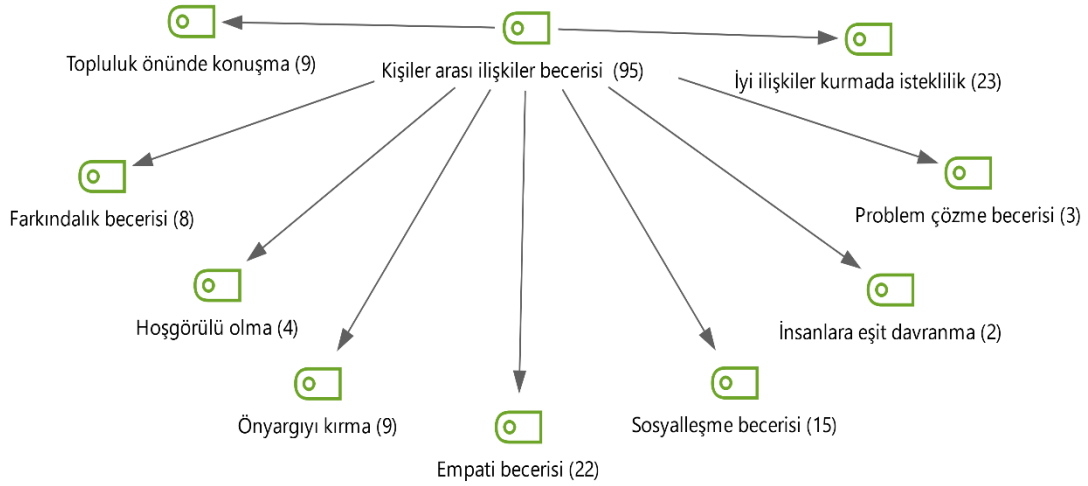
Bulgular

Öğretmen adaylarının katılımına dayalı uygulamaların iletişim becerilerine katkısına yönelik oluşturulan tema ve alt temalar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır. Uygulamaların iletişim becerilerine katkısı “Kişiler arası ilişkiler”, “Kendini ifade etme”, “Beden dili” ve “Dinleme becerisi” olmak üzere 4 tema altında incelenmiştir.

Kişiler Arası İlişkiler Teması

Kişiler arası ilişkiler becerisi teması toplumda iyi ilişkiler kurmada isteklilik (23), empati kurma becerisi (22), sosyalleşme becerisi (15), önyargıyı kırma (9) topluluk önünde konuşma (9), farkındalık becerisi (8), hoşgörülü olma (4), çatışma/problem çözme becerisi (3) ve insanlara eşit davranma (2) olmak üzere toplam 9 alt temadan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların öğretmen adaylarının iletişim becerilerine katkısına dair oluşturulan kişilerarası ilişkiler becerisi teması Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3. Kişilerarası ilişkiler becerisi teması



Görüşmeye katılan öğretmen adayları uygulamaların kendilerinde toplumda iyi ilişkiler kurma isteklerinin oluşmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu konuda bir katılımcı “Toplum içerisinde yeri geldiğinde bulunduğum ortamdaki kişileri dinledikten sonra benim de kendi düşüncelerimi daha rahat bir şekilde ifade etmemde bir isteklilik etkisi yarattı. (K15)” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir başka katılımcı ise “Toplum içerisinde iletişime geçerken elimden geldiğince derste anlatılan bilgileri göz önüne alarak iletişime geçiyorum, hatta tanımadığım insanlarla bile iletişim kurma isteği oluştu bende. (K17)” diyerek derste yapılan etkinlikler sayesinde iletişim kurma isteğinin arttığına vurgu yapmıştır.

Görüşme yapılan öğretmen adaylarının çoğunluğu (22) uygulamalarla birlikte kişiler arası ilişkiler temasında karşıdaki insanların duygu ve düşüncelerini anlayıp onlarla empati kurma becerilerinin arttığını dile getirmişlerdir. Bu konuda bir katılımcı “...canlandırduğum rolden sonra artık kendimi babamın yerine koyabiliyor, babama karşı daha saygılı davranıyor ve onu daha iyi anlayabiliyorum. (K5)” diyerek empati duygusunun geliştiğini ifade etmiştir. Bir başka katılımcı ise “... Oynadığım rolde küçümsenme ve ezik olma durumum vardı. Bu durumda ben kendimi çok kötü hissettim. Küçümsenmek beni çok üzdü. Bununla birlikte karşıdaki insanların da böyle durumlarda ne hissettiklerini anlamış oldum. (K7)” şeklinde empati becerisinin geliştiğine vurgu yapmıştır.

Topluluk önünde konuşabilme becerisi alt teması ile ilgili bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“...Canlandırduğumuz drama sayesinde bir topluluk önünde kendimi daha rahat ifade edebiliyorum (K4)”

“Toplum önünde konuşurken daha rahat kendimi ifade etmeme faydalı oldu. (K12)”

“...toplum içinde daha rahat bir şekilde konuşmaya başladım. Beni rahatsız eden bir durum olduğu zaman bunu kolaylıkla ifade etmeye başladım. (K16)”

Öğretmen adaylarının aldıkları eğitimle birlikte yaşanan çatışma ve problemleri rahatlıkla çözüme kavuşturduklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Toplum içerisinde yaşadığımız çatışmaları çözme sürecinde hangi başmakları uygulamamız gerektiğini öğrendim. (K12)”

“Eskiden iletişimsizlik yüzünden çatıştığım bir kişiye artık daha farklı davranabiliyorum. (K27)”

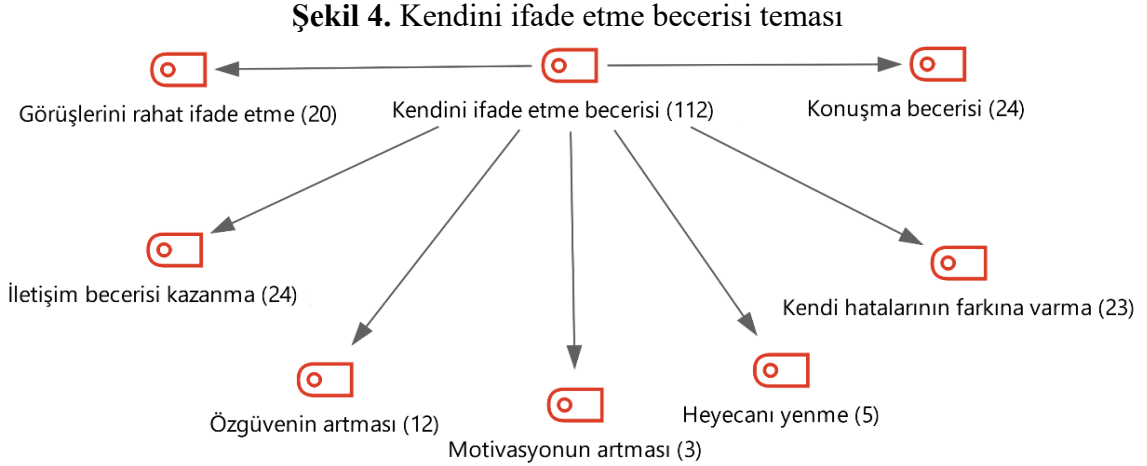
“Bir problemle karşılaştığımızda kendimizi ifade etme ve problemleri çözmemizi kolaylaştırdı. (K24)”

“Toplum içerisinde aklımdan ne geçiyorsa, ne anlatmak istiyorsam rahatça anlatabiliyorum. (K18)”

Farkındalık alt temasında katılımcıların alınan eğitim kapsamında yapılan drama ve uygulamaların toplumsal olaylara ilişkin farkındalık düzeylerini olumlu olarak etkilediğini vurgulamışlardır. Bu konuda K3 kodlu katılımcı “...yapılan drama ile birlikte zararlı maddelerden uzak durulması gerektiğini ve şiddetin kesinlikle bir çözüm olmadığını fark ettim” açıklamasında bulunmuştur. K16 kodlu katılımcı “Dramada benim rolüm; sonradan gelmeme rağmen diğer hastaların önüne geçmemdi. Bu rolden sonra vicdanen rahatsızlık hissettim” diye görüş bildirmiştir.

Kendini İfade Etme Teması

Genel itibarıyla araştırma kapsamında yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının toplum içerisinde konuşma, empati kurma, önyargılardan arınma, hoşgörülü olma, sosyalleşme şeklinde kişiler arası iletişimi kolaylaştıracak beceriler kazanmalarına katkı sağladığı söylenebilir. Araştırma kapsamında yapılan uygulamaların iletişim becerilerine katkısına dair oluşturulan kendini ifade etme becerisi teması Şekil 4’te sunulmuştur.



Konuşma becerisi alt temasına vurgu yapan katılımcılar genellikle katılıma dayalı uygulamaların kendilerini ifade etme, uygun bir üslupla konuşma ve doğru diksiyon kullanma gibi konuşma becerilerinin gelişmesine etki ettiğini ifade etmişleridir. Bu konuda katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“... genelde hızlı konuşurum, ne dediğim anlaşılmaz, bunun farkına varıp daha dikkatli konuşmaya başladım. (K3)”

“...karşıdakini kırmadan daha rahat bir şekilde kendimi ifade etmeme yardımcı oldu. (K15)”

“Her şeye evet dememem gerektiğini, gerektiğinde de hayır diyebilmeyi öğrendim. (K16)”

“Geçmişte konuşurken karşıdaki insanlar beni anlamakta zorluk çekiyorlardı, bu eğitimden sonra konuşma şeklime, hal ve hareketlerime dikkat ederek konuşmaya başladım. (K17)”

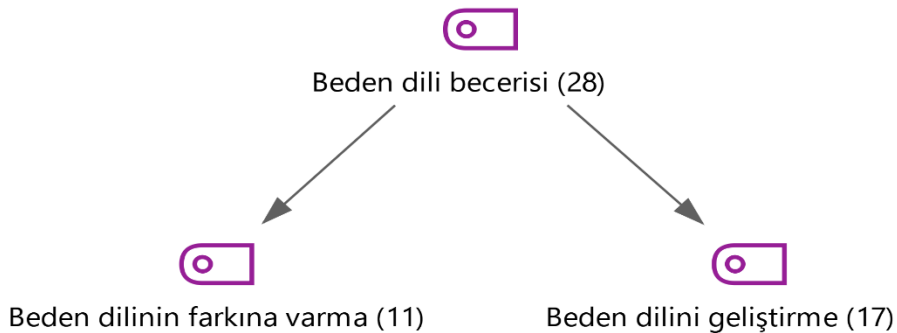
“Ortamlarda nasıl davranacağımı, kendimi nasıl tanıtacağımı öğrendim. (K19)”

Katılımcıların çoğu aldıkları eğitimle birlikte iletişim bilgilerinin arttığını dile getirmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan biri “*beden dilinin insanlar üzerindeki etkisini öğrendim... Karşımdaki insanı iyice dinlemeden önce asla yargılamamayı öğrendim. (K4)*” şeklinde açıklamada bulunmuştur. K12 kodlu katılımcı “*Yeni tanıştığımız arkadaşlarımızla iletişim kurmada hangi aşamalara dikkat etmemiz gerektiği konusunda bilgi sahibi oldum.*” şeklinde görüş bildirmiştir. K28 kodlu katılımcı ise “*Toplum içerisinde iletişim kurarken iletişimin basit bir şey olmadığını ve karşılıklı konuşmanın önemli olduğunu öğrendim*” şeklinde görüş bildirmiştir. K13 kodlu katılımcı ise “*Aldığım eğitimde çok çeşitli iletişim türü olduğunu öğrendim...*” açıklamasında bulunmuştur. Bir diğer katılımcı ise “*Bu derste arkadaşlarımızın yaptığı sunum ve canlandırmalar bize nasıl bir ilişki kurmamız gerektiği hakkında bilgiler kazandırdı. (K27)*” diyerek aldığı eğitimin faydasından söz etmiştir.

Beden Dili Teması

Beden Dili teması beden dilini geliştirme (17) ve beden dilinin farkına varma (11) alt temalarından oluşmaktadır. Öğretmen adayları katılıma dayalı uygulamaların ve yaptıkları etkinliklerinin beden dilini kullanmalarına olumlu anlamda etki ettiğini vurgulamışlardır. Araştırma kapsamında yapılan uygulamaların iletişim becerilerine katkısına dair oluşturulan beden dili becerisi teması Şekil 5’te sunulmuştur.

Şekil 5. Beden dili becerisi teması

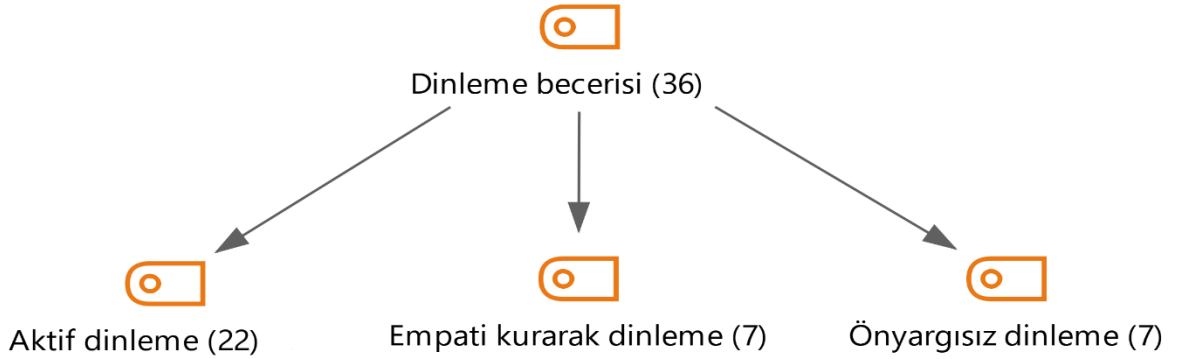


Bu konuda, uluslararası öğrenci olarak öğrenim görmekte olan bir öğretmen adayı “*Ben baştan beri beden dilini önemsiyordum ama çok az biliyordum. Elimi kolumu kullanamıyordum. Şu an beden dilini daha sağlıklı bir şekilde kullanıyorum. (K1)*” diyerek Türkçeyi yeterli konuşmadığı için beden dilinin kurtarıcı olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı “*Ders anlatırken put gibi durmak yerine beden dilini de işin içine katarak daha verimli ve açıklayıcı olmaya çalışıyorum. Fark edilecek bir değişim söz konusu. (K21)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Görüşmeye katılan bazı öğretmen adayları ise beden dilinin önemini fark ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu konuda katılımcı görüşü şu şekildedir: “*Bu dersi almadan önce beden dilinde sadece bilinen hareketler hakkında bilgi sahibiydim. Ama dersi aldıktan sonra bilmediğimi hatta bildiğim doğruların da yanlış olduğunu fark ettim. (K22)*” Bir başka katılımcı ise “*Beden dilinin iletişimde büyük bir önemi olduğunu daha iyi kavradım. Karşımdaki kişiyle göz teması kurarak, jest ve mimiklerime dikkat ederek konuştuğumda olumlu iletişimin gerçekleşeceğini öğrendim. (K7)*” şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda uygulamaların beden dilinin farkına varma ve beden dilini geliştirme konusunda katkı sunduğu tespit edilmiştir.

Dinleme Becerisi Teması

Dinleme becerisi temasının aktif dinleme (22), önyargısız dinleme (7) ve empati kurarak dinleme (7) alt temalarından oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu etkin dinleme becerileri kazanmalarında katılıma dayalı uygulamaların etkili olduğunu savunmuşlardır. Araştırma kapsamında yapılan uygulamaların iletişim becerilerine katkısına yönelik tema şekil 6’da sunulmuştur.

Şekil 6. Dinleme becerisi teması



Aktif dinlemeyi vurgulayan bir katılımcı “*Verilen bu eğitimden sonra çevremdeki insanları daha etkin bir şekilde dinlemeye başladım. Konuşan kişiye yeterli mesafede duruyorum, gözlerinin içine bakıyorum, geri dönütler veriyorum, jest-mimik ve beden dilimle karşıdaki kişiye onu dinlediğimi ve onu önemseddiğimi hissettiriyorum. (K5)*” şeklinde aktif dinlemenin unsurlarını uyguladığını dile getirmiştir. Empati kurarak dinlemenin önemini açıklayan bir katılımcı “*...dinlerken karşımdaki insanı kendi yerime ya da onun yerine kendimi katarak onun ruh halini ve olaylara bakış açısını anlamaya çalışıyorum. (K19)*” diye görüş bildirmiştir. Bir başka katılımcı ise “*Çevremdeki insanları yargısız, hoşgörülü,*

kusuruna bakmaksızın dinlemeye başladım... (K11)” şeklinde açıklama yaparak önyargısız dinlemesinde eğitimin etkisini vurgulamıştır.

Genel itibariyle görüşme yapılan öğretmen adaylarının kendilerini etkili bir şekilde ifade etmelerini, iletişimin önemli bir ögesi olan etkili dinlemenin nasıl yapılacağını, jest ve mimikleri nasıl kullanacaklarını öğrenmeleri açısından katılıma dayalı uygulamaların etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının “İletişim ve İnsan İlişkileri” dersi kapsamında etkili iletişim becerilerini öğrenme süreci, belirlenen kümelerin iş birliğine ve etkin katılımına dayalı etkinliklerle gerçekleşmiştir. Öğretmen adayları bu ders kapsamında bilgi ve beceri edinme süreçlerinde sürekli etkin roller almıştır. Katılımcı öğretmen adaylarının yedi haftalık uygulama süreci sonrası deneyimlerine ilişkin görüşleri kapsamında dört ana tema ve bu temalara bağlı alt temalara ulaşılmıştır. Bu temalar; kişiler arası ilişkiler becerisi, kendini ifade etme becerisi, beden dili becerisi ve dinleme becerisi şeklindedir. Ana temalar dikkate alındığında öğretmen adaylarının sürecin geneline ilişkin olumlu algılara sahip oldukları ve dersin kendilerine bazı konularda beceriler sunduğu söylenebilir. İletişim becerilerine yönelik verilen eğitim ve öğretimin üniversite öğrencileri tarafından olumlu algılandığına ilişkin çalışmalar (Aebersold vd., 2013; Demirel vd., 2010; Hannah vd., 2004; Rees vd., 2004) da bu araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada ulaşılan bulguların daha ayrıntılı incelenmesi ve üzerinde konuşulması için alt temalar da dikkate alınmıştır. Örneğin “kişiler arası ilişkiler becerisi” temasına ilişkin oluşan alt temalar; toplumda iletişim kurmada isteklilik, empati kurma becerisi, sosyalleşme becerisi, önyargıyı kırma, topluluk önünde konuşabilme becerisi, farkındalık becerisi, hoşgörülü olma, çatışma/problem çözme becerisi, insanlara eşit davranma şeklinde olduğu gözlenmektedir. Araştırmanın bu bulguları ders sürecinde edinilen bilgi ve becerilerin bir öğretmen için özellikle de Sosyal Bilgiler öğretmeni için önem arz eden “*empati*”, “*sosyalleşme*”, “*önyargıyı kırma*”, “*insanlara eşit davranma*” gibi konularda duyarlılık kazandıklarını düşündürmektedir. Bu yönüyle araştırmada elde edilen ilk temada katılımcıların Sosyal Bilgiler dersini daha etkin biçimde gerçekleştirebilmeleri açısından önem arz eden iletişim becerilerini edindikleri anlaşılmaktadır. Zira bir Sosyal Bilgiler öğretmenin sınıfta öğrencileri ile kurduğu iletişimin niteliği önem taşımaktadır. Bireyin toplumda sağlıklı bir şekilde “sosyalleşmesi” açısından gereklilik arz eden Sosyal Bilgiler dersi, insanların birlikte varlıklarını sürdürebilmelerinde iletişim (Can vd., 2006) sürecinin önemine de dikkatleri çekmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan “sosyalleşme” alt teması da öğretmen adaylarının ileride mesleklerini etkin icra etme sürecine yönelik olumlu beceriler kazandıklarını göstermektedir. Zira iletişim becerisi gelişmiş bireyler, iş yaşamlarında da başarıyı yakalayabilmektedirler (Deniz, 2003). Hem bireyler arası hem de toplumsal bir süreci kapsayan iletişim (Güney, 2007) becerisi kazanma sürecinde katılımcıların “kişiler arası ilişkiler bağlamında” yetkinleştiklerini düşünmeleri araştırma açısından önemli bir bulgudur. Araştırmada ulaşılan bir diğer tema ise “kendini ifade etme becerisi” temasıdır. Bu temaya bağlı olarak oluşan alt temalar; konuşma becerisi, iletişim bilgisi kazanma, kendi eksikliğinin/hatalarının farkına varma, görüşlerini rahatlıkla ifade edebilme, özgüven kazanma, heyecanı yenme ve motivasyonun artması şeklindedir. Bir

öğretmenin sınıfta öğrencileriyle bilgi ve beceri paylaşma sürecinde konuşma becerisi önem taşımaktadır. Bu çalışmadaki uygulamalarla da öğretmen adayları hem “konuşma ve kendini ifade etme becerisi kazanma” hem de kendini yansıtıcı değerlendirerek “iletişim sürecindeki hatalarının farkına varma” açısından kendi gelişimlerine katkı sağladıklarını düşünmektedirler. Sözlü iletişim, yazılı iletişim ve sözsüz iletişim gibi başlıklardan oluşan iletişim sürecinde “beden dilini kullanmak” sözsüz iletişimin en önemli unsurlarındandır. Beden duruşu, mimikler, jestler, göz, saç ve ten rengi, yüz ifadesi, nefes alıp verme şekli, ses tonu gibi unsurlar sözsüz iletişim sürecini zenginleştiren beden dilini oluşturur (Aytekin, 2018). Bu araştırmanın uygulama sürecinde de beden dilinin etkin kullanımına yönelik çalışmalar gerçekleşmiş ve öğretmen adaylarının sürece ilişkin değerlendirmelerinden “beden dili becerisi” temasına ulaşılmıştır. Bu tema bağlamında oluşan alt temalar; beden dilini geliştirme ve beden dilinin farkına varma şeklindedir. Burada dikkat çeken durum, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından oluşan katılımcıların hemen hemen hepsinin “*beden dilini geliştirme*”ye yönelik beceri kazandıklarını belirtmeleri olmuştur. Bu kazanımın temelinde, öğretmen adaylarının iletişim becerileri konularına yönelik bir senaryo kaleme alıp sınıfta canlandırmalarının etkili olduğu söylenebilir. Zira uygulama öncesi topluluk önünde konuşma ve sınıfın huzuruna çıkma konusunda çekingen olan öğrencinin uygulamalarla birlikte büründüğü role göre beden dilini etkin kullandığı gözlenmiştir. Öğretmen adayları uygulama sürecinde sözel iletişim unsurlarını, sözsüz iletişim unsurlarından jest ve mimiklerle etkin bir şekilde desteklemişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının iletişim sürecinde beden dilinin öneminin farkına varma ve “beden dilini” geliştirme konusunda yol kat ettiklerini düşündürmektedir. İletişim kurma sürecinde konuşma becerisi kadar dinleme becerisi de önem kazanmaktadır. Bu önemli becerinin öğretmen adayları tarafından ele alınıp sınıfta uygulamalarla somutlaştırılması sürecinden sonra öğretmen adaylarının görüşlerinden “dinleme becerisi” temasına ulaşılmıştır. Bu tema bağlamında oluşan alt temalar; aktif dinleme, önyargısız dinleme ve empati kurarak dinleme şeklindedir. Öğretmen adaylarının gelişimleri açısından önem arz eden bu beceri, sınıftaki öğrencilerin bireysel özelliklerinin farkına varma, onların kendilerini ifade etmelerine fırsat sunma, tüm farklılıklarına rağmen sınıftaki tüm çocukları koşulsuz kabul etme gibi konularda kilit rol oynamaktadır. Zira bir çocuğun önemsenerek ve önyargısız bir şekilde öğretmeni tarafından dinlenmesi öğretmen-öğrenci iletişimi açısından önemli bir yere sahiptir. Çalışmada yer alan öğretmen adaylarının göreve başladıklarında Sosyal Bilgiler dersi kapsamında kazandırılması gereken becerilerden “iletişim becerisi”, “kalıp yargı ve önyargıyı fark etme” ile yine bu ders kapsamında kazandırılması gereken değerlerden “adalet”, “eşitlik”, “saygı” gibi beceri ve değerlerin kazandırılması sürecinde öğrencileriyle iletişimindeki tutum ve davranışlarıyla da örnek olmuş olur (MEB, 2018). Dolayısıyla iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar sonrası öğretmen adaylarından elde edilen verilerden hareketle ulaşılan bulgular dikkate alındığında öğretmen adaylarının, uygulama sürecine yönelik olumlu algı ve beceriye sahip oldukları dikkatleri çekmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- İnsan İlişkileri ve İletişim dersi öğretmen adayları ile uygulamalı olarak yapılabilir.
- Bu konuyla ilgili yapılacak yeni çalışmalar nicel verilerle desteklenebilir.

- Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin kazandırılması sürecine ilişkin olarak eylem araştırmaları yapılabilir.
- Bu konuyla ilgili boylamsal çalışmalar yapılarak, hizmet öncesi alınan eğitimin öğretmenlerin işbaşındaki iletişim becerilerine etkisi gözlenebilir.

Kaynakça

- Aebersold, M. Tschannen, D., & Sculli, G. (2013). Improving nursing students' communication skills using crew resource management strategies. *Journal of Nursing Education*, 52(3), 125-130. DOI: 10.3928/01484834-20130205-01
- Afacan, Ö. & Turan, F. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin algılarının belirlenmesinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 211-237.
- Akoğuz, M. (2002). *Becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi
- Arıcan, K. (2005). *İlköğretim okullarında sınıf içi iletişimde rol oynayan öğretmen davranışları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aytekin, H. (2018). *İnsan ilişkileri ve iletişim*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Bulut, B.N., (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.
- Can H., Aşan Ö., & Aydın M.E. (2006). *Örgütsel davranış*. Arıkan Basım Yayınevi
- Coats, M. (2005). *Action research; a guide for associate lecturers*. <http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/3590/Action%20Research%20A%20Guide%20for%20Associate%20Lecturers.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alınmıştır.
- Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden insan insana*. Remzi Kitapevi.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Çevik, D.B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının iletişim becerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 1-13.
- Demirci, E. E. (2002). *İletişim becerileri eğitiminin Mesleki Eğitim Merkezi'ne devam eden genç işçilerin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demirel, Y., Ökdem, F.Ş., & Saracoğlu F. (2010). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerine verilen temel iletişim becerileri dersinin öğrencilerin iletişim becerilerini

- değerlendirme düzeylerine etkisi. *MYO-ÖS 2010-Ulusal Meslek Yüksekokulları Öğrenci Sempozyumu*, Düzce.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S.S., & Yağcı, E. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Dilekman, M., Başçı, Z., & Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 223-231.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim çatışmaları ve empati*. Sistem Yayıncılık.
- Durukan, E. & Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 59-74.
- Ferrance, E. (2000). *Action research. Themes in education*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University. USA
- Güney, S. (2007). Yönetim ve organizasyonun bazı temel kavramları, S. Güney (Editör), *Yönetim ve Organizasyon*. (2. Basım, ss. 25-58) içinde Nobel Akademi.
- Güven, A. & Yalçınkaya-Akyüz, M. (2001). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri, *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 13-22.
- Hannah, A., Millichamp, C.J., & Ayers, K.M.S. (2004). A communication skills course for undergraduate dental students. *Journal of Dental Education*. 68(9), 970-977.
- Hendricks, C. (2006). *Improving schools through action research*. Boston, Pearson Education.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Elips Kitap Yayınevi.
- Johnson, A. P. (2014). *A short guide to action research* (4rd edition). Pearson Education.
- Johnson, D. W. (1993). *Reaching out: Interpersonal effectiveness and self-actualization*. (15rd edition). Allyn and Bacon.
- Kaya, A. (2018). İletişime giriş: Temel kavramlar ve süreçler. A. Kaya (Editör), *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* (ss. 5) içinde. Pegem Akademi Yayınevi.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Anı Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M., & Dölek, O. (2018). Kelime öğretimi. B. Onan & M.O. Kan (Editörler), *İlk Okuma Yazma ve Türkçe Öğretimi* (ss. 273-324) içinde. Nobel Akademi.
- Kuzu, A. (2005). *Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. Sage Publications.
- MEB (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. (<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>).
- Erişim tarihi: 25.02.2021

- Milli, M. S., & Yağcı, U. (2017). Öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 286-298.
- Mills, G.E. (2007). *Action research. A guide for the teacher researcher*. (3rd edition). Person Education, Inc.
- Mills, G.E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher*. Columbus, OH:Merrill Prentice Hall.
- Özerbaş, M. A., Bulut, M., & Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 8(1), 123-135.
- Pehlivan-Baykara, K. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, 4(2), 17-23.
- Rees, C., Sheard, C., & McPherson, A. (2004). Medical students' views and experiences of methods of teaching and learning communication skills. *Patient Education and Counseling*, 54(1), 119-121. Doi: 10.1016/S0738-3991(03)00196-4
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Tan, Ç & Tan, S. (2016). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıfı yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Tomal, D.R. (2003). *Action research for educators*. USA: The Scarecrow Press, Inc. Erişim adresi:https://www.academia.edu/40860908/ACTION_RESEARCH_FOR_EDUCATORS_by_Daniel_R_Tomal_
- Tunçeli, H.İ., (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Utma, S. (2019). Bilgi çağında iletişim olgusu ve iletişimsizlik becerisi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 6(2), 263-274.
- Yalın, H.İ. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Nobel Yayınevi.
- Yanpar-Yelken, T. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yüksel-Şahin, F., (2018). İletişim becerilerine genel bir bakış. A. Kaya (Editör), *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* (ss. 32). Pegem Akademi.

Extended Abstract

Introduction

In the process of acquiring the correct communication skills of the individuals in society, the responsibility falls on the teachers with the professional competence, after the families. The importance of education that individuals acquire from schools becomes obvious during this process. According to Yanpar-Yelken (2015), schools which offer teacher-student communication are considered one of the environments where mutual communication is intense. In fact, "effective communication skills" are included in all of the teaching programs that have teaching guides in the schools. The acquisition of this skill by students also depends on teachers who have this skill. Effective communication skill is one of the life skills necessary for both the teacher and the learner since the source of the activities in the communication process in the classroom is the student himself. In this context, when the social studies curriculum is examined, it is emphasized that one of the skills to be taught within the scope of the Social Studies course is "communication skill" and according to the 13th article of the special objectives of this course, it is emphasized that individuals acquire basic communication skills in order to organize their relationships in social life and solve the problems they encounter (MOE, 2018). The emphasis on communication skills in the Social Studies course curriculum shows that social studies teachers have great responsibilities. This study deals with the views of teacher candidates about the course after the activities carried out to improve the communication skills of teacher candidates within the scope of the "Human Relations and Communication" course. In the literature, there are not many studies in this respect, and the research reached was generally carried out in different teaching fields with the quantitative method. Therefore, it is thought that this study with social studies teacher candidates will contribute to the field in terms of the purpose of gaining communication skills to social studies teacher candidates with the applications made in the process.

The aim of this study is to enable social studies teacher candidates to develop their communication skills through communication skills practices within the scope of Human Relations and Communication course. Within the scope of this purpose, an answer was sought to the following question:

- How do communication skills practices contribute to the development of teacher candidates' communication skills?

Method

In the process of conducting this research, the principles of action research were adopted. In action research, the researcher tries to solve problems or collect systematic data by using different methods and techniques in the real classroom environment to find a solution to a problem or to examine educational practices. The study group of the research consists of 28 4th grade students studying in the Department of Social Studies teaching. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was preferred in the selection of the sample. The applications continued for 7 weeks in order to determine the perceptions of the participants about their experiences more comprehensively. The first four weeks of this process were spent by the instructor actively teaching and guiding the study. In this process,

the instructor divided the prospective teachers into groups of four and distributed one or more research topics for the Human Relations and Communication course to each group. The study will demonstrate the power of research; A triangulation approach such as observation, interview, and document analysis should be adopted. Data collection tools in the form of observation, interview and documents were used to increase the power of this study. All collected data were classified and subjected to content analysis with the MAXQDA 2020 program. Sub-themes were created in line with the interview questions, and sub-themes describing the same or similar situations were gathered under the theme under the same title.

Results

Four themes emerged from the pre-service teachers' practices: Interpersonal relations, Self-expression, Body language and Listening skills. In the theme of interpersonal relations skills, it consists of 9 sub-themes, including willingness to establish good relations in the society, ability to empathize, socialization skills, breaking prejudice, speaking in front of the public, awareness skills, tolerance, conflict/problem solving skills and treating people equally. Body Language theme consists of the sub-themes of developing body language and being aware of body language. Teacher candidates emphasized that participation-based practices and their activities had a positive effect on their use of body language. It is seen that the theme of listening skill consists of active listening, listening without prejudice, listening with empathy and being able to make oneself listen.

Conclusion

In this study, the process of learning communication skills of social studies teacher candidates within the scope of Communication and Human Relations course was carried out in the form of group practices with activities. Pre-service teachers took active roles in the process of acquiring knowledge and skills within the scope of this course. Four main themes and sub-themes related to these themes were reached within the scope of the participant teacher candidates' views on their experiences after the seven-week implementation process. These themes are interpersonal skills, self-expression skills, body language skills and listening skills. Considering the main themes, it can be said that pre-service teachers have positive perceptions about the process in general and the course offers them skills in some subjects.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Sanal Gerçeklik Kullanımına İlişkin Görüşleri*

Class Teacher Candidates' Views on the Use of Virtual Reality in Education

Furkan AYDIN^a, Çavuş ŞAHİN^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 04/11/2021

Accepted/Kabul edildi: 25/12/2021

Anahtar kelimeler:

Sanal gerçeklik, öğretmen adayları, artırılmış gerçeklik.

Keywords:

Virtual reality, teacher candidates, augmented reality.

ÖZ

Bu çalışmada sanal gerçeklik sistemlerinin ve uygulamalarının sınıf eğitiminde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak 2019-2020 akademik yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları araştırmanın katılımcıları olmuştur. Araştırmada nitel araştırma boyutunda görüşmelere 15 sınıf öğretmeni aday katılmıştır. Açık uçlu sorular için içerik analizi tekniği ile tematik analizi gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu eğitimde sanal gerçekliğin kullanımının ilgi çekici olduğunu, şematik ve görsel düşünme stiline sahip öğrenciler için uygun olduğunu, öğrencileri aktif olmaya teşvik ettiğini, öğrencilerin konu hakkında genel bir fikir edinmelerini sağladığını, öğrencilerin çalıştıkları dersi hızlıca gözden geçirmelerini sağladığını, bilgilerin uygulamaya dökülmesini kolaylaştırdığını, hızlı öğrenmeyi sağladığını, kavramayı kolaylaştırdığını ve konsantr olmayı gerektirdiğini düşünmektedir. Katılımcıların bir kısmı ise sanal gerçekliğin zayıf yönlerini; maliyetli, yorucu ve kafa karıştırıcı olarak belirtmişlerdir.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the opinions of the teacher candidates on the use of virtual reality systems and applications in education in line with the opinions received from the primary school teacher candidates. For this purpose, primary school teacher candidates studying at Çanakkale Onsekiz Mart University, Department of Classroom Education in 2019-2020 in Çanakkale were the participants of the research. In the research, 15 classroom teacher candidates participated in the interviews in the qualitative research dimension. For open-ended questions, thematic analysis was carried out with the content analysis technique. The majority of the primary school teacher candidates stated that the use of virtual reality in education is interesting, suitable for students with schematic and visual thinking styles, encouraging students to be active, providing students with a general idea about the subject, enabling students to quickly review the lesson they are studying and making it easier to put the information into practice. They also think that it provides fast learning and comprehension, and requires concentration. Some of the participants stated the weaknesses of virtual reality; they stated it as costly, tiring and confusing.

* Bu çalışma, Prof. Dr. Çavuş Şahin danışmanlığında Furkan Aydın tarafından gerçekleştirilen "Sınıf öğretmeni adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri" konulu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

a İlk Yazar, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü (Doktora Öğrencisi), furkanaydin96@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3468-6448>

b İkinci Yazar, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, csahin25240@yahoo.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4250-9898>



Giriş

Günümüzün gereksinimlerini karşılamak ve yarının dünyasına daha iyi hazırlayabilmek için öğrencilerimizi; bilgiye nasıl ulaşacakları, nasıl öğrenecekleri, nasıl düşünecekleri ve bunlar için gerekli olan teknolojiyi nasıl kullanacakları konusunda bilinçli yetiştirmek gerekmektedir (Kartal, 2019; Weis, 1999). Teknoloji, çağımızın vazgeçilmez bir parçası olarak günlük hayatımızda önemli bir yer tutmaktadır. Günümüz insanları için, teknolojiyi kullanarak bilgiye ulaşma, bilgilerin seçimi, analizi ve bilgi kaynaklarına ulaşılması, kazanılması gereken önemli becerilerdir (Kartal, 2019; Kıncal ve Kartal, 2009). Bu doğrultuda dünyada birçok gelişmiş ülke eğitim politikalarını belirlerken bilgisayar destekli eğitime önemli bir yer vermekte ve bu yönde öğretim programlarında değişikliğe gitmektedirler. Eğitim kalitesi yüksek ülkelerde eğitim teknolojilerinin kullanma sıklığı oldukça fazladır. Sınıf ortamında daha etkili öğrenmenin gerçekleşmesi; öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğrenci-ortam etkileşimlerinden en az birinin ileri bir düzeyde olabilmesiyle sağlanabilmektedir (Anderson, 2003).

Bilim çağına girmemizle birlikte eğitimciler, bilişim teknolojilerinin eğitim ve öğretimdeki verimliliği artıracığına inanmaları sonucunda okullar gittikçe daha fazla sayıda akıllı teknoloji ile donatılmakta, yeni yazılımlar hazırlanmakta, öğretmenler bu konuda hizmet içi eğitime tabi tutulmakta ve öğrenciler bu teknolojik ürünlerle daha fazla zaman harcamaktadırlar. Öğretimin gerçekleştirilmesi sırasında kullanılan teknolojiler ve materyaller öğrenimin tam olarak gerçekleştirilmesinde yardımcı araç olurken, her geçen gün teknolojide meydana gelen yeni gelişmeleri izleyebilmek ve bunları günlük yaşamın gereği içerisinde doğru şekilde kullanabilmek kazanılması gereken bir beceridir. Bu beceriye öncelikle eğitimciler sahip olmalı; ardından öğrencilere kazandırabilmelidirler (Kaya, 2006). Eğitimin hem beceri kazandırılan hem de bilgi aktarılan bir süreç olduğu düşünüldüğünde bu süreçte bilginin dağıtımı en önemli işlemdir. Bu nedenle, bilgiyi etkileyen her teknolojiye eğitim, teknolojiden bağımsız kalmamalıdır. Bilişim teknolojileri, özelde de bilgisayarlar, öğretme-öğrenme sürecinde yardımcı araç olarak işlev görmektedir. Bilişim teknolojilerinin eğitimde de yer almasıyla birlikte eğitim teknolojileri öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerde istedik yönde beceriler kazandırmaktadır. Arttırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve son zamanlarda yapay zekanın da eğitimde kullanımı ve öğrenciler üzerinde olumlu etkileri gözlenince bu alanda rekabete yol açmıştır.

Eğitim teknolojisi, bilim ve teknolojideki ilerlemeleri, yapılan icatları eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde kullanmayı hedefler. Bunun neticesinde teknolojik yenilikleri takip eden ve yeniliklere uyum sağlayan bireylerin yetişmesi sağlanmış olur. Günümüz eğitim sisteminde artık öğretmenin rolü fazlasıyla değişmiştir. Artık öğretmen öğrenciye bilgi aktarmak yerine, bilgiye ulaşma yollarını gösteren bir rehber durumundadır. Buna paralel olarak öğretmenlerin güncel bir şekilde yetiştirilmesi de değişmiştir (Yılmaz, 2007).

Bilgisayar teknolojisinin yaygın olarak kullanılması sanal gerçeklik, arttırılmış gerçeklik ve yapay zeka gibi ileri düzey teknolojilerin icadına büyük katkı sağlamıştır. Sanal gerçeklik teknolojileri, giderek hassas girdi ve çıktı aygıtlarını daha yüksek çözünürlükle birleştiren, daha portatif, düşük maliyetli ve daha esnek sistemlere doğru ilerleme göstermektedir (Whyte, 2002). Bu gelişimi ile 2020'li yıllarda eğitimde kullanımı öne çıkan sanal gerçekliğin pedagojik arkaplanının sorgulanması önemlidir.

Gerçeklik ve hayal çağlar boyunca insanlık tarafından sorgulanmış ve düşünülmüştür.

Bilim, gerçekliği sanal ortama dönüştürmek için büyük çabalar ortaya koymuştur. Bu çabalar yıllar boyunca birikimli şekilde ilerleyerek bilgisayar teknolojilerinin artmasıyla nihai sonuçlar vermiştir. Sanal gerçeklik (Virtual Reality) kavramının genel bir tanımı yoktur. Araştırmacılar sanal gerçekliği etkileşim yöntemlerine, tasarladıkları sanal gerçeklik sistemlerine ve kullandıkları cihazlara göre tanımlamaktadırlar. Sanal gerçeklik terimi ilk olarak Yaakov Garb tarafından kullanılmış ve dünyayı görüntülerle sembolize etme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Garb, 1987). Sanal gerçeklik hakkında farklı tanımlar mevcuttur. Sherman ve Craig'e (2003) göre sanal gerçeklik, kişinin etkileşimli bir sanal dünya ile fiziksel olarak kuşatılmasını sağlayan sistemlerdir. Brooks (1999) sanal gerçekliği, kullanıcının tepkilerine yanıt verebilen sanal bir dünya ile kuşatılması olarak tanımlamaktadır. Kayabaşı (2005)'e göre sanal gerçeklik, "bilgisayar ortamında oluşturulan 3 boyutlu resimlerin ve animasyonların teknolojik araçlarla insanların zihinlerinde gerçek bir ortamda bulunma hissini vermesinin yanı sıra, ortamda bulunan bu objelerle etkileşimde bulunmalarını sağlayan teknoloji" olarak tanımlanmaktadır. Sanal gerçeklik için farklı bir bakış açısı da en iyi şekilde teknolojiler koleksiyonu şeklinde tanımlanabilir. Bu teknolojiler kişilere üç boyutlu bilgisayar veri tabanlarına gerçek zamanlı olarak kendi doğal duyuları ve becerilerini kullanması suretiyle verimli bir şekilde etkileşimine izin vermektedir (McCloy, 2001). Sanal gerçeklik teknolojisi, eğitimde öğrencileri yapay olarak oluşturulmuş sanal ortamlarla etkileşime sokarak, öğrenmeleri en üst düzeye çıkarabilmektedir. Kıncal ve Kartal'ın (2009) ifade ettiği gibi "bireyler medyayı izleyen değil, aktif ve etkin katılımcılar olmalı"; bu doğrultuda da sanal gerçeklik öğrenenler aktif olmasına aracılık edebilmektedir.

Sanal gerçeklik uygulamaları her geçen gün daha da gelişerek kullanımı artmaktadır. Yüksek çözünürlüklü görsellik ön plana çıkarak sanal gerçekliğin kullanımını yaygınlaştırmıştır. Sanal gerçekliğin yaygınlaşması tüm disiplinlerde eğitimi kolaylaştırmıştır ve popüler hale gelerek eğitimcileri ve öğrencileri cezbetmektedir. Özellikle öğrenciler arasında sanal gerçeklik oldukça popülerdir. Burdea ve Coiffet'e (2003) göre sanal gerçeklik, bilgisayar grafikleri kullanılarak oluşturulan, gerçek dünyaya benzeyen bir görüntüye sahip fakat statik olmayan ve kullanıcı girdilerine cevap verebilen bir dünya simülasyonudur (Bostan, 2007). Bu bağlamda sanal gerçekliği hayalin ve gerçekliğin birleşimi olarak nitelendirebilir. Sanal gerçeklik uygulamaları çerçevesinde, Lave ve Wenger (1991) öğrenmeye farklı bir bakış açısı getirmiş ve mevcut otantik aktivitelerin karakteristiklerinin belirlenmesinde; öğrenci, uzman, toplum, bilgi düzeyi ve pratik uygulama gibi faktörlerin karşılıklı etkileşimini ilişkilendirmeye çalışmıştır. Bu perspektifte eğitim teknolojisi olarak sanal gerçeklik uygulaması, öğrencinin sanal olarak hazırlanmış bir dünya içinde hareket etmesini sağlar ve ona dersi anlamada çok güçlü bir ortam sağlar (McGonigle ve Eggers, 1998).

Sanal gerçeklik bireyleri ve özellikle eğitimde öğrencileri ulaşılması güç hatta imkânsız olan mekân ve nesnelere götürerek gerçek yaşam deneyimine sahip olmaktadır. Oluşturulan sanal gerçeklik ortamında uzaya çıkılabilir, dünyanın en ünlü müzesi gezilebilir veya zamanda yolculuk yapılarak eski tarihi dönemler gözlemlenebilmektedir. Sanal gerçeklik sistemleri sanal bir sınıf alanında sosyal etkileşim için fırsatlar sunmaktadır. Özellikle görülmesi ve ulaşılması zor olan somut kavramları modeller ile gösterilmektedir. Öğretim sürecinde farklı uygulamalarla aşılması hedeflenen kavram yanılgılarının, fen bilimleri dersi astronomi konularında da oldukça fazla yaşandığı görülmektedir (Demirel ve Aslan, 2014).

Fen alanında hücre, atom ve uzay konularında ileri düzeyde çözümlülükte gerçekçi görsellik sağlamaktadır. Öğrenilmesi zor konularda öğrenci ön yargısını çıkararak, sanal gerçeklik uygulamaları ile zihninde modelleme yaparak bu zorlukları aşmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde de son yıllarda bu uygulamaların arttığı gözlenmektedir. Pek çok dev teknoloji şirketleri Google, Microsoft, Apple vb. yazılım şirketleri çalışmalarında sanal gerçeklik, yapay zekâ ve artırılmış gerçeklik gibi uygulamalara yer vermektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan sınıf öğretmeni adaylarının eğitimde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Özellikle son zamanlarda teknolojinin hayatımızın ayrılmaz bir parçası olması, pandemi sürecinin zorunlu kıldığı durumlar ve her an değişen-gelişen teknolojiye uyum sağlama mecburiyeti, eğitimde teknoloji kullanımının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalar ve araştırma sonuçları incelendiğinde (Andolsek, 1995; Çavaş, Çavaş ve Taşkın-Can, 2004; Can ve Şimşek, 2016) teknoloji kullanımının desteği ile eğitimin daha etkili hale geldiği anlaşılmıştır. Bu noktada, bilgisayar simülasyonlarının, özellikle STEM disiplinlerinde, öğrencilere zor kavramları öğretmek için etkili araçlar olduğu konusunda birçok araştırmaya rastlanmıştır (Lindgren vd., 2016; Hew ve Cheung, 2010; Lee ve Wong, 2014). Yapılan araştırma sonuçlarına dayanarak sanal dünyaların öğrenme çevrelerindeki kullanımının, öğrenenler arasında sosyal etkileşimi geliştirmeye yardımcı olabildiği, öğrenme performansını olumlu yönde etkilediği, eğitim alanında öğrenme için yeni yollar abildiği, ilgi çekici bir yol olduğu için öğrencilerin bilgileri daha iyi anlamalarına ve öğrenmelerine yardımcı olabildiği, öğrenenlerin çeşitli bilgi algılarını uyararak öğrenmelerine yardımcı olabildiği ve son olarak da öğrenme ortamını gerçeğe yakın hale getirebildiği (Blazauskas vd., 2017) belirtilebilir. Eğitim ortamlarında sanal gerçeklik uygulamalarının etkililiğine yönelik yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının bu noktada bilinçli ve farkında olmalarını gerekli kılmaktadır. Geleceğin öğrencilerine hitap edecek öğretmen adaylarının bu noktada kendilerini yetiştirmeleri ve geliştirmeleri önemli görülmektedir. Dolayısıyla meslek hayatında sınıflarda kolaylıkla kurulacak olan sanal gerçeklik cihazlarının öğretmen adayları ve öğretmenler tarafından tanınması ve kullanılması gerekmektedir. Sanal gerçeklik ortamlarının gerçeğe yakın olması ve verdiği gerçeklik hissi, kullanıcının ortamda bulunma duygusunu arttırmaktadır (Can ve Şimşek, 2016). Gerçeğe yakınlık duygusu özellikle ilköğretim düzeyinde küçük yaşta öğrencilere uygulanan sanal gerçeklik istek ve merak boyutunu artırır, öğrenciyi derse teşvik eder ve aktif katılımı sağlar (Mills ve Noyes, 1999). Bu faydalar göz önüne alındığında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sanal gerçekliğe ve kullanımına yönelik bilgilerinin artması beklenmektedir. Bu kapsamda öğretmen yetiştirmede üniversitelerde öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi ve uygulamalara başlaması mesleğe başladığında hazır ve özgüvenli olmasını sağlayacaktır. Üniversitelerde yapılacak uygulamalar ve projeler öğretmen adaylarının ilgisini çekerek mesleğe olan duyuşsal bağı arttıracaktır.

Eğitimde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımına yönelik çalışmaların sınırlı olması ve sınıf öğretmeni adaylarının sanal gerçeklik kullanımı üzerine görüşlerinin alındığı bir çalışmaya rastlanmaması sebebiyle araştırmanın alan yazınına katkı sağlayacağı

düşünülmektedir. Teknolojik gelişmelerin her alanda olduğu gibi eğitimde de yerini alması kaçınılmaz olmuştur. Bu durumda öğretmen adaylarının da bu alanda bilgi sahibi olup uygulamalar yapmaları gerekmektedir. Öğretmen mesleği durağan değildir ve dinamizm içindedir. Öğretmenler ve öğretmen adayları eğitimdeki yeni gelişmeleri takip etmelidir. Teknolojinin eğitime yeni bir hareket getirmesiyle birlikte öğretmenlerde donanım olarak kendilerini sürekli geliştirmelidirler. Eğitim alanında başarılı olan ülkeler öğretmenlere bu ilkeleri kazandırmaktadır. Türkiye’de bu alanda eksiklikler göze çarpmaktadır. Öğretmenler ve öğretmen adayları sanal gerçeklik konusunda yabancılaşmışlardır. Sanal gerçekliğin artık ilköğretim seviyesinden itibaren kullanılmaya başlanması sınıf öğretmenlerini de bu noktada aktif olmasını gerektirmektedir. Artık sınıf öğretmenleri de sanal gerçeklik uygulamaları konusunda donanım sahibi olmalıdır. Şahin ve Kartal’ın (2013) ifade ettiği gibi geleceğin sınıf öğretmenlerinin donanımlarını geliştirecek fırsatların oluşturulması önemlidir. Mevcut araştırmanın temel amacı eğitimde sanal gerçeklik uygulamalarının kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerini almaktır. Bu bağlamda aşağıdaki alt amaçlar doğrultusunda araştırma yürütülmüştür.

Sınıf öğretmeni adaylarının;

- a) Sanal gerçekliğe ilişkin tanımları,
- b) Sanal gerçeklik uygulamalarını mesleki hayatlarında kullanma eğilimleri,
- c) Sanal gerçekliğin dersin hangi aşamasında kullanılmalı gerektiğine ilişkin görüşleri,
- d) Sanal gerçeklik uygulamalarının öğrenci beceri gelişimine katkısına yönelik düşünceleri,
- e) Sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin teorik bilgilerini uygulamaya transferindeki etkisi,
- f) Eğitimde sanal gerçeklik kullanımının olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Durum çalışması olarak gerçekleştirilen araştırmanın açıklanmaya çalışılan durumunu “eğitimde sanal gerçeklik uygulamaları” oluşturmaktadır. Durum çalışması, kendi içerisinde özel bir arkaplanı olan bir kapsamın (birey, olay, kurum vb.) derinlemesine incelenerek problemin aydınlatılması, çözülmesi sürecidir (Kartal, 2014; Lodico ve Spaulding, 2006). Bu çerçevede, üniversite eğitimlerini gerçekleştiren, ortak özellikleri olarak sınıf öğretmeni adayı olan katılımcıların, ilköğretimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri incelenmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 akademik yılı güz döneminde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde öğrenimlerini gerçekleştiren sekizi kadın ve yedisi erkek olmak üzere toplamda 15 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Verilerin Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 2019-2020 Akademik Yılı Güz Dönemi'nde toplanmıştır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla katılımcılar ile çevrimiçi platform üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Covid-19 pandemi süreci sebebiyle mesafe kuralları gözetilerek yüz yüze görüşme yapılmamıştır. Çevrimiçi görüşmeler sırasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun araştırma amacı kapsamında uygunluğu uzman görüşü ile incelenmiş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Görüşme formuna, görüşme esnasında detay bilgilere ulaşmaya aracılık edecek sondalar eklenmiştir.

Verilerin Analizi

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşleri, görüşmeler esnasında elde edilen analiz sonuçları tablolar ile sunulmuştur. Veri analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, katılımcılardan elde edilen öznel verilerin araştırma problemi doğasında görünen ve örtük anlamlarını ulaşmak için gerçekleştirilen bir analiz tekniğidir. Tümevarımsal bir tekniktir. Tekil olarak adlandırılan kodlardan tüm olarak adlandırılan temalara ulaşma sürecidir.

Analizlerde katılımcıların duyarlı verileri gizli tutulmuş, her bir katılımcıya K1, ... şeklinde kod verilerek analizler gerçekleştirilmiştir. Nitel veri analizi öznel verilerin değerlendirilmesini gerektirmesi nedeni ile, puanlayıcılar arası güvenilirlik veri analizinde dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın veri toplama aracı olan görüşme formundan elde edilen bulgulara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının sanal gerçeklik tanımlamaları

Katılımcılara yöneltilen “Sanal gerçeklik dendiğinde aklınıza ne geliyor?” sorusuna yönelik verilen cevaplar bağlamında oluşturulan temalar Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Sanal gerçeklik tanımları

Tema	Katılımcı	f
VR gözlük	K1, K2, K11, K14	4
Ekipman	K3, K4	2
Gerçeğin sanal dünyaya aktarılmasıyla birçok imkana sahip olma	K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K15	9

Katılımcıların cevapları bağlamında üç tema olduğu görülmektedir. Katılımcıların 4’ünün “VR gözlük” temasını, 2’sinin “Ekipman” temasını, 9’unun “Gerçeğin sanal dünyaya aktarılmasıyla birçok imkana sahip olma” temasını tekrar ettiği belirlenmiştir. Buna göre katılımcılar, sanal gerçeklik denildiğinde gerçeğin sanal dünyaya aktarılmasıyla birçok imkânın elde edilebileceğini düşünmektedir. Sanal gerçeklikle ilgili katılımcı görüşlerinden

bazıları şu şekildedir:

K2: Sanal gerçeklik dendiğinde aklıma sanal gerçeklik gözlükleri, sanal olarak oluşturulan bir ortam ile gerçek ortamın bütünleşmesi geliyor.

K7: Sanal gerçeklik dendiğinde aklıma canlandırma geliyor. Göremediğim çoğu nesneyi bana görme imkanı veren bir obje geliyor.

K9: Teknoloji kullanılarak gerçek olan şeylerin sanal ortama geçirilmesi geliyor.

K15: Sanal gerçeklik dendiğinde aklıma belki de gerçek hayatta gidemeyeceğimiz ortamlara ulaşabilme fırsatı geliyor. Özgürce gezebilme imkanı geliyor. Anlamlı öğrenmeler aklıma geliyor. Uygulamalı öğretim fırsatı geliyor.

Katılımcılar bildirdikleri görüşlerde, yapılmak istenen birçok şey için zaman, mekan ve maliyet noktasında zorlayıcı durumlar söz konusu ise bunu mümkün kılmak adına sanal gerçekliğe başvurulabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bazıları da sanal gerçekliği simge olarak belirtmiş ve VR gözlük örneğini vermişlerdir. Bazı katılımcılar da sanal gerçeklik için kullanılan teknolojik araçları ifade ederek uygulamanın yapılması için ekipman konusuna dikkat çekmiştir. Genel olarak katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde araştırmaya katılanların bildirdikleri ifadelerden hepsinin sanal gerçekliğe yönelik bilgisi olduğu anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının sanal gerçeklik uygulamalarını mesleki hayatlarında kullanma eğilimleri

Katılımcılara yöneltilen “Sanal gerçeklik uygulamalarını gelecek meslek hayatınızda dersinizde kullanmak ister misiniz?” sorusuna yönelik verilen cevaplar Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Sanal gerçeklik uygulamalarının meslek hayatında kullanılması

	Katılımcı	f
Düşünmüyorum	K1	1
Kullanmak isterim	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15	14

15 katılımcıdan 14’ünün meslek hayatında sanal gerçekliği kullanmak istediği; 1 katılımcının ise bu uygulamayı kullanmak istemediği tespit edilmiştir. Tabloda yansıtılan verilere göre katılımcılardan bir kişi hariç diğer katılımcıların sanal gerçekliği meslek hayatında kullanmak istediği anlaşılmaktadır. Sanal gerçeklik uygulamasının meslek yaşamında kullanılmasıyla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K4: İmkanlar dahilinde isterim. Sanal gerçeklik uygulamalarının öğretmenin işini kolaylaştırdığını düşünüyorum. Aslında her öğretmen her dersten sanal gerçeklik uygulaması edinirse bunu meslek hayatı boyunca kullanabilir. Öğrencilerin bilgileri de görüntüyle desteklendiği için bilginin kalıcılık seviyesi artacaktır.

K9: Sanal gerçeklik uygulamalarını gelecek meslek hayatımdaki derslerimde kullanmak isterim. Gelişen teknolojiyi eğitim öğretime dahil etmek öğrencilerin gelişimlerini de

zenginleştirecektir.

K10: Evet, anlaşılması güç konularda öğrencilere deneyim sağlaması açısından kullanmak isterim.

K12: Tabii ki isterdim. Belirttiğim gibi eğitim-öğretim faaliyetlerini detaylı şekilde düşündüğümüzde bunun içerisine entegre etmek oldukça yararlı olacaktır.

Katılımcılar sanal gerçeklik uygulamasının meslek hayatlarına önemli katkılar sağlayacağını düşünmektedirler. Özellikle eğitim alanına uygulandığında öğrencilerde öğrenme yaşantılarının oluşturulması için sanal gerçeklik uygulamasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bilginin kalıcılığının sağlanması açısından da önemi vurgulanmıştır. Bu bağlamda uygulamanın kullanılmasının alana önemli katkılar sunacağı, özellikle eğitim alanında kullanıldığında öğrenilenlerin kalıcılığının oluşması için etkili olabileceği katılımcıların ortak görüşüdür denilebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarına göre sanal gerçeklik dersin hangi aşamasında kullanılmalı

Katılımcılara yöneltilen “Sanal gerçekliği dersinizin hangi amaçlarla, ne şekilde kullanabilirsiniz? Örneklerle açıklar mısınız?” sorusuna yönelik verilen cevaplar bağlamında oluşturulan temalar Tablo 3’te sunulmaktadır.

Tablo 3. Sanal gerçekliğin derste kullanılma amaçları

Tema	Katılımcı	f
Görsel temalarda	K1	1
Dikkat çekmek	K2, K6, K7, K10, K11	5
Anlaşılabilirliği sağlama	K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K12, K13	9
Pratik yapmak	K2, K6, K7, K10, K11, K12, K14, K15	8

Katılımcıların ders için kullanmayı düşündüğü sanal gerçekliği 4 amaç için uygun görmektedir. Katılımcıların 1’i “görsel temalarda”, 5’i “dikkat çekmek”, 9’u “anlaşılabilirliği sağlama”, 8’i “pratik yapmak” aşamalarında sanal gerçeklik uygulamasının kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Buna göre katılımcılar dersin anlaşılabilirliğinin sağlanması aşamasında sanal gerçeklik uygulamasının etkili olacağı görüşündedirler. Ayrıca dersle ilgili uygulama gerektiren kısımlarda pratik yapmak için de sanal gerçeklik uygulamasının kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla katılımcılar en fazla dersin anlaşılabilirliğinin sağlanması aşamasında sanal gerçeklik uygulamasının kullanılabileceğini düşünmektedirler. Sanal gerçeklik uygulamasının dersin hangi aşamalarında kullanılacağı ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K2: Giriş aşamasında dikkati çekmek için çok rahatlıkla kullanılabilir. Konuyla ilgili dikkat çekici ortamlar gösterilebilir. Mesela trafik ışıklarını işlerken çok kalabalık bir cadde ortamı gösterilebilir. Geliştirme bölümünde işlenen konu anlatılırken görsel ortam kullanılarak konunun daha rahat anlaşılması sağlanabilir. Mesela trafik ışıklarını işlerken o ortam kullanılarak anlatılabilir. Sonuç ve değerlendirme aşamasında ise bazı uygun derslerde öğrenilen konuyla ilgili pratik yapma imkânı verilebilir. Mesela trafik ışıklarında karşıdan

karşıya geçme simülasyonu kullanılabilir.

K6: Dersin hedefine bağlı olarak değişeceğini düşündüğüm bir konu bu. Giriş kısmında öğrencilerin dikkatini çekebileceğini düşünüyorum. Tabii ki işleniş kısmında örneklendirme amacıyla da kullanılabilir. Özellikle uzay konusu öğrencilerin bilinmezliğe sürüklendiği ve merak ettikleri bir konu. Bu konuda da sanal gerçekliğin yardımcı olacağını düşünüyorum.

K11: Konunun sonu veya konu girişinde (dikkat çekme) olabilir. Konu sonlarında; konunun tam olarak zihinde oturması için, konu başlarında ise öğrenciye hazır bulunuşluk sağlamak ve dikkat çekmek için kullanılabilir. Örneğin trafik lambalarıyla ilgili konuda böyle bir yöntem kullanılabilir. Çocuklar hangi ışıkta durup hangi ışıkta geçmeleri gerektiğini iyi kavrar.

Katılımcılar öğrencilerin hem öğrenmelerinin kolaylaşması hem de kalıcılığının sağlanması açısından sanal gerçeklik uygulamalarının önemli olacağını düşünmektedirler. Katılımcıların bazıları da öğrencilerin konuya dikkatlerini çekmek için sanal gerçeklik uygulamalarının kullanılmasını uygun görmektedirler. Katılımcıların bazıları da öğrenilen bilgilerin pratiğe dönüştürülmesi için sanal gerçeklik uygulamasının elverişli bir uygulama olduğu görüşündedirler. Katılımcıların geneli öğrenciler için hedeflenen eğitimin sağlanması için sanal gerçeklik uygulamasının önemli olduğu görüşünü bildirmektedirler.

Sınıf öğretmeni adaylarına göre sanal gerçeklik uygulamalarının öğrenci beceri gelişimine katkısı

Katılımcılara yöneltilen “Sanal gerçeklik uygulamaları öğrencilerin ne gibi becerilerini geliştirir?” sorusuna yönelik verilen cevaplar bağlamında oluşturulan temalar Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerde geliştirdiği beceriler

Tema	Katılımcı	f
Teknolojik beceriler	K1	1
Hazırbulunuşluk düzeyi	K2	1
Yaratıcılık	K3, K6, K8, K9, K10, K11	6
Öğrenme becerileri	K4, K9, K12, K14,	4
Psikomotor beceriler	K5, K7, K11,	3
Yansıtıcı Düşünme	K6, K13, K15	3
Somutlaştırma	K9, K10,	2

Katılımcı görüşlerine göre 6 temanın olduğu görülmektedir. Katılımcıların 1’i “Teknolojik beceriler” temasını, 1’i “Hazırbulunuşluk düzeyi” temasını, 6’sı “Yaratıcılık” temasını, 4’ü “Öğrenme becerileri” temasını, 3’ü “Psikomotor beceriler” temasını, 3’ü “Yansıtıcı Düşünme” temasını, 2’si “Somutlaştırma” temasını tekrar etmiştir. Buna göre katılımcılar, sanal gerçeklik uygulamasının öğrencilerde yaratıcılık becerilerini geliştirdiği görüşündedirler. Sanal gerçekliğin öğrencilerde geliştirdiği becerilerle ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K9: Sanal gerçeklik uygulamaları öğrencilerin hayal güçlerinin gelişmesinde, öğrenme

deneyimlerinin gelişmesinde, farklı bakış açılarına sahip olmalarında, sorunları daha kolay çözmeleri gibi beceriler geliştirir.

K15: Sanal gerçeklik öğrencilerin görsel, işitsel, kinestetik, mantıksal ve daha birçok zeka yönünü geliştirir. Yapararak-yaşayarak öğrenmelerini sağlar. Öğrenmenin sadece okulla sınırlı olmadığını gösterir. Ayrıca öğrencilerin deneyimlerini aktarmalarıyla sözel becerilerine de olumlu katkısı olur.

Katılımcılar, sanal gerçeklik uygulamasının öğrencilerde birçok beceriyi geliştirdiğini ifade ederek en fazla yaratıcılık becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Deneyim olanağının kullanılmasının öğrencilerin problem çözme becerilerini de geliştirdiği ifade edilen görüşler arasındadır. Katılımcıların bazıları soyut özellik taşıyan konuların sanal gerçeklikle somutlaştırıldığını ve bu şekilde öğrencilerin kavrama ve anlamlandırma becerilerinin geliştiğini bildirmişlerdir. Genel olarak bakıldığında sanal gerçekliğin birçok becerinin gelişmesine etkisi olduğu açıktır ama katılımcıların geneli tarafından en fazla yaratıcılık becerilerinin geliştiği görüşü tekrar edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarına göre sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin teorik bilgilerini uygulamaya transferindeki etkisi

Katılımcılara yöneltilen “Sanal gerçeklik uygulamaları, öğrencilerin teorik bilgilerini uygulamaya dökmesine yardımcı olur mu?” sorusuna yönelik verilen cevaplar bağlamında oluşturulan temalar Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin teorik bilgilerini uygulamaya dökmesine etkisi

Tema	Katılımcı	f
Anlatılan konuyu destekler	K1, K4, K5, K12, K13	5
Pratik yapma olanağı sağlar	K2, K3, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15	10
Kısmen etkili olabilir	K6	1

Katılımcıların 5’i “Anlatılan konuyu destekler” temasını, 10’u “Pratik yapma olanağı sağlar” temasını, 1’i “Kısmen etkili olabilir” temasını tekrar etmiştir. Buna göre katılımcılar, sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin teorik bilgilerini uygulamaya dökmesi için pratik yapma olanağı sunduğunu düşünmektedir.

K9: Sanal gerçeklik uygulamaları, öğrencilerin teorik bilgilerini uygulamaya dökmesine yardımcı olur. Gerçek ortamı taklit ettiği için öğrenci gerçekte var olan durumu üç boyutlu olarak görebilmektedir.

K13: Sanal gerçeklik teknolojisi ile desteklenmiş bir öğrenme ortamında anlaşılması güç konuları rahatlıkla anlayan bir öğrenci edindiği bilgi ve tecrübe ile teorik bilgisini uygulamaya geçirebilir. Öğrenci mantığını kavrayamadığı bir kavramı, olayı veya bilgiyi uygulamaya dökemez. İşte sanal gerçeklik teknolojisi de bu noktada devreye girerek öğrencinin edinmeye çalıştığı bu kavramın, olayın veya bilginin mantığını anlamasına yardımcı olur.

K15: Sanal gerçeklik uygulaması teorik bilgiyi uygulamaya geçirmede önemli işlevlerden

biridir. Bazen bulunduğumuz coğrafyadan ya da şartlardan dolayı sadece anlatım yapabiliyoruz. Fakat sanal gerçeklik uygulaması ile anlatımımız teoride kalmaz ve uygulamaya dönüşme fırsatı bulur.

Öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmesi için teorik bilginin tek başına yetmeyeceği görüşünden hareketle bu bilgilerinin uygulanmasıyla hem tam bir öğrenme hem de öğrenilenlerde kalıcılık sağlanacağı ifade edilmiştir. Özellikle soyut bir kavram, olay ya da oluşum anlatılırken imkân kısıtlılıklarını ortadan kaldıran sanal gerçeklik uygulamasıyla konuya yönelik somutlaştırma yapılabilirdiği görüşünü savunan katılımcılar, öğrencilerin bu yolla daha iyi bir öğrenme gerçekleştirdiğini ileri sürmektedirler. Bu bağlamda katılımcılara göre sanal gerçeklik uygulamasıyla gerçekleşen öğrenmeler hedeflenen öğrenmelerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarına göre eğitimde sanal gerçeklik kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri

Katılımcılara yöneltilen “Sizce eğitimde sanal gerçeklik kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?” sorusuna yönelik verilen cevaplar bağlamında oluşturulan temalar Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. Eğitimde sanal gerçeklik kullanımının olumlu ve olumsuz yönleri

Tema	Katılımcı	f
Teknoloji bilgisi	K1	1
Pratik yapma imkanı	K2, K3, K4, K11, K15	5
Sınırları çizilmezse sorunlara neden olabilir	K2, K7, K10, K11, K12	5
Maliyet artar	K3, K7, K8, K10, K13, K14, K15	7
Konuya bağlı olarak değişir	K5	1
Yaratıcılığı destekler	K6, K7, K8	3
Gerçeğin sanal ortama transferinin zor olması	K6	1
Kalıcılık sağlar	K10, K12	2
Kavramayı kolaylaştırma	K11, K12, K14	3

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda 9 temanın olduğu ifade edilebilir. Katılımcıların görüşlerinden 1’i “Teknoloji bilgisi”, 5’i “Pratik yapma imkanı”, 5’i “Sınırları çizilmezse sorunlara neden olabilir”, 7’si “Maliyet artar”, 1’i “Konuya bağlı olarak değişir”, 3’ü “Yaratıcılığı destekler”, 1’i “Gerçeğin sanal ortama transferinin zor olması”, 2’si “Kalıcılık sağlar”, 3’ü “Kavramayı kolaylaştırma” temaları oluşmuştur. Eğitimde sanal gerçeklik uygulaması kullanmanın olumlu ve olumsuz yanlarıyla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları şunlardır:

K2: Eğitim alanında normalde oluşturulamayan birçok imkân yaratılabilir ve rahatça pratik yapılarak öğrenme arttırılabilir. Ancak sanal gerçekliğin de bir sınırı olması gerekmektedir eğer bu sınır aşılsa bazı çocuklarda psikolojik bozukluklara yol açılabilir.

K10: Sanal gerçeklik konusunda olumlu taraftan bakacak olursam öğrencilerin bilgisini kalıcı ve somut bir hale getirmesini sağlayabilir. Olumsuz tarafı ise çok fazla kullanım ile birlikte gerçek yaşam deneyimlerinin yerini alarak tembelliğe sebep olabilir. Ek olarak tabi

maliyeti unutmamak gerekiyor.

K14: Olumlu yönleri; öğrencileri aktif olmaya teşvik eder, çabuk sıkılan öğrenciler için uygundur hızlı öğrenmeyi sağlar ve öğrencilerin çalıştıkları dersi hızlıca gözden geçirmelerini sağlar. Olumsuz yönleri ise; ülkemizde fazla yaygın değildir. Ekonomik olarak bütçeyi zorlayıcı bir niteliğe sahiptir.

Katılımcılar, sanal gerçeklikle ilgili gelişim sağlayacak olumlu özelliklerin altını çizerken maliyetin artacağı ya da sanal gerçeklik uygulamasının maliyet gerektirdiği için bu uygulamanın her alanda kullanılmasının zor olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Bazı katılımcılar da sanal gerçekliğin insanı içine çekebileceği ve bağımlı yapabileceği görüşünü bildirmişlerdir. Böyle bir durum söz konusu olduğunda ise bireyde psikolojik rahatsızlıkların gelişebileceği vurgusu yapılmıştır. Olumsuz yönlerini ifade eden katılımcılardan bazıları gerçeğin sanal ortama aktarılmasının zorluk yaratacağı görüşünü bildirmişlerdir. Buna karşın katılımcıların bazıları da dikkatini uzun süre toplamayan öğrenciler için ideal bir uygulama olduğunu belirterek bu uygulamayla tam bir öğrenmenin sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde sanal gerçeklik uygulamasının bireye sağladığı faydanın daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşlerinde sanal gerçeklikle ilgili belirtilen olumsuz özellikler, iyileştirilebilir maddelerdir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf öğretmeni adayları, sanal gerçeklik uygulamalarının öğrenciler ve kendileri için ilgi çekici olduğunu, görsel zeka gelişimini desteklediğini, konsantre olmayı kolaylaştırdığını, öğrencilerin konu hakkında genel bir fikir edinmelerini, dersi hızlıca gözden geçirmeyi ve bilgilerin sanal gerçeklik uygulaması sayesinde uygulamaya dökülebileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Buradan hareketle sınıf öğretmeni adaylarının sanal gerçeklik uygulamasının eğitimde kullanımının birçok olumlu etki getirdiği konusunda hemfikir oldukları söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adayları eğitim hayatlarında sanal gerçeklik uygulamalarını sınıflarında kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konuda istekli oldukları görülmektedir. Buradan hareketle sınıf öğretmeni adaylarının değişime ve gelişime açık olduklarını, kendilerini geliştirmek istediklerini ve güncel teknolojiyi ilgi ve istekle takip etmek istediklerini düşünürsek eğitimde teknoloji kullanımına olumlu bakmaları olası görülmektedir.

Sınıf öğretmeni adayları eğitimde önceden öğrenilen bilgilerin 3 boyutlu sanal gerçeklik ortamlarında kolayca uygulamaya döküleceğini, edinilen bilgiler için sanal ortamların uygun ortamlar olduğunu düşündükleri söylenebilir. Özellikle Fen Bilimleri derslerindeki uygulama ve deney gerektiren temalar için bu görüş desteklenebilir. Arıcı (2013) yapmış olduğu çalışmada eğitim ortamlarında sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıyla ilgili olarak olumlu sonuçlar verdiğini belirtmiştir. Bu çalışmaya benzer şekilde Kayabaşı (2005) yapmış olduğu çalışmada sanal gerçeklik uygulamalarının akademik başarıya olan etkisinden bahsederek, sanal gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanılması gerektiğinden bahsetmiştir. Bu çalışmalar göz

alındığında sanal gerçeklik uygulamalarının ve ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde arttırdığı söylenebilir.

Katılımcı sınıf öğretmeni adayları sanal gerçeklik uygulamaları sayesinde öğrencilerin çalıştıkları dersi hızlıca gözden geçirmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Sanal gerçeklik uygulamalarının daha kalıcı öğrenme sunduğu, hatırlanması ve tekrar etmeyi daha etkin bir hale getirdiği söylenebilir. Keskin (2017) matematik öğretmenlerinin eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında, elde etmiş olduğu bulgularda sanal gerçeklik uygulamalarının hızlı bir tekrar ve gözden geçirme olanağı sağladığı verilen yanıtlarda belirtilmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde sanal gerçeklik uygulamalarının daha kalıcı öğrenme sunduğu, hatırlanması ve tekrar etmeyi daha etkin bir hale getirdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adayları ile yapılan görüşmelerde, sanal gerçeklik uygulamasını öğrencilerin ilgisini çekebilmek için dersin giriş ve tekrar aşamasında kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu sanal gerçeklik uygulamalarının çabuk sıkılan öğrenciler için uygun olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu görüşlere dayalı olarak, sanal gerçeklik uygulamalarının dersin farklı aşamalarında pekiştirici, dikkat çekici gibi amaçlar için kullanılabilmesi ileri sürülebilir. Ancak bu noktada öğrenme ortamında kullanılan sanal gerçeklik uygulamalarının, kullanışlılık ve kullanım kolaylığı özelliklerine dikkat edilmesi gerekmektedir (Makransky ve Lilleholt, 2018). Bu özelliklerdeki uygulamaların öğrenme sürecinde öğrencilerin dikkatini dağıtmadığı, aksine uyarıcı ve motive edici özellikte olduğu alanyazında belirtilmiştir (Kavanagh vd., 2017). Ayrıca sanal gerçeklik uygulamalarının insanlar, yerler ve konularla gerçek yaşam etkileşimlerini yansıtabildiği, sürükleyici ortamlar sunarak kullanıcının zamanı gerçek hayattan çok daha hızlı yaşayabilmesine imkân verdiği (Beck, 2019) araştırma sonuçlarından ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, sınıf öğretmeni adayları da sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin çeşitli becerilerine olumlu yönde etkisi konusunda ilgili alanyazına benzer yönde görüşler ileri sürmeleri araştırma sonuçlarının alanyazınla tutarlılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, sınıf öğretmeni adaylarının Eğitim 4.0 ve ötesi uygulamalara işlevsel sayılabilecek düzeyde bir pedagojik yatkınlığının olduğu söylenebilmektedir. Sınıf öğretmeni adayları, sanal gerçeklik uygulamalarının ilkökul eğitim uygulamalarında kullanımına yönelik hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan olumlu kazanımlarının olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, sanal gerçeklik uygulamalarının şimdiki ve geleceğin temel eğitim uygulamalarında etkin olabileceğine ilişkin güçlü bakış açılarının mevcut olduğu anlaşılmıştır.

Kaynakça

- Anderson, T. (2003). *Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4 (2).
- Andolsek, D.L. (1995). Virtual reality in education and training. *International Journal of Instructional Media*, 22(2), 145. Retrieved November 8, 2021 from <https://www.learntechlib.org/p/85408/>.

- Arıcı, V. A. (2013). *Fen bilimleri eğitiminde sanal gerçeklik uygulamaları üzerine bir çalışma: "güneş sistemi ve ötesi: uzay bilmecesi" ünitesi örneği*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Beck, D. (2019). Augmented and virtual reality in education: Immersive learning research. *Journal of Educational Computing Research*, 57(7), 1619-1625.
- Blazauskas, T., Maskeliunas, R., Bartkute, R., Kersiene, V., Jurkeviciute, I., & Dubosas, M. (2017, October). Virtual reality in education: new ways to learn. In *International Conference on Information and Software Technologies* (pp. 457-465). Springer, Cham.
- Bostan, B. (2007). *Sanal gerçeklikte etkileşim. (Yayımlanmamış doktora tezi)*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brooks, F. P. (1999). What' s real about virtual reality? *Ieee Computer Graphics and Applications*, 19, 16-27.
- Burdea, G. & Coiffet, P. (2003), *Virtual reality technology*. New Jersey: John Wiley Publication.
- Can, T., & Şimşek, İ. (2016). Eğitimde yeni teknolojiler: Sanal gerçeklik. (İşmnan A., Odabaşı H.F., Akkoyunlu B., Editör), *Eğitim Teknolojileri Okumalar* (ss.: 351-362). Ankara: Ayrıntı Yayınları.
- Çavas, B., Çavas, P. H., & Can, B. T. (2004). Eğitimde sanal gerçeklik. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(4), 110-116.
- Demirel, R., Aslan, O. (2014). Kavram karikatürleriyle desteklenen fen ve teknoloji öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları ve kavramsal an. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (2), 368-392).
- Garb, Y. (1987). Virtual reality computers encourage substitution of symbols for the world. *Whole Earth Review*, 57, 118-125.
- Hew, K.F. & Cheung, W.S. (2010). Use of three-dimensional (3-D) immersive virtual worlds in K-12 and higher education settings: A review of the research. *Br. J. Edu. Technol.* 41(1), 33-35.
- Kartal, O. Y. (2019). Düşünen okul. R.Y.Kıncal (Ed.), *Eğitim Felsefesi* (301-323). Nobel Yayınevi.
- Kartal, O.Y. (2014). Eğitim ve bilimsel araştırma. S.Z.Genç, Ç. Şahin (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş 2. Baskı* (149-172). Paradigma Akademi.
- Kavanagh, S., Luxton-Reilly, A., Wuensche, B., & Plimmer, B. (2017). A systematic review of Virtual Reality in education. *Themes in Science and Technology Education*, 10(2), 85-119.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kayabaşı, Y. (2005). Sanal gerçeklik ve eğitim amaçlı kullanılması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3).
- Keskin, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının eğitimde sanal gerçeklik kullanımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (Asead)*, 4(11).

- Kıncal, R.Y. & Kartal, O. Y. (2009). Medya okuryazarlığı eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 38(181), 318-333.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press
- Lee, E.A.-L. & Wong, K.W.(2014). Learning with desktop virtual reality: Low spatial ability learners are more positively affected. *Comput. Educ.* 79, 49–58.
- Lindgren, R., Tscholl, M., Wang, Sh, Johnson, E. (2016). Enhancing learning and engagement through embodied interaction within a mixed reality simulation. *Comput. Educ.* 95, 174–187.
- Lodico, M.G.&Spaulding, D.T. (2006). *Methods in educational research: From theory and practice (1th Ed.)* (pp. 269). United States: Jossey-Bass.
- Makransky, G., & Lilleholt, L. (2018). A structural equation modeling investigation of the emotional value of immersive virtual reality in education. *Educational Technology Research and Development*, 66(5), 1141-1164.
- Mccloy, R. & Stone, R. (2001), Virtual reality in surgery, *Bmj*, 323(7318), 912-915.
- Mcgonigle, D. & Eggers, R. (1998). *Stages of virtually: instructor and student. Interactive learning connection*-University Space Network Pilot Project.
- Mills, S. & Noyes, J. (1999) Virtual Reality: An Overview of User-Related Design Issues: Revised Paper for Special Issue on Virtual Reality: User Issues in Interacting with Computers, May 1998. *Interacting with Computers*, 11, 375- 386. [http://dx.doi.org/10.1016/S0953-5438\(98\)00057-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0953-5438(98)00057-5)
- Sherman, W. R., & Craig, A. B. (2003). *Understanding virtual reality. San Francisco, CA: Morgan Kauffman.*
- Şahin, Ç. & Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 164-190.
- Weis, Allan H. (1999). *Professional development: a link to better learning. School, technology and readiness report*, The Ceo Forum, Washington.
- Whyte, J. (2002). Virtual reality and the built environment. Uk: architectural press. *Windows to the future. Acm Siggraph Computer Graphics*, 23(5), 7-18.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155–167.

Extended Abstract

Introduction

It is thought that the research will contribute to the literature, since research on the use of virtual reality applications in education are limited and there is not any research in which the opinions of primary school teacher candidates focus on the use of virtual reality. It has become inevitable that technological developments take their place in education as in every field. In this case, teacher candidates should also have knowledge in this field. The teaching

profession is not static and is in dynamism. Teachers and teacher candidates should follow new developments in education. With technology bringing a new movement to education, teachers should constantly improve themselves. Countries that are successful in the field of education provide teachers with these principles. There are deficiencies in this area in Turkey. Teachers and teacher candidates are unfamiliar with virtual reality. The fact that virtual reality is now being used from the primary school level requires classroom teachers to be active at this point. Now, classroom teachers should also be equipped with virtual reality applications.

The aim of this study is to reveal the opinions of classroom teacher candidates studying at the Department of Classroom Education on the use of virtual reality applications in education.

Method

Qualitative research model was used in this study. The case of the research, which was carried out as a case study, is "virtual reality applications in education". A case study is the process of solving the problem by examining a context (individual, event, institution, etc.) with a special background in depth (Kartal, 2014; Lodico & Spaulding, 2006). In this context, the opinions of the participants who have university education and who are classroom teacher candidates as their common characteristics, regarding the use of virtual reality in primary school education are examined.

The study group of the research consisted of a total of 15 classroom teacher candidates, eight women and seven men, who were studying at Çanakkale Onsekiz Mart University in the fall semester of the 2019-2020 academic year. Purposive sampling technique was used to determine the study group.

In order to collect data, interviews were conducted with the participants via the online platform. Due to the Covid-19 pandemic process, no face-to-face meetings were held. A semi-structured interview form was used during the online interviews. Content analysis technique was used in data analysis.

Results

Teacher candidates stated that virtual reality applications are interesting for students and themselves. They support the development of visual intelligence, make it easier to concentrate, give students a general idea about the subject, quickly review the lesson and put the information into practice thanks to the virtual reality application. From this point of view, it can be said that the primary school teacher candidates agree that the use of virtual reality application in education brings many positive effects.

Teacher candidates stated that they want to use virtual reality applications in their classrooms in their education life. It is seen that teacher candidates are willing to do this. From this point of view, considering that the primary school teacher candidates are open to change and development, they want to improve themselves and they want to follow the current technology with interest and enthusiasm, it is likely that they will have a positive attitude towards the use of technology in education.

It can be said that the primary school teacher candidates think that the knowledge previously learned in education can be easily put into practice in 3D virtual reality environments, and that virtual environments are suitable environments for the acquired

knowledge. This view can be supported especially for the themes that require practice and experimentation in Science courses.

Primary school teacher candidates stated that they enable students to quickly review the course they are studying through virtual reality applications. It can be said that virtual reality applications offer more permanent learning, make remembering and repeating more effective.

In the interviews with the primary school teacher candidates, they stated that they were considering using the virtual reality application in the introduction and repetition stages of the course in order to attract the attention of the students. Most of the primary school teacher candidates supported this view, thinking that virtual reality applications are suitable for students who get bored easily.

Conclusion

It can be said that primary school teacher candidates have a functional pedagogical disposition towards Education 4.0 and beyond. It is understood that primary school teacher candidates have positive gains in terms of both cognitive and affective aspects for the use of virtual reality applications in primary school education applications. In addition, there are strong perspectives that virtual reality applications can be effective in current and future basic education implementations.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi
e-ISSN: 2667-5145

Okul Öncesi Eğitim Programının CIPP Modeline Göre Öğretmen Görüşleri
Bağlamında Değerlendirilmesi
Evaluation of Pre-school Curriculum According to CIPP Model in the Context of
Teachers' Views

Nazan YALÇIN^{*}, Melike ÖZYURT[†]

ArticleInfo/Makale Bilgi

Received/Alındı:18/10/2021

Accepted/Kabul edildi:
25/12/2021

Anahtar kelimeler:

Stufflebeam, bağlam, girdi, süreç, ürün, okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitim programı

Keywords:

Stufflebeam, context, input, process, product, preschool education, pre-school education program.

ÖZ

Araştırmanın amacı MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme modeline göre değerlendirmektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kilis il merkezi ve ilçelerindeki MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumları ve ilkokul bünyesindeki anasınıfında görev yapan 12 okul öncesi öğretmeninden elde edilmiştir. Toplanan verinin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; programın program hedeflerine erişme açısından yeterli olduğu, programın çocukların birçok alanda gelişimini olumlu yönde desteklediği, programın amaca hizmet eden, esnek, güncellenebilir bir yapıda olduğu, materyal kullanımı ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan etkinliklerin hazırlanmasına olanak sağlar nitelikte olduğu öğretmen görüşlerine göre tespit edilmiştir. Ancak araştırmada çocukların hazır bulunuşluğu ile programın uygulanması için gereken hazır bulunuşluk düzeyi arasında tam bir uyum olmadığı, programın etkin uygulanmasının gerektirdiği fiziksel koşulların bazı okullarda mevcut olmadığı, programın öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeye dönük kazanım ve göstergelere sahip olmadığı belirlenmiştir.

ABSTRACT

The aim of the study is to evaluate the MEB 2013 Preschool Curriculum according to Stufflebeam's context, input, process and product curriculum evaluation model. The research was designed as a case study, one of the qualitative research methods. Research data were obtained from 12 pre-school teachers working in preschool education institutions and primary schools in Kilis city center and its districts in the 2020-2021 academic years. Content analysis was used in data analysis. As a result of the research; It has been determined that the curriculum is sufficient in terms of reaching the goals, the curriculum supports the development of children in many areas, the curriculum has a purposeful, flexible, updateable structure, and allows the preparation of activities that enable the use of materials and active participation of students. However, in the study, it was determined that there was not a complete harmony between the readiness of children and the level of readiness expected for the implementation of the curriculum, the physical conditions required for the effective implementation of the curriculum were not available in some schools, and the curriculum did not have objectives and indicators to improve students' digital skills.

* Nazan YALÇIN Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, nznynlcnbyndr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8516-2276>

† Melike Özyurt, Doç.Dr, Gaziantep Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, melike.ozyurt@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-4527-9343>

Giriş

İnsan öğrenme güdüsüyle doğar. Dünyayı tanıma ve anlamlandırma çabası insanın varoluşunun bir parçasıdır. İnsanlar ihtiyaçlarını karşılamak, karşılaştıkları sorunlara çözüm bulabilmek için farklı yollara başvurmaktadır. Edindiği deneyimleri sonraki kuşaklara aktarma ise insanın bir diğer gayesidir. Bu gaye eğitim kavramının yaşamımızda var olmasına sebebiyet vermiştir. Ertürk (2013) eğitimi bireyin istendik, kasıtlı davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla değiştirebilme süreci olarak tanımlamaktadır. Ayrıca kişinin davranışlarını değiştirme süreci de eğitim tanımının içeriğini oluşturmaktadır (Tyler,1949).

Eğitim insanoğlunun varoluş sürecinde çağlar boyunca önemini korumuştur. Fakat eğitimin formel yapısı bu tarihsel sürece uzanmamaktadır. Eğitimin belli bir amaç doğrultusunda planlı programlı olarak yapılandırılışı günümüz eğitim uygulamalarını karşılamaktadır. Bu bağlamda eğitim programı eğitim sisteminin başat unsurunu oluşturmaktadır. Eğitim programı, eğitim yaşantılarının okul içinde ve okul dışında yapılandırılması olarak da tanımlanmaktadır (Demirel, 2015). Eğitimin nitelikli olarak bireylere verilebilmesi için eğitim programlarının oluşturulmasının ve uygulanmasının önemi büyüktür.

İnsan yaşamındaki kritik dönemler göz önüne alındığında zamanlamanın ne derece önemli olduğu anlaşılabilir. Bireyin yaşamındaki ilk yıllar, bireyin zihinsel, sosyal, duygusal anlamda geliştirilmesi ve kişilik oluşumunun sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için oldukça önemlidir. Çocukların merak duygusu üst düzeydedir. Bu merak onların araştırma keşfetme güdülerini canlı tutmaktadır. Çocukların öğrenmeye olan merakını çevresel koşullar etkilemektedir. Gelişimin hızlı seyirde ilerlediği erken çocukluk dönemi çocukların dış etkilere açık olduğu dolayısıyla da korunmaya ihtiyaç duyduğu bir dönemdir (Diken,2014). Çevresel uyarıcılar bu dönemde önem teşkil etmektedir (Oktay,1990). Okul öncesi dönemde çocuklarda gerek fiziksel, gerek sosyal-duygusal, gerekse bilişsel yönden ciddi anlamda değişimler ortaya çıkmaktadır. Fiziksel aktivitenin yoğun olduğu bu dönemde çocukların kaba motor ve ince motor kaslarını geliştirici etkinlikler gelişim açısından önemli yer tutmaktadır. Çocukların koşma, topa vurma, dengede durabilme gibi kaba motor becerilerinin yanı sıra kaşık tutma, kalem kullanma ve yırtma yapıştırma gibi ince motor becerilerin desteklenmesi de gelişimsel açıdan önemlidir (Diken,2014). Bu dönem çocuğun bilişsel olarak da aktif olduğu bir dönemdir. Var olan problem hakkında düşünüp tasarımlar yaptığı ve akıl yürüterek eylemde bulunduğu süreçler bu dönemde oluşmaktadır. Çocuğun inanç ve isteklerin yapılacak eylem üzerinde etkisini fark edebilmesi, dört yaşından itibaren ayırt edilmektedir. Ayrıca okul öncesi dönem çocuklarının düşünme biçimleri algı temelli, özelden özele akıl yürütme, tek boyutlu ve sembolik olarak yapılanmaktadır. Çocukların bu dönemdeki özelliklerinden bahsedecek olursak; bu özelliklerden bazıları sosyal ve duygusal açıdan yeterli özgüvene sahip olma, bağımsızlığına düşkün olma olarak tanımlanabilir. Büyüklerle ve yaşlılarıyla iletişim konusunda aktif rol oynamaları bu yaş grubunun karakteristik özellikleri arasında yer almaktadır. Ayrıca bu yaş grubunda çocuklar, saldırganlık olarak tanımlanabilen eylemleri gerçekleştirme potansiyelini davranışlarında barındırmaktadırlar (Berk, 2013; Trawick Smith, 2013).

İnsan kişiliğinin olduğu aşama olarak betimlenen ve kritik dönemi de içinde

barındıran bir döneme denk gelmesi yönüyle okul öncesi eğitim oldukça önemlidir. Kritik dönemlerde eğitim hedeflerinin bireye kazandırılması gelişimsel alanda önemli olduğu kadar, eğitim açısından da oldukça önemli görülmektedir (Aydın, Madi, Alpanda ve Sazcı, 2012). Bu anlamda okul öncesi eğitim temel eğitimin mihenk taşı olarak gösterilebilir. Okul öncesi eğitim, etki alanı yaşam boyu süren bir süreci kapsamaktadır (Duffy, 2006). İnsan yaşamında eğitimin temeli bu dönemde atılmaktadır (He,2015). Gelişim ve değişimin oldukça hızlı bir şekilde ilerlediği erken çocukluk döneminde çocuğun gelişimine uygun, bireysel farklılıklara önem veren, nitelikli ortamlarda bulunması gerektiği fikri yaygın olarak kabul görmektedir (Kök, Koçyiğit, Tuğluk ve Bay, 2008). Okul öncesi eğitim çocukların merak, öğrenme ve düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik onları teşvik etmektedir. Bu sayede çocukların kişilik oluşumuna ve olumlu benlik algısına sahip olması desteklenir. Ayrıca yaratıcılığının geliştirilmesi, güçlü iletişim becerilerine sahip olması, duygusal ve sosyal bakımdan çocuğun beceri gelişiminin desteklenmesi önemli yer tutmaktadır (Senemoğlu, 1994). Okul öncesi eğitim programı çocuğun bütün gelişim alanlarının bütüncül ve dengeli olarak desteklenmesini amaçlamaktadır (MEB,2013). Turaşlı (2018) okul öncesi eğitimle çocukların çok yönlü gelişiminin ilköğretime hazır bulunuşluğunu da olumlu yönde etkilediğini çalışmasında belirtmektedir. Okul öncesi eğitim sürecinde eğitim ortamının donanımlı yapısı çocuğun önceki deneyimleriyle yeni deneyimlerini bağdaştırmasına imkân tanımakta böylece yeni bilgilere erişmesini kolaylaştırmaktadır. Bunun sağlanabilmesi içinse süreçte işlevsel olarak kullanılan nitelikli eğitim programına ihtiyaç duyulmaktadır.

Program değerlendirme hedeflere ne düzeyde ulaşılabilirdiğini saptamak açısından oldukça önemlidir. Bu yönüyle programın işleyişi hakkında önemli dönütler sağlamaya yardımcı olur (Erden,1998). Alan yazında çok çeşitli program değerlendirme yaklaşımları mevcuttur. Bir programın değerlendirilmesi amaç edinilmiş ise programın özelliklerine uygun yaklaşımın ve modelin belirlenmesi önem teşkil etmektedir. Çünkü program değerlendirilirken, programın bütünsel olarak sistemli bir şekilde değerlendirilebilmesi için değerlendirmenin belirlenen yaklaşım ve modele dayandırılarak gerçekleştirilmesi olası çarpıklıkları engellemektedir (Kelly, 2004). Bu bağlamda program değerlendirmede sıklıkla kullanılan modellerden biri de CIPP modelidir.

Daniel Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP modeli 1960'lı yıllarda ABD'de farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin sorumluluk becerilerini ve bu okulların programlarını geliştirmek amacıyla oluşturulmuştur. Stufflebeam modeli sadece eğitim alanında sınırlı kalmayıp farklı kurum ve kuruluşların değerlendirme süreçlerinde de kullanılmıştır (Stufflebeam, 2003). CIPP modeli çok yönlü değerlendirme sağlayan kapsamlı bir modeldir (Robinson,2002). CIPP modelinin açılımı incelendiğinde modelin isminin bağlam, girdi, süreç, ürün kelimelerinin İngilizce karşılığı olan Context, Input, Process, Product kelimelerinin baş harflerinden oluştuğu görülmektedir. Bağlam boyutunun bileşenleri mevcut durum analizi ve mevcut programın uygulanma aşamasındaki ortam olarak tanımlanmaktadır (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002; Ornstein ve Hunkins, 2004). Modelin girdi boyutu ise hedeflere erişebilmek için gerekli olan ve sürece dâhil olan tüm kaynakların değerlendirilmesi olarak betimlenmektedir. Modelin süreç boyutunda programın uygulanma sürecinin niteliği ve varsa karşılaşılan sorunlar incelenmektedir. Modelin bu boyutu hedeflere yönelik teorik ve pratiğin karşılaştırılmasının yapıldığı aşama olarak ifade edilebilir (Demirel,2015). Modelin ürün boyutuna ilişkin değerlendirmede ise programın

hedeflenen çıktıları ile beklenmeyen veya öngörülmeven çıktıların değerlendirilmesi gerçekleştirilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2004).

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitimin ve okul öncesi programlarının farklı çalışmalarda değerlendirildiği görülmektedir (Dilek, 2013; Düzgün, 2014; Göle ve Temel, 2015; Sapsağlam, 2013; Yazar, 2013). Okul öncesi eğitim programını değerlendirilirken farklı program değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması programa ilişkin karar vermeyi nesnelleştirmektedir. Ayrıca programın kuramsal olarak temellendirilmesini ve dinamiklik kazanmasını sağlamaktadır (Aslan ve Sağlam, 2017; Kurt ve Erdoğan, 2015). Bu bağlamda okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar incelendiğinde; 2013 okul öncesi eğitim programının; Başaran ve Ulubey (2018) tarafından Provus’un Farklar Modeline göre değerlendirildiği, Özsirkinti, Akay ve Bolat (2014) ve Köksal, Dağal, Duman (2016) tarafından öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği, Kandır, Yazıcı (2016) tarafından okuma yazma becerilerinin gelişimi açısından değerlendirildiği ve Duman (2015) tarafından çağdaş yöntem ve yaklaşımlar bağlamında incelendiği görülmektedir. Bu çalışmada ise 2013 okul öncesi eğitim programının Stufflebeam’in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) Modeli’ ne göre öğretmen görüşleri esas alınarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının alan yazına ve okul öncesi alanda çalışan eğitimcilere fayda sağlayacağı düşünülmekte, araştırma bu yönüyle önemli görülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’ nın Stufflebeam’in bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) değerlendirme modeli kapsamında bütüncül ve dizgesel olarak öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır.

1. Okul öncesi eğitim programı bağlam boyutunda, okul öncesi eğitim programının amacına, çocukların ihtiyaçlarına yönelik olma ve beğenilen/beğenilmeyen yönlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi eğitim programının girdi boyutunda, çocukların hazır bulunuşluk seviyesi, materyal kullanımının sürece yansımaları, fiziki koşulların hedefe erişebilme yönündeki etkisine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi eğitim programının süreç boyutunda, programın uygulama noktasındaki etkililiğine ve oluşabilen sorunlara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
4. Okul öncesi eğitim programının ürün boyutunda, programın hedeflerine yönelik çıktılarının olumlu olumsuz yönlerine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Okul öncesi eğitim programının CIPP program değerlendirme modeli uygulanarak öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi nitel veri toplama yöntemlerinden mülakat, gözlem ve belge analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algı ve olayların gerçekçi ve tam olarak ortaya çıkarılmasına yönelik yapılan çalışmaları kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırma türü, nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak olayların

meydana geldiği ortamı realist ve bütüncül bir şekilde saptamayı gaye edinen bir araştırma yöntemi olarak da betimlenmektedir (Akman,2014). Bu çalışmada da okul öncesi eğitim programı programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarını kapsayacak şekilde bütüncül bir yaklaşımla öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği için çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın deseni ise durum çalışması olarak belirlenmiştir. Durum çalışması, bir ya da birden fazla olay ve olgunun detaylı olarak araştırılması olarak betimlenmektedir. Bu araştırma modelinde duruma bütüncül olarak bakılması önem teşkil etmektedir. Durum kavramının içeriği bazen bir öğrenci, öğretmen, okul ya da yeni oluşturulmuş program vb. olarak örneklendirilebilir. Yin (2003) durum çalışmasını, güncel bir olgunun reel bağlamına yönelik incelenmesi olarak betimlemektedir. Bu çalışmada irdelenen durum ise okul öncesi eğitim programının, program değerlendirmeye ilişkin bir model olan Stufflebeam'ın Bağlam- Girdi- Süreç- Ürün (CIPP) Modeli ile temellendirilerek okul öncesi eğitim öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde incelenmesidir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kilis il merkezi ve ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bağımsız okul öncesi eğitim kurumları ve ilköğretim bünyesindeki eğitim veren anasınıfında görev yapmakta olan 12 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar seçkisiz olmayan örnekleme yönteminden maksimum çeşitlilik örnekleme ve gönüllülük ilkesine göre belirlenmiştir. Bu çalışmada maksimum çeşitlilik, farklı kıdeme sahip öğretmenler ile farklı sosyoekonomik düzeyde öğrencilere eğitim veren okullarda çalışan öğretmenlerin çalışmaya dâhil edilmesi olarak betimlenmektedir. Çalışmada yer alan her bir katılımcıya ilişkin cinsiyet, mesleki deneyim ve görev yerine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.Çalışmada yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Görev Yeri
K 1	Kadın	2 yıl	İlçe
K 2	Kadın	1 yıl	İlçe
K3	Kadın	5 yıl	İl
K4	Kadın	3 yıl	İl
K5	Kadın	10 yıl	İl
K6	Kadın	11 yıl	İl
K7	Kadın	9 yıl	İl
K8	Kadın	11 yıl	İl
K9	Kadın	13 yıl	İl
K10	Kadın	12 yıl	İl
K11	Kadın	10 yıl	İl
K12	Kadın	14yıl	İl
Toplam	12		

Tablo1'de belirtildiği üzere çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı kadın, üçü bir- üç yıl arası mesleki deneyime sahip, ikisi 4- 9 yıl arası mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin yedisi ise on yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerden oluşmaktadır. Veriler toplamda beş farklı okulda görev yapan öğretmenlerden toplanmıştır. Bu öğretmenlerin çalıştıkları okulların üçü il merkezinde ikisi ise ilçelerdedir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Okul Öncesi Eğitim Programının CIPP Modeli çerçevesinde öğretmen görüşlerine göre değerlendirebilmesine olanak sağlayan bu form araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, CIPP Modeline uygun bir değerlendirmede ele alınması gereken, programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin soruları içermektedir. Form oluşturulurken öncelikle alan yazında yer alan diğer çalışmalar incelenmiştir. Bunun sonucunda her bir boyuta yönelik soru havuzu oluşturulup sorular okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi bağlamında ele alınarak Stufflebeam’in CIPP modelinin bağlam, girdi, süreç, ürün boyutlarına göre temellendirilmiş ve taslak bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form okul öncesi eğitimde uzman bir, eğitim programları ve öğretim alanında uzman iki akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Gelen dönütlere göre yeniden düzenlenen görüşme formu, CIPP Değerlendirme Modelinin her bir boyutuna ilişkin üçer soru olmak üzere, toplam 12 sorudan oluşan şekli ile pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulama kapsamında iki okul öncesi öğretmeni ile ayrı ayrı görüşme yapılmış, soruların okul öncesi eğitim programını değerlendirmek için yeterli kapsayıcılıkta olup olmadığı ve soruların açıklığı, anlaşılabilirliği irdelenmiştir. Görüşme yapılan her iki okul öncesi öğretmenin olumlu dönütü sonucu görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme formunda okul öncesi eğitim programının CIPP Modeline göre değerlendirilebilmesi için modelin bağlam boyutuna ilişkin; programın amacını, içeriğini, çocukların ihtiyaçlarına yönelik olma durumunu, programın beğenilen ve eksik bulunan yönlerini değerlendirmeye yönelik üç soru yer almaktadır. Modelin girdi boyutuna ilişkin çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri, materyal kullanımı ile öğrenme ortamını değerlendirmeye yönelik üç soru bulunmaktadır. Formda modelin süreç boyutuna ilişkin etkinlikler ile öğrenme öğretme sürecinin etkililiğini değerlendirmeye yönelik üç soru bulunurken, ürün boyutuna ilişkin ise hedeflere ulaşma durumuna, çocukların beceri geliştirme durumuna yönelik üç soru yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında nisan ayı içerisinde iki hafta süresinde tamamlanan görüşmeler ile toplanmıştır. Bu süreçte öncelikle çalışma grubu tanıtılırken ifade edilen kriterler doğrultusunda maksimum çeşitlilik ilkesine göre belirlenen öğretmenlerin okul yöneticilerinden öğretmenler ile iletişime geçmeleri talep edilmiş, araştırma hakkında bilgi verilmesi rica edilmiş, araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin iletişim bilgileri okul idaresinden istenmiştir. Sonrasında bu öğretmenlerle telefon ile iletişime geçilerek görüşme formu, görüşme süresi ve araştırma hakkında bilgi verilmiş ve çevrim içi görüşme zamanı tespit edilmiştir. Pandemi sürecinde veri toplandığı için katılımcılardan görüşme sorularına yüz yüze eğitim sürecine ilişkin deneyimlerini göz önünde bulundurarak yanıt vermeleri istenmiştir. Görüşmeler araştırmaya katılan 12 öğretmenin her biri ile bireysel olarak, Zoom programı üzerinden, öğretmenler tarafından belirlenen gün ve saatlerde, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile çevrimiçi olarak araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüş ve bu görüşmeler katılımcıların izni ile kayıt altına alınmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi birbiriyle benzer özelliklere sahip verilerin belirli kavram ve temalar oluşturacak şekilde kategorize edilerek anlamlı bütünlük halinde organize edilmesi olarak yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında ise veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, sonrasında araştırmacılar bir araya gelerek analiz sonuçlarını karşılaştırılmışlar, “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olan kodları belirlemişlerdir. Görüş ayrılığı olan kodlar üzerinde birlikte yeniden inceleme yaparak görüş birliği sağladıkları şekli ile araştırma bulgularını raporlamışlardır. Ayrıca bulgular kısmında tablolarda tema ve kodlar sunulurken, tablo altında yer alan açıklamalarda öğretmenlerin ifadelerine yer verilerek araştırmada veri analizinin güvenilirliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Bununla birlikte katılımcı öğretmenler kodlanırken K1, K2 şeklinde kodlama yapılmıştır. K1 görüşme yapılan ilk katılımcıyı ifade etmektedir.

Bulgular

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre Stuffbleam'in CIPP modeli çerçevesinde değerlendirildiği bu araştırmada bulgular programın bağlam, girdi süreç ve ürün boyutlarına ilişkin değerlendirmeler çerçevesinde sırasıyla sunulmaktadır.

Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların, CIPP Modeli bağlam boyutuna göre programın değerlendirilmesine ilişkin görüşleri, kendilerine yöneltilen üç soruya verdikleri yanıtlar çerçevesinde dört tema altında toplanmıştır. Bu kapsamda katılımcılara yöneltilen “*Sizce okul öncesi eğitim programının amacı nedir?*” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular “*Programın amacı*” teması, “*Program içeriği, çocukların ihtiyaçlarını ne ölçüde karşılamaktadır?*” sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular “*İhtiyaçlar*” teması, “*Programla ilgili en beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönler nelerdir?*” Sorusuna verilen yanıtlardan elde edilen bulgular ise “*Güçlü Yönler*” ve “*Zayıf Yönler*” temaları altında Tablo 2.'de sunulmaktadır.

Tablo 2.Bağlam boyutuna ilişkin bulgular

Tema	Kod	f
Programın amacı	Gelişim alanını desteklemek	6
	İlköğretime hazırlamak	4
	İyi alışkanlıklar kazandırmak	4
	Hayata hazırlamak	2
	Çerçeve plan olmak	1
	Paylaşma	1
	Sosyalleşme	1
	İş birliği	1
İhtiyaçlar	İhtiyaçları karşılıyor	6
	İhtiyaçları kısmen karşılıyor	2
	Gelişmiş bölgelerde ihtiyacı daha iyi karşılıyor	1

Güçlü Yönler	Beceri gelişimi	3
	Gerçek yaşam kazanımları	2
	Seçenek sunması	2
	Esnek olması	1
	Amacına uygun olması	1
Zayıf Yönleri	Değerlendirme başlıklarının ayrı olması	2
	Çerçeve plan sunması	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının bağlam boyutuna ilişkin değerlendirmeleri dört tema altında toplanmaktadır. Öğretmenler programın amacını en sık çocukların gelişim alanını desteklemek, çocukları ilköğretime hazırlamak ve onlara iyi alışkanlıklar kazandırmak olarak tanımlamaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın amacına ilişkin görüşlerini içeren ifadelerden bazıları şu şekildedir:

K.3 “Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlayarak; onları ilköğretime hazırlamak, ortak bir yetiştirme ortamında çocukları hayata hazırlamak”.

K.6 “Okul öncesi eğitim programının amacı, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak; onları ilköğretime hazırlamak, ... Çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır”.

K.7 “Çocukları ilkokula hazırlamak, bütün gelişim alanlarını desteklemek”

K.11 “Çocukların bedensel zihinsel gelişimini ve güzel alışkanlıklar kazanmasını sağlamak”

K.12 “Bence okul öncesi eğitimin amacı erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal, matematiksel, vb.... tüm zekâ türlerinin ve hayati becerilerinin gelişimini desteklemek, çocuklarımızı ilkokula hazır hale getirmek”.

Programın çocukların ihtiyacını karşılama durumuna ilişkin öğretmen görüşleri ise çoğunlukla olumlu yöndedir. Öğretmenler programın çocukların ihtiyacı karşılar ya da kısmen karşılar nitelikte olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bir öğretmen ise bu konuda okulun ve bölgenin şartlarına dikkat çekerek programın gelişmiş bölgelerde eğitim alan çocukların ihtiyacını daha çok karşılama özelliğine sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu konudaki öğretmen görüşleri aşağıda sunulmaktadır.

K.2- “İçerik gelişmiş bölgelerde ihtiyacı bir tık daha fazla karşılıyor diğer yerlerde daha az”

K.7- “Program çocukların ihtiyaçlarını karşılıyor”

K.8- “Program içeriği yaş gruplarına göre çocukların ihtiyaçlarını kazanım ve göstergeler doğrultusunda karşılamaktadır”.

K.9- “Programın içeriği ihtiyaçları kısmen karşılamaktadır”.

K.12- “Mevcut program içeriği çocukların ihtiyaçlarını büyük oranda karşılamaya uygun olsa da uygulamadaki ve fiziksel ortamdaki yetersizlikler nedeniyle ihtiyaçları karşılamadaki başarısı azalıyor”.

Programın bağlam boyutunda değerlendirilmesinden elde edilen, programın güçlü

yönleri ve zayıf yönlerine ilişkin bulgular incelendiğinde ise, öğretmenlere göre programın güçlü yönlerinin; beceri gelişimini destekler nitelikte olması, gerçek yaşam kazanımlarını içermesi, esnek olması, seçenek sunması ve amaca uygun olması gibi özelliklerinden kaynaklandığı görülmektedir. Programın seçenek sunması esneklik özelliğini destekler bir özellik olarak ele alınabilir. Programın beceri gelişimine yönelik olması ve gerçek yaşam kazanımlarını içermesi de yine programın amaca uygun olma özelliğini destekler niteliktedir. Bu bağlamda programın esnek olma ve amaca uygun olma özelliklerinin öğretmenlere göre bağlam değerlendirme açısından programın güçlü yönleri olarak ele alındığı ifade edilebilir. Zayıf yönler arasında çok sınırlı sayıda görüş bildirilmiş olsa da çerçeve plan sunması ve değerlendirme başlıklarının ayrı olması bazı öğretmenler tarafından beğenilmeyen yönler olarak ifade edilmiştir. Programın çerçeve plan sunması her ne kadar uygulama birliği açısından güçlü bir yön olarak ele alınsa da esneklik açısından sınırlılık getirmesi yönüyle programın zayıf yönü olarak da değerlendirilebilir. Programın değerlendirme başlıklarının ayrı olması da öğretmenlerin değerlendirme sürecinde çok zamanlarını alıyor olması nedeni ile zayıf yön olarak değerlendirilmektedir. Konuya ilişkin öğretmenlerin ifadelerinden bazıları aşağıda sunulmaktadır.

K.8- “Programın en beğendiğim özelliği günlük eğitim akışı ve etkinlik planlarının ayrı ayrı olmasıdır. Yani oluşturduğumuz etkinlik havuzundan kazanım göstergelere göre istediğimizi seçip uygulanması programa esneklik kazandırmaktadır. Beğenmediğim özellik değerlendirme kısmının 3 ayrı başlık altında toplanmasıdır. Her gün ayrı ayrı değerlendirmek zor olmaktadır.

K.9- “Programın gerçek hayata dair daha fazla kazanım içermesi, temel yaşam becerilerini desteklemesi gerekmektedir. Bu programın beğenmediğim yönlerden. Çerçeve bir plan sunması ve esnek olması ise beğendiğim yönleri”.

K.12- “Programın beğendiğim yönü farklı zekâ türlerini destekleyecek farklı etkinliklere öğretmenin yer verebilmesi, öğretmeni bu konuda desteklemesi. En beğenmediğim yönü çocuklar için belirlenen kazanım ve göstergelerin yetersizliği. Günümüzde çocukların elde edebildikleri farklı kazanımlar olduğunu düşünüyorum”.

Bu çerçevede okul öncesi eğitim programının bağlam boyutunda öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde; programın amacının çocukları ilköğretime hazırlamak, iyi alışkanlıklar kazandırmak, hayata hazırlamak olduğu, çocuklara paylaşma, sosyalleşme, iş birliği yapma gibi beceriler kazandırmak olduğu ve programın çerçeve plan olma özelliği taşıdığı söylenebilir. Bununla birlikte program öğretmenler tarafından genel olarak ihtiyacı karşılar veya kısmen karşılar nitelikte görülmektedir. Programın güçlü yönleri ise; gerçek yaşam kazanımlarını içermesi, esnek olması ve amaca uygun olmasıdır. Programın zayıf yönleri arasında ise çerçeve plan olması yönüyle esnekliği sınırlaması ve değerlendirmenin ayrı ayrı başlıklar altında yapılmasından dolayı öğretmenin çok zamanını alması yer almaktadır.

Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular

CIPP modeli çerçevesinde programın girdi boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilebilmesi için katılımcılara üç soru yöneltilmiştir. Bu sorular program değerlendirmede girdi boyutuna ilişkin öğeler olarak ele alınan; çocukların hazır bulunuşluk seviyeleri, materyal ve fiziki koşullara ilişkin katılımcı görüşlerini tespit etmeye yöneliktir.

Elde edilen verilerin analizi sonucu oluşan kodlar “*hazır bulunuşluk, materyal kullanımı, fiziki koşullar*” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Programın girdi boyutunun değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular Tablo 3’ te sunulmaktadır.

Tablo3. Girdi boyutuna ilişkin bulgular

Tema	Kod	f
Hazır bulunuşluk	Farklılık gösteriyor	4
	İyi düzeyde	2
	Orta düzeyde	2
	Çevresel koşullar belirleyici	1
Materyal kullanımı	Olumlu etki	6
	Dikkat çekme	3
	Kalıcılık	2
Fiziki koşullar	Donanımlı	6
	Donanımsız	3

Tablo 3’te görüldüğü araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitim programının girdi boyutuna ilişkin değerlendirmeleri üç tema altında toplanmaktadır. Bu temalardan ilki hazır bulunuşluktur. Bu temaya ilişkin bulgular katılımcılara yöneltilen “*Çocukların programın uygulanması için hazır bulunuşluk seviyesi ne düzeydedir?*” sorusundan elde edilen verilerin analiz sonucu ulaşılmıştır. Bu soru ile programın çocukların hazır bulunuşluğuna uygunluğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 3’te de belirtildiği üzere öğretmenler, çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinin farklılık gösterdiği görüşündedirler. Bu farklılığın nedenleri irdelendiğinde ise; çocukların daha önce okul öncesi eğitim alma durumunun, gelişimsel özelliklerinin, ailenin ilgisinin ve çocuğun bulunduğu sosyal çevrenin belirleyici olduğuna ilişkin öğretmen görüşlerine ulaşılmıştır. Bu bulgulara ilişkin öğretmenlerin açıklamalarından bazıları aşağıda sunulmaktadır.

K.6 “*Hazır bulunuşluk seviyesi gelişimsel özelliklerine göre farklı özellikte olabiliyor*”

K.9 “*Bilişsel gelişim alanına ait bazı kazanımlar çocukların gelişim düzeyinin üstündeyken, kimi kazanımlar gelişim düzeyinin altındadır*”.

K.2 “*Eskiye oranla bu durum daha iyi ama hâlâ eline kalem, makas verilmemiş çocuklar var*”.

K.8 “*Yaş grubuna ve gelen öğrenci profiline göre değişmektedir*”.

K.3 “*Hazır bulunuşluk ortalama bir seviyede okula gelen öğrenci grupları oluyor. Buradaki en önemli etki eden değişken yaşanan çevre*”.

K.5 “*Her çocuğun hazır bulunuşluk seviyesi farklı bu fark ailenin çevrenin ilgi ve etkisiyle daha belirgin oluyor*”.

K.12 “*Her öğrencinin hazır bulunuşluğu çok farklı. Kimi çok hazırken kimi çocuklar için en basit düzeyden başlamak gerekiyor. Bunun nedeni sene başında sınıflar oluşturulurken çocuğun yaşı, daha önce bir okul öncesi kuruma gidip gitmediği gibi faktörler dikkate alınmıyor*”.

Materyal kullanımı temasına ilişkin bulgular ise öğretmenlerin “*Program farklı materyallerin kullanımı için uygun mudur? Farklı materyallerin kullanılması öğrencilerin başarısını ne derece etkilemektedir?*” sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edilerek elde

edilmiştir. Öğretmenlerin tamamı programın farklı materyallerin kullanımına olanak sağladığı yönünde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte öğretmenler sıklıkla materyal kullanımın öğrenmeye ilişkin olumlu etkisine vurgu yapıp kalıcı öğrenmeyi sağladığını ve dikkat çekici olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu bulgulara ilişkin açıklamalarından bazılarını aşağıda yer verilmektedir.

K.1 “Farklı materyaller çocuğun ufkunu genişletiyor”.

K.2 “Farklı materyaller çocukların ilgilerinin daha fazla uyarılmasını sağlıyor bu iyi yönde tabii”

K.6 “Farklı materyaller farklı uyaran, farklı ortamlarda ders ya da etkinlik yapmak öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilemektedir”.

K.7 “Farklı materyaller başarıyı olumlu yönde etkiliyor”.

K.8 “Farklı materyaller kullanmak öğrencilerin dikkatini çekmekte ve eğitimin daha ilginç ve kalıcı kılmaktadır”.

K.9 “Farklı materyaller farklı uyaran ve öğrenme yaşantıları sunduğu için başarıyı arttırmaktadır”.

Programın girdi boyutunun değerlendirilmesine ilişkin diğer bir soru olan “Okulun fiziki koşulları program kazanımlarının çocuklara kazandırılabilmesi için gerekli donanıma sahip mi?” sorusu ile programın okulların fiziksel koşullarına uyumuna ilişkin değerlendirme yapmak için veri toplanmıştır. Bu soruya verilen yanıtlardan elde edilen bulgular fiziksel koşullar temasını oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler çoğunlukla okulların fiziksel koşullarının okul öncesi eğitim programının uygulanmasına uygun donanıma sahip olduğu görüşündedir. Okulların donanımının yeterli olmadığını “donanımsız” ifade eden öğretmenler de gereken fiziksel koşulların, sınıf ortamında öğretmen gayretleri ile oluşturulabileceği görüşündedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde okul öncesi eğitim programının okulların mevcut fiziksel koşullarında uygulanabilir olarak değerlendirilebilir. Bu bulgulara ilişkin öğretmenlerin açıklamalarından bazıları aşağıda yer almaktadır.

K.2 “Evet donanım açısından iyiyiz”.

K.3 “Evet gerekli donanıma sahip”.

K.6 “Hayır değil. Ama kendi sınıfım adına yazmam gerekirse, bütün olumsuz şartları olumlu hale getirmek benim için zor olmadı. Çocuklarla bu fiziki zorlu koşulları kolay hatta keyifli bir eğitim öğretim ortamına getirdik. Sınıf donanımımız materyaller açısından çok iyi durumda”.

K.9 “Hayır gerekli donanıma sahip değil. İlkokul bünyesinde yer alan çoğu okulda bu sorun yaşanmaktadır. Bağımsız anaokulları nispeten daha gelişmiş bir fiziki yapıya sahiptir”.

K.8 “Evet çalıştığım kurum yeterli donanım sahip”

Okul öncesi eğitim programının girdi boyutu öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiğinde; bulgular çocukların hazır bulunuşluğu ile programın uygulanması için beklenen hazır bulunuşluk düzeyi arasında tam bir uyum olmadığını göstermektedir. Çünkü çocukların hazır bulunuşluk düzeyleri daha önce okul öncesi eğitim alma durumu, çocukların gelişimsel özellikleri, ailenin ilgisi ve çocuğun bulunduğu sosyal çevre gibi faktörlerden dolayı farklılaşmaktadır. Bununla birlikte program öğretmenlerin tamamı tarafından materyal kullanımına uygun bulunmuştur. Programın okulların fiziksel koşullarına uygunluğu ise her

ne kadar tüm katılımcılar tarafından olumlu olarak değerlendirilmese de, okulların birçoğunun programın gerektirdiği fiziksel donanımına sahip olduğu, donanıma yeterli olmayan okullarda da bu eksikliğin öğretmen gayreti ile sınıf ortamı bağlamında giderilebileceği katılımcı öğretmenlerin görüşleri arasında yer almaktadır.

Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular

CIPP modeli çerçevesinde programın süreç boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilebilmesi için katılımcılara programın uygulanması sürecindeki işleyişin değerlendirilmesine yöneliktir üç soru yöneltilmiştir. Bu sorular “*Programın içeriğinde yer alan kazanımlar doğrultusunda çocukların tasarlanan etkinliğe katılımı ne düzeydedir?*”, “*Programın içeriğinde yer alan kazanımlar doğrultusunda çocuklar tasarlanan etkinlikler içerisinde en çok ne tür etkinliklerden hoşlanıyorlar?*” ve “*Süreçte programda yer alan kavram ve kazanımların öğretilmesinde sorun yaşanmakta mıdır, yaşıyorsa bu sorunlar nelerdir?*” olarak ifade edilmiştir. Görüşme sorularına verilen yanıtlardan edilen verilerin analizi sonucu oluşan kodlar “*etkinliğe katılım, sevilen etkinlikler ve uygulamaya ilişkin sınırlılıklar olmak üzere*” olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Programın süreç boyutunun değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4. Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular

Tema	Kod	Frekans
Etkinliğe katılım	Aktif katılım	12
	İlgi ve ihtiyaca göre katılım	2
Sevilen etkinlikler	Oyun Etkinliği	6
	Hareket Etkinliği	2
	Drama Etkinliği	2
	Türkçe Etkinliği	1
	Sanat Etkinliği	1
Uygulamaya ilişkin sınırlılıklar	Problem yaşanmamakta	2
	Karma sınıflar(yaş grupları)	2
	Dil sorunu	1
	Ev(pekiştirici) etkinlikleri velilerin yapması	1

Tablo 4’te de görüldüğü üzere “*etkinliğe katılım*” teması altında araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı çocukların etkinliklere aktif olarak katıldığını belirtmekle birlikte, iki öğretmen çocukların etkinliklere katılımının ilgi ve ihtiyacına yönelik değiştiğine dikkat çekmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bazı açıklamalarına aşağıda yer verilmiştir.

K.3 “*Öğrencilerim genel olarak aktif ve etkin katılım sağlarlar*”.

K.5 “*Etkinliklere çocukların hepsi katılıyor. Fakat bazı etkinliklere çocuklar isteyerek bazılarına ise istemeyerek katılıyor.*”

K.6 “*Etkinliklerimiz çocuk temelli olduğu için çocuklar etkinliğin her aşamasında katılım gösterebiliyorlar. Etkinliği kendileri başlatıp kendileri bitirme kazanımını kazanmış durumdadır.*”

K.9 “*... Etkinliğe, etkinliğin sunumuna ve çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre değişmektedir.*”

“*Sevilen etkinlikler*” temasında okul öncesi programı uygulanırken yer verilen

etkinliklerden en çok oyun, drama ve hareket etkinliklerinin öğrenciler tarafından sevildiği görülmektedir. Konuya ilişkin öğretmenler tarafından yapılan açıklamalardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

K.2. “Kendilerinin birebir yaptıkları etkinlikleri daha çok seviyorlar.”

K.3 “Hareketli ve aktif katılım sağlayabildikleri etkinliklerden hoşlanıyorlar.”

K.5 “Çocuklar en çok eğitici öğretici oyunları seviyor.”

K.7 “Oyun ve hareket etkinliği, drama etkinliği, serbest zaman etkinliği, sanat etkinlikleri çocukların sevdiği etkinliklerdir.”

K.9 “Çocuklar doğrudan kendilerinin deneyimledikleri etkinliklerden hoşlanıyor.”

K.8 “En çok Türkçe etkinliği, drama ve oyun etkinliğini sevmektedirler.”

K.12 “Genellikle oyun, hareket etkinliklerini seviyorlar.”

“Uygulamaya ilişkin sınırlılıklar” teması incelendiğinde ise bu sınırlılıkların yabancı uyruklu çocuklarla yaşanan dil sorunu, yaş gruplarına göre sınıf oluşturulamaması ile ev etkinliklerinin veliler tarafından yapılmasından kaynaklandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra uygulamaya ilişkin bir sorun yaşanmadığının belirtildiği öğretmen görüşleri de mevcuttur. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

K.3 “Yabancı uyruklu öğrencilerde dil probleminden kaynaklanan sorun yaşadığımız oluyor. Onun dışında ebeveyni ilgisiz kalan çocuklarda sorun yaşandığı oluyor.”

K.6 “Kazanım ve göstergelerin uygulanmasında hiçbir zorluk yaşamıyor.”

K.8 “Yaş gruplarından dolayı (üç altı yaş arası karışık sınıfı) sorun yaşanmaktadır.”

K.9 “...Zaman kavramı daha soyut bir kavram olduğu için öğrenimi en zor kavram olarak değerlendiriyorum.”

K.12 “Çocuğun yapması gereken pekiştirici etkinlikleri veliler yapınca çocukların kavram ve kazanımları öğrenmesi güçleşiyor. Okuldaki etkinliklerde de bazı çocuklar için diğer çocuklardan daha fazla tekrar gerekiyor bireysel farklılıklar nedeniyle.”

Okul öncesi eğitim programının süreç boyutu öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiğinde; programın öğrencilerin aktif katılımını sağlayan etkinliklerin hazırlanmasına olanak sağlar nitelikte olduğu ve bu etkinliklerden en çok oyun, hareket ve drama etkinliklerinin çocuklar tarafından sevildiği görülmektedir. Programın uygulanmasına ilişkin en temel sorunların ise; yaş gruplarına göre sınıfların oluşturulamadığı durumlarda ve yabancı uyruklu çocukların yaşadığı dil sorunu olduğu dikkati çekmektedir. Bununla birlikte velilerin ev etkinliklerini kendilerinin yapması da uygulamaya ilişkin bir sorun olarak belirlenmiştir.

Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular

CIPP modeli çerçevesinde programın ürün boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilebilmesi için katılımcılara üç soru yöneltilmiştir. Bu sorular sırası ile “Programın uygulanmasında amaçlanan hedeflere ulaşıldı mı?”, “Programın uygulanması sonucunda çocukların beceri gelişimine yönelik ne tür sonuçlar elde edilmiştir?” ve “Programın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?” şeklinde katılımcılara yöneltilmiştir. Elde

edilen verilerin analizi sonucu oluşan kodlar “*program hedeflerine ulaşma, programın çıktıları, programın olumlu yönleri, programın olumsuz yönleri*” olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Programın ürün boyutunun değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizinden elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5. Ürün boyutuna ilişkin bulgular

Tema	Kod	f
Program hedeflerine ulaşma	Yeterli	11
	Değişkenlik göstermesi	1
Program çıktıları	Beceri Gelişimi	5
	Dil Gelişimi	2
	Motor Gelişimi	2
	Sosyal Duygusal Gelişim	2
	Bilişsel Gelişim	2
Programın Olumlu Yönleri	Amaca hizmet etmesi	4
	Güncellenebilir olması	2
	Esnek olması	2
	Çerçeve olması	1
Programın Olumsuz Yönleri	Dijital becerileri içermemesi	1
	Gerçek yaşamla bağlantı kurmada zayıf	1

Tablo 5’te belirtildiği üzere katılımcıların on biri programı amaçlanan hedeflere ulaşılma açısından “yeterli” görürken, bir öğretmen durumun çocuğun yaş ve gelişimine, kazanıma göre değişkenlik gösterdiğini ifade etmiştir. Konuya ilişkin öğretmenlerin yaptığı açıklamalardan bazıları aşağıda sunulmaktadır.

K.6 “*Programın uygulanma aşamasında amaçlanan hedeflere uzaktan ve yüz yüze eğitimlerimizde ulaşıldı*”

K.9 “*Soruları genel sorular olduğu için cevaplanması zor. Kimi kazanımlara ulaşılırken kimi kazanımlara ulaşılmıyor*”.

K.12 “*Çoğunlukla amaçlanan hedeflere ulaşıyor. Ancak devamsızlık nedeniyle veya diğer sebeplerle öğretimden uzak kalan çocuklarda tabii ki eksiklikler oluyor*”.

Bununla birlikte öğretmenler programın birçok gelişim alanında da öğrencileri geliştirmeye yönelik olduğu şeklinde görüş ifade etmişlerdir. Öğretmenler sıklıkla programın çocukların beceri gelişimini destekler nitelikte olduğu ifade etmişlerdir. Araştırmada ulaşılan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

K.2 “*... Okula başlama tarihiyle bitiş tarihe bakılırsa aradaki zaman diliminde bu çok net bir şekilde anlaşılacaktır*”.

K.6 “*Programın uygulanması sonucunda çocukların bütün gelişim alanlarına yönelik beceri gelişimleri; bilişsel alan, motor gelişim. sosyal duygusal alan, dil gelişimi alanı ve ilgi alanlarında olumlu sonuçlar elde edildi*”.

K.12 “*Kavramların öğrenilmesi, özgüvende, sosyal becerilerde gelişim, kuralları içselleştirme, sorumluluk ve aidiyet duygusunun gelişimi, okulu sevme, öz bakım becerilerinin gelişimi (kendi başına yeme içme, giyinme, eşyalarını toplama, temizlik, gece erken uyuma, vb....), psikomotor becerilerinde gelişim (resim çizme, kesme, katlama, atlama, koşma...vb.), farklı düşünme ve problem çözme becerisinde gelişim*”

diye sıralayabilirim”.

Öğretmenler programın amaca hizmet etmesi, güncellenebilir olması, esnek olması ve aynı zamanda çerçeve plan sunması yönleri ile olumlu olarak değerlendirirken, gerçek yaşamla bağlantı kurmada zayıf kaldığı ve öğrencilerin dijital beceri gelişimine dönük kazanım ve göstergeler içermediği yönünde eleştiriler de sunmuşlardır. Bu konuya ilişkin öğretmenlerin bazı açıklamaları şu şekildedir.

K.6 *”Programın doğru bir şekilde uygulanmasıyla olumsuz yönlerinin olacağını düşünmüyorum. Ancak değişen ve gelişen zamana karşı güncellenebilir düşüncesindeyim. Keza programı uygulayan öğretmenlerinde!”*

K.9 *“Çerçeve sunması olumlu, gerçek yaşamla bağlantı kurmada zayıf olması olumsuz yönleri”.*

K.12 *“Programın olumlu yönü esnek olması. Sınıfın ve öğrencinin ihtiyacına göre çeşitli etkinlikleri ekleyebiliyoruz günlük akışa. Olumsuz yönü çok yok bence. Sadece kazanım ve göstergeler dijital bazı becerileri de içerebilir. Çünkü çocuklar şimdi kodlama vb. becerileri okul öncesinden başlayarak edinebiliyorlar”.*

Okul öncesi eğitim programının ürün boyutu öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiğinde; programın program hedeflerine erişme açısından yeterli olduğu, programın çocukların birçok beceri alanının gelişimine olumlu yönde desteklediği, programın amaca hizmet eden, esnek, güncellenebilir bir yapıda olduğu tespit edilmiştir. Sınırlı sayıda da olsa programa ilişkin bazı eleştiriler de tespit edilmiştir. Bu eleştiriler; öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeye dönük kazanım ve göstergelere sahip olmadığı ve gerçek yaşamla bağlantı kurmada zayıf kaldığı yönündedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde CIPP modeli çerçevesinde programın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesiyle elde edilen sonuçların tartışılmasına ve önerilere yer verilecektir.

Bağlam

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın bağlam boyutu değerlendirildiğinde okul öncesi eğitim programının amaçsal açıdan çocuğu hayata hazırlayıp gelişim alanlarını desteklemek, ilköğretime hazırlamak, çocuğa iyi alışkanlıklar kazandırmak yönü ile öne çıktığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenler çoğunlukla programın ihtiyacı karşıladığını ifade etmekle birlikte, ihtiyacı kısmen karşıladığına ilişkin görüşler de sunmuşlardır. Bununla birlikte program içeriğinin/ programın bağlam boyutunun gelişmiş/gelişmemiş bölgelere göre göreceli olarak yorumlanabileceği, gelişmiş bölgelerde daha işlevsel olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Nitekim alan yazın incelendiğinde program geliştirme sürecinde bölgesel farklılıkların göz ardı edildiğine yönelik araştırma sonuçları öğretmenlerin bu tespitlerini destekler niteliktedir (Aslan, Uygun,2019; Düzgün,2014). Bununla birlikte araştırmada programın bağlam açısından güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgular incelendiğinde; programın beceri gelişimini destekleme, gerçek yaşam kazanımlarına yönelik olma, esnek olma ve amaca uygun olma açısından öğretmen görüşlerine göre güçlü yönlerinin olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler genel olarak programın güçlü yönlerine vurgu yapsalar da değerlendirme başlıklarının ayrı olması sonucu ölçme değerlendirmenin zorlaşmasını programın zayıf yönlerinden biri olarak değerlendirmektedirler. Ölçme değerlendirme

açısından yaşanan zorluk benzer şekilde Başaran, Ulubey (2018) tarafından da tespit edilmiştir. İlgili araştırmada değerlendirme sürecinin zaman sarfiyatı yarattığı, ayrıntılı olarak yapılandırılan değerlendirmelerin amaca hizmet bakımından verimli olmadığını, genel değerlendirmenin yapılmasının değerlendirmeye yönelik ölçütlere erişim açısından işlevsel olacağına yer verilmektedir. Bununla birlikte programın çerçeve plan sunması, programın amacına ulaşması açısından olumlu bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların çerçeve plan olarak ifadeleri okul öncesi eğitim programında günlük eğitim akışı olarak ifade edilmektedir. Günlük eğitim akışı öğretmenin o gün yapmayı planladığı çalışmaları kapsamaktadır. Güne başlama zamanı, oyun zamanı, etkinlik zamanı, günü değerlendirme zamanının yanı sıra dinlenme ve beslenme zamanı gibi günlük olarak yapılan etkinlikleri kapsamaktadır (MEB,2013). Programda yer alan günlük eğitim akışı öğretmenlerin çocukların ilgi ihtiyacı ve gelişim özelliklerine göre süreci şekillendirebileceği olanaklar sunmaktadır. Öğretmen programda yer alan farklı kazanım gösterge ve kavramları ekleyerek etkinliklerini çeşitlendirebilmektedir. Bu çeşitliliğin programın amacına ulaşması bakımından olumlu etki yarattığı söylenebilir. Katılımcı görüşlerinde programın çerçeve plan sunması yönüyle esnekliği sınırlaması programın zayıf yönü olarak ele alınmıştır. Ancak okul öncesi eğitim programı çocuğun, ailenin ve fiziksel çevrenin yapısına göre uyarlanma ve bireyselleştirme olanaklarını kapsamaktadır, program öğretmenin değişimlere göre eğitim sürecini şekillendirebileceği olanaklar sunmaktadır. Öğretmenin süreci koşullar dâhilinde tasarlayabilmesi programın esneklik boyutuyla yakından ilgilidir (MEB,2013). Ayrıca programın esnek olması öğretmen görüşlerinde programın güçlü yönü olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda programın esneklik özelliğine ilişkin bir sınırlılık olmadığı ifade edilebilir.

Girdi

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda programın girdi boyutunun değerlendirilmesine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin hazır bulunuşluk, materyal kullanımı ve fiziki koşullar bağlamında programın değerlendirilmesine ilişkin çeşitli görüşler sundukları görülmektedir. Hazır bulunuşluk öğrencinin öğrenmeye bilişsel, duyuşsal, devinimsel ve sosyal açıdan hazır oluş durumu olarak betimlenmektedir (Başaran,1998). Ayrıca öğrenme etkinliğinin nitelikli gerçekleşmesi için ön koşul olarak görülmektedir (Ülgen, 1997). Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin programın etkin olarak uygulanabilmesi için programın çocukların hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olup olmadığı ile ilgili farklı görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan iki öğretmen programın çocukların hazır bulunuşluk düzeyine uygun olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Çocukların bireysel farklılıklarının ile hazır bulunuşluklarının göz ardı edilmesi programın etkili ve verimli olmasının önünde bir engel olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda programın işlevsel olabilmesi, amacına ulaşabilmesi için programın uygulanması sırasında öğretmenlerin etkinliklerini planlarken ve uygularken çocukların bireysel farklılıklarını dikkate almaları önem taşımaktadır (Aslan, Uygun, 2019). Bununla birlikte çocukların hazır bulunuşluk düzeylerinde, çevresel faktörlerin belirleyici olduğu da bulgular arasında yer almaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu çevredeki uyaranların zengin olması çocuğun gelişimini ve öğrenmesini hızlandırmaktadır. Bu kapsamda aile faktörünün de oldukça önemli olduğu görülmektedir (Kandır ve Alpan, 2008). Çünkü sağlıklı aile ortamı ve nitelikli okul öncesi eğitimi çocuğun gelişimini olumlu yönde şekillendirmektedir (Edie ve Schmid,2007; MEB,2013). Bu bağlamda değerlendirecek olursak okul öncesi dönemde çocuğun içinde

bulunduğu çevresel faktörler çocukları etkilerken, aynı zamanda oluşturulan programın şekillenmesini de etkilemektedir. Nitelikli bir okul öncesi eğitimi için fiziksel koşulların yeterli düzeyde olması önem teşkil etmektedir (Can ve Kılıç, 2019; Kurşunlu, 2018; Sabancı, Altun ve Uçar, 2018). Eğitim programı ne kadar kapsamlı olursa olsun programın başarısı uygulama noktasında fiziksel koşulların yeterliliğine bağlıdır (Eroğlu, Şimşek,2021). Katılımcı görüşlerinden elde edilen sonuç programın fiziksel donanım açısından talepkâr olmadığı ancak fiziki koşulların yetersiz olmasının programı uygulama noktasında olumsuzluklara neden olduğunu göstermektedir. Nitekim yapılan farklı bir araştırmada da okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki altyapı eksikliklerinin ihtiyacı karşılama yönünde yetersizliğe neden olduğu belirtilmiştir (Kubanç,2014). Çaltık ve Kandır (2006) yapmış oldukları araştırmada okul öncesi eğitiminin nitelikli olarak tasarlanabilmesi için gerekli olan fiziksel koşullar ve bina tasarımının uluslararası normlara uygun olmadığını belirtmiştir. Girdi boyutuna yönelik değerlendirmeden elde edilen sonuçlardan bir diğeri de materyal kullanımına ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşe sahip olduklarıdır. Öğretmenler eğitim programı kapsamında kullandıkları materyallerin, öğrenme öğretme sürecine olumlu etkileri olduğunu, öğrenmenin kalıcı olmasına katkı sağladığını ve dikkat çekici olduğunu ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde de çocukların ilgi ve ihtiyacına göre farklı öğrenme merkezlerinin çeşitli materyallerle yeterli düzeyde desteklenmesinin, çocukların gelişimi için oldukça önemli görüldüğü ifade edilmektedir (Aktaş Arnas, 2002; Tok,2010).

Süreç

Programın süreç boyutu öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiğinde çocukların etkinliğe katılım düzeyinin olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğretmenler çocuğun etkinliğe katılımının ilgi ve ihtiyacına göre değişkenlik gösterdiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul öncesi eğitim programının bireysel farklılıklara önem veren bir yapıda olması ve süreç içerisinde öğrenme etkinliklerinin öğretmenler tarafından esnek olarak tasarlanabilmesi yönüyle araştırmada programın hedefleriyle programa ilişkin öğretmen görüşlerinin tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Süreç boyutuna yönelik değerlendirmede elde edilen sonuçlarda dikkat çeken konu, sevilen etkinlikler temasındaki katılımcı yorumlarıdır. Okul öncesi eğitim programında etkinlik türleri; oyun hareket etkinliği, müzik, sanat, fen/doğa, drama, matematik, okuma-yazmaya hazırlık ve Türkçe dil etkinlikleri olarak belirtilmektedir (MEB,2013). Bu bağlamda süreç boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin günlük eğitim akışında yer alan güne başlama zamanını (serbest etkinlik) bir etkinlik türü olarak değerlendirmesi öğretmenlerin alanlarına ilişkin bilgi yanılsamaları olarak değerlendirilebilir. Ayrıca 2006 okul öncesi eğitim programında yer alan serbest zaman etkinliği 2013 programında oyun etkinliği olarak güncellenmiştir. Öğretmen görüşlerinde yer alan serbest zaman etkinliği gibi ifadeler öğretmenlerin 2013 programındaki güncellemeleri içselleştirmediklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Araştırma sonuçları çocukların süreçte aktif katılım sağladıkları etkinliklerden hoşlandığı göstermektedir. Bu da programın etkin katılımı teşvik edici süreçleri içermesi, program ile öğrenme sürecinin uyumluluk göstermesi açısından önem teşkil etmektedir. Kavram ve kazanımların öğretilmesi sürecinde sınıflarda yabancı uyruklu öğrencilerin bulunması nedeniyle dil problemi yaşandığı belirlenmiştir. Ayrıca ev etkinliklerinin veliler tarafından yapılması gibi velilerin bilinçsiz tutum ve yaklaşımlarının programın süreç boyutunda yaşanan bir sorunlardan bir diğeri olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemde ailelerin

çocuklara verdiği destek programın kazanımlarını gerçekleştirme noktasında önem teşkil etmektedir (Özel ve Zelyurt, 2016; Temel, 2010; Yıldırım, 2021). Ailenin yaklaşımı çocuğun sosyal, duygusal, akademik gelişimini etkilemektedir. İlgisiz anne baba tutumunun çocukta ilerleyen süreçte akademik başarıyı olumsuz etkilediği görülmektedir (Yavuzer, 1995; Akbaba Altun, 2009). Bununla birlikte ailenin sürece fazla müdahale etmesinin de kavram öğretimini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Verilen etkinlikleri velilerin yapması süreçte yaşanan sorunlar arasında yer almaktadır. Ayrıca karışık yaş grubunun oluşturduğu sınıf yapısının kavram ve kazanımların öğretilmesini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde programı uygulama safhasındaki sınırlılıkların programın içeriğinden ziyade aile, çevre ve okulun koşullarının etkisinden kaynaklandığı görülmektedir.

Ürün

Programın ürün boyutuna yönelik değerlendirmeler programla amaçlanan hedeflere ulaşıldığı yönündedir. Ancak öğretmenler her ne kadar programın hedeflere ulaşmada yeterli olduğunu ifade etseler de; programın amaçlanan hedeflere ulaşabilmesi için çocuğun yaş ve gelişim özellikleri ile devam devamsızlık durumunun da belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte bireysel farklılıklar program çıktılarında ulaşmada belirleyici bir faktör olarak ele alınsa da; Yazar'a (2013) göre programın etkin uygulanması ile sosyal, ekonomik, kültürel açıdan farklı çevrelerden gelen çocuklar arasında eğitsel fark azaltılabilir. Bu durum, yani programın uygulanması sonucu elde edilen ürünün niteliği, programın uygulama/süreç boyutunun önemini ortaya koymaktadır. Araştırmada ayrıca programın çocukların tüm gelişim alanlarında (bilişsel gelişim, motor gelişim, sosyal duygusal gelişim, dil gelişimi) gelişimini desteklediği görülmektedir. Programın çıktı/ ürün bağlamında genel olarak öğretmen görüşlerine göre olumlu bulunduğu söylenebilir. Özellikle programın amacına uygun olması, güncellenebilir özellikte ve esnek olması, bununla birlikte öğretmenler için bir çerçeve oluşturması olumlu olarak değerlendirilmiştir. Programın bir çerçeve oluşturması sürecin doğru ve etkin planlanmasına ve işletilmesine olanak sağlamaktadır. Başaran, Uluğbey (2018) da programın uygulanma aşamasında öğretmenlerin rehberliğe bu bağlamda da rehber etkinlik kitaplarına ihtiyaç duyduğunu tespit etmişlerdir. Böylelikle program çıktı ve ürünlerinin daha nitelikli olarak gerçekleştiği ifade edilebilir. Ancak araştırmada programın öğrencilere dijital/ teknolojik beceriler kazandırmada yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Benzer bir sonuç Tuğluk ve Özkan (2019) ile Koçin ve Tuğluk (2020) tarafından da MEB 2013 okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından analizinin gerçekleştirildiği araştırmalarda da tespit edilmiştir. Eğitim öğretim süreçlerinin 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına yönelik yapılandırıldığı bu dönemde (Demir, Özyurt 2021; Özyurt, 2020), en öne çıkan 21. yüzyıl becerilerinden biri olan dijital okuryazarlık konusunda bilinçli çocukların yetiştirilebilmesi için programın bu açıdan incelenerek güncellenmesi önemlidir. Araştırma ayrıca programın gerçek yaşamla bağlantı kurmada zayıf kaldığına ilişkin öğretmen değerlendirmesini de içermektedir. Bu bulgu diğer öğretmen görüşleri ile ve programın yapısı ile örtüşmemektedir. Çünkü program gelişim alanlarına ilişkin kazanımlar ve göstergeler sunmakta, öğrenme öğretme sürecinde uygulanabilecek etkinlikler öğretmenler tarafından oluşturulmaktadır (MEB 2013). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin, planlamayı pratiğe aktarmada başka bir deyişle programı etkin olarak uygulamada yeterli pedagojik ve alan bilgisine sahip olması önemli görülmektedir.

Özetle araştırma sonucunda; programın program hedeflerine erişme açısından yeterli olduğu, programın çocukların birçok alanda gelişimini olumlu yönde desteklediği, programın amaca hizmet eden, esnek, güncellenebilir bir yapıda olduğu, materyal kullanımı ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan etkinliklerin hazırlanmasına olanak sağlar nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Ancak araştırmada çocukların hazır bulunuşluğu ile programın uygulanması için beklenen hazır bulunuşluk düzeyi arasında tam bir uyum olmadığı, programın etkin uygulanmasının gerektirdiği fiziksel koşulların bazı okullarda mevcut olmadığı, programın öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmeye dönük kazanım ve göstergelere sahip olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte yaş grupları açısından karma sınıflarda gelişimsel farklılıklar nedeni ile yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ise dil sorunu nedeni ile uygulamada zorluklar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda programın etkin bir şekilde uygulanabilmesi için, çocukların hazır bulunuşluklarını yeterli düzeye taşıyacak hazırlık programlarının oluşturulması ve bu programların okul aile işbirliğinde uygulanması somut bir öneri olarak sunulabilir. Okul öncesi eğitim programının çocukların dijital/ teknolojik becerilerini bilinçli teknoloji kullanıcıları olarak geliştirilebilmelerine yönelik kazanım ve göstergeler ile güncellenmesi önerilmektedir. Bu öneri küresel boyuttaki güncel gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda; programa dijital beceri vb. 21. yüzyıl becerileri gelişimini destekleyici özellikler kazandırılması açısından önemli görülmektedir.

Kaynakça

- Akbaba, Altun, S. (2009). An investigation of teachers', parents', and students' opinions on elementary students' academic failure. *Elementary Education Online*, 8(2), 567-586.
- Akman, G. (2014). *Nitel ve nitel araştırma yöntemleri*. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Aktaş Arnas, Y. (2002). Bir öğrenme merkezi olarak blok köşesi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, (19), 14-15.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2017). Methodological investigation of the curriculum evaluation theses completed between the years 2006-2015 in Turkey. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1468-1478.
- Aslan, M., ve Uygun, N. (2019). Okul öncesi eğitim programının Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün (BGSÜ) değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 229-251.
- Aydın, O., Madi, B., Alpanda, S., ve Sazcı, A. (2012). MEB okul öncesi eğitim programının nörogelişimsel açıdan değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (36), 69-93.
- Başaran, İ. E. (1998). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Başaran, S. T., ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Can, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri. *Millî Eğitim Dergisi Temel Eğitim Özel Sayısı*, 48(1), 483-519
- Çaltık, İ., ve Kandır, A. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin 2002 okul öncesi eğitim programında aile katılımının sağlanmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *I. Uluslararası Ev Ekonomisi Kongresi, Ankara*.

- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara:Pegem Akademi.
- Demir, A. Y. & Özyurt, M. (2021). Investigation of social studies curriculum and coursebooks in the context of 21st century skills, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(2), 1254-1290. DOI: 10.17679/inuefd.867905
- Diken, İ. H. (2014). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dilek, H. (2013). *2006 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duffy, B. (2006). *Supporting creativity and imagination in the early years*. United Kindom: McGraw-Hill Education.
- Düzgün, Ü. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı ve 2012 değişikliklerinin uygulanmasına ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Edie, D., & Schmid, D. (2007). *Brain development and early learning*. A policy brief publication of Wisconsin Council on Children and Families. https://larrycuban.files.wordpress.com/2013/04/brain_dev_and_early_learning.pdf.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: AnıYayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme*. İstanbul:Edge Akademi.
- Göle, M. O. ve Temel, F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 663-684.
- He, Y. (2015). Investigation on the development of preschool education informationization of ethnic region in Gansu, China. *International Journal of Higher Education*, 4(3), 161-167.
- Kalemci, F., (1998). *Okul öncesi eğitim kurumlarının çevre düzenlemesi ve çalışan eğitimci personelin nitelikleri yönünden incelenmesi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kandır, A., Alpan,U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Kandır, A., ve Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 Okul öncesi eğitim programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 451-488.
- Koçın, B. ve Tuğluk, M.,N.(2020). 2013 Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 49,621-649. doi: 10.7816/ulakbilge-08-4901.
- Köksal, O., Dağal, A. B., ve Duman, Ö. A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 46(4), 379-394.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum theory and practice*. London: Sage Publications.
- Kök, M., Koçyigit, S., Tuğluk, M.N. ve Bay, E. (2008). Okul öncesi dönem çocuklarında görülen sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 82-93.
- Kubanç, Y.(2014). Okul öncesi eğitim kurumlarının fiziki durumunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (31), 675-689.

- Kuru Turaşlı, N. (2018). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Editör), *Erken Çocukluk Eğitimine Giriş* (s. 9-30) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kurt, A. ve Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224.
- Kurşunlu, E. (2018). *Türkiye’deki okul öncesi eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Oktay, A. (1990). Türkiye’de okul öncesi eğitim. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2, 151-160.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmalar Dergisi*, 16(36), 9-34. <http://dx.doi.org/10.21560/spcd.60151>.
- Özsırkıntı, D., Cenk, A., ve Bolat, E. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri: Adana ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Özyurt, M. (2020). 21. yüzyıl becerileri öğretimi ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(30), 2568-2594. DOI:10.26466/opus.725042
- Robinson, B. (2002). The CIPP approach to evaluation. *Collit project*, 4.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Sabancı, A., Altun, M., ve Uçar Altun, S. (2018). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin görüşlerine göre anasınıfı eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(2), 339-385.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim program hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 21-30.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., & Kellaghan, T. (2002). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrechts: Springer.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. (Eds. Thomas Kelleghan, Daniel LeRoy Stufflebeam). In *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31-62). Dordrecht: KluwerAcademicPublishers.
- Şimşek, H. A., ve Eroğlu, Ö. (2021) Türkiye’de okul öncesi eğitime eleştirel pedagojik yaklaşım. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 387-397.
- Temel, F. (2010). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tok, E. (2010). Okul öncesi eğitimde eğitim ortamları. *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, Ankara: PegemAkademi.
- Trawick Smith, J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı* (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel.
- Tuğluk, M. N., ve Özkan, B. (2019). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının 21. Yüzyıl becerileri açısından analizi. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 29-38.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Illinois: University of

Chicago Press.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Yavuzer, H. (1995). Yaygın anne-baba tutumları. *Ana-Baba Okulu*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yazar, A. (2013). *Okul öncesi eğitim programının ilkokula hazırlık açısından etkililiğinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Yıldırım, V. Y. (2021) Okul öncesi eğitim program bağlamında ailelerin evde yapmış oldukları eğitim-öğretim çalışmalarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 40-54.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods*. London: Sage Publications.

Extended Abstract

Introduction

Preschool education encourages children to develop their curiosity, learning and thinking skills. In this way, children's personality formation and positive self-perception are supported. In addition, the development of creativity, having strong communication skills, supporting the child's emotional and social skill development have an important place among the goals of preschool education. The pre-school curriculum aims to support all developmental areas of the child holistically and in a balanced way. However, the extent to which this goal has been achieved can be demonstrated by an effective program evaluation. With program evaluation, reliable results are obtained about the effectiveness of the training program. In this context, the aim of the research is to evaluate the Ministry of National Education (MoNE) 2013 Pre-School Education Program in a holistic and systematic way according to the views of teachers within the scope of Stufflebeam's context, input, process and product (CIPP) evaluation model.

Method

The design of the research, in which the qualitative research method was used, was determined as a case study. The study group of the research consists of 12 pre-school teachers working in independent pre-school education institutions affiliated to the MoNE in Kilis city center and its districts in the 2020-2021 academic years, and in kindergartens providing education within the primary school. The participants were determined by adhering to the principle of voluntariness according to the maximum diversity sampling method. All of the teachers participating in the research were women and have different years of seniority. Data were collected from teachers working in five different schools. Three of the schools where these teachers work were, in the city center and two were in the districts. In this study, "Semi-Structured Interview Form" was used as a data collection tool. This form was developed by the researchers and includes a total of 12 open-ended questions related to the context, input, process and product dimensions of the program, which should be addressed in an evaluation in accordance with the CIPP Model. The research data were collected in the second half of the 2020-2021 academic years through interviews that were completed in two weeks in April. The interviews were conducted individually with each of the 12 teachers, by the researchers through the Zoom program. Each interview lasted approximately 30 minutes and these interviews were recorded with the permission of the participants. In the research, the data were analyzed using the content analysis technique. Within the scope of the validity and reliability study, the data were analyzed separately by the researchers, then the researchers came together and compared the analysis results, and determined the codes with "Agreement" and "Disagreement". They re-examined the codes with disagreement and reported the research findings as they reached a consensus.

Results

When the findings related to the strengths and weaknesses of the program obtained from the contextual evaluation of the program are examined, the strengths of the curriculum according to the teachers are supporting skill development, including real-life learning outcomes, being flexible, offering options, and being fit for aim. The fact that the curriculum offers options can be considered as a feature that supports the flexibility feature. The fact that the curriculum is geared towards skill development and includes real-life achievements also

supports the curriculum's being fit for purpose. Although a limited number of opinions were expressed regarding the weaknesses of the program, the fact that it forms a framework and that the evaluation headings are separate were considered by some teachers as weaknesses. Although the framework of the curriculum is considered as strength in terms of unity of practice, it can be considered as a weakness of the curriculum in terms of its limitations in terms of flexibility. The fact that the evaluation headings of the curriculum are separate is also considered as a weakness since teachers take a lot of time in the evaluation process.

When the input dimension of the preschool education program is evaluated according to the opinions of the teachers; the findings show that there is not a perfect match between the readiness of the children and the level of readiness expected for the implementation of the curriculum. Because children's readiness levels differ due to factors such as their previous pre-school education status, developmental characteristics of children, family's interest, and the social environment in which the child is located. However, the curriculum was found suitable for the use of materials by all of the teachers. Although the suitability of the curriculum to the physical conditions of the schools is not evaluated positively by all the participants, it is among the opinions of the participating teachers that most of the schools have the physical equipment required by the curriculum, and that this deficiency can be eliminated in the context of the classroom environment with the efforts of the teachers in the schools where the equipment is not sufficient.

When the process dimension of the pre-school curriculum is examined according to the opinions of the teachers; it is seen that the curriculum allows the preparation of activities that enable the active participation of students, and among these activities, game, movement and drama activities are mostly liked by children. The main problems related to the implementation of the curriculum are; caused by the situations where classes could not be created according to age groups and the language problem experienced by foreign children. In addition to this, it has been identified as a practical problem that parents do home activities instead of children.

When the product dimension of the pre-school curriculum is examined according to the opinions of the teachers; it has been determined that the curriculum is sufficient in terms of reaching the goals, supports the development of children in many areas, and has a purposeful, flexible and updatable structure. Although in limited numbers, some criticisms of the curriculum have also been identified. These criticisms are; students do not have gains and indicators to improve their digital skills and curriculum is weak in connecting with real life.

Conclusion

As a result of the research; it has been determined that the curriculum is sufficient in terms of reaching the goals, supporting the development of children in many areas, allows the preparation of activities that enable the use of materials and active participation of students, and has a purposeful, flexible, updateable structure. However, in the study, it was determined that there was not a complete harmony between the readiness of children and the level of readiness expected for the implementation of the curriculum, the physical conditions required for the effective implementation of the curriculum were not available in some schools, and the curriculum did not have objectives and indicators to improve students' digital skills. However, it has been determined that there are difficulties in practice due to language problems in classes with foreign students and due to developmental differences in mixed classes in terms

of age groups. In line with these results, it can be presented as a concrete suggestion to create preparatory programs that will bring the readiness of children to a sufficient level and to implement these programs in cooperation with the school-family in order for the program to be implemented effectively. It is recommended that the preschool education program be updated with gains and indicators to help children develop their digital/technological skills as conscious technology users.

İlkokul Velilerinin Covid-19'a Karşı Metaforik Algıları

Metaphorical Perceptions of Primary School Parents Against Covid-19

Ömer Faruk VURAL¹ , Mehmet BAŞARAN² , Ebrucan ÇETİN³ , Derya Akay CELEP⁴ , Ebru USLU⁵ 

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 29/07/2021

Accepted/Kabul edildi: 25/11/2021

Anahtar kelimeler:

Korona virüs, ilkokul öğrencileri, veli

Keywords:

Covid-19, elementary school student, parent views

ÖZ

Covid-19 pandemisi ile birlikte dünyada ve ülkemizde özellikle eğitim alanında değişiklikler yaşandı. Eğitimde, okul öncesi dahil olmak üzere tüm kademeler hızlı bir şekilde 'uzaktan eğitim' sürecine uyum sağlamaya çabaladılar. Uyum süreci yaşanırken velilerin okul algısındaki değişikliklerinin incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma 60 veli ile gerçekleştirilmiştir. Amaca uygun olarak Covid-19 virüs a benzer. Çünkü ve Covid-19virüs sürecinde okul a benzer. Çünkü Metaforları kullanılarak velilerin bu süreçte okul algısı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Uygulama sonrası veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda velilerin Covid-19virüs ilişkin geçerli sayılabilecek 25 metafor ürettikleri görülürken bu süreçte okula yönelik algılarından 23 geçerli metafora ulaşılmıştır. Velilerin Covid-19 salgınına ilişkin olarak 'Grip', 'Düşman', 'Kadın', 'Zatüre', 'Zehir', Film Senaryosu' metaforlarını sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Covid-19 salgını sürecinde okula karşı ürettikleri metaforlar ise 'Boş Bir Saksı', 'Yayılm Noktası', 'Yarım Kalmışlık' ve 'Tatil' şeklinde oluşmuştur.

ABSTRACT

With the Covid-19 pandemic, changes have occurred in almost every area, especially in education, in our country. In education, all levels, including preschool, quickly struggled to adapt to the distance education process. It would be useful to examine the changes in the perception of the school of parents while the adaptation process was taking place. In the study, phenomenological pattern from qualitative research approaches was used. The participants consisted of student parents, a total of 60 people. Covid-19 is similar to because and school in the process of Covid-19 is similar to..... because..... Using parents' metaphors; perception of school was tried to be revealed in this process. The content analysis is used to analyse the data. As a result of the analysis, the parents produced 25 metaphors, considered valid for Covid-19, while 23 valid metaphors were obtained from the perceptions of the school. It has been observed that parents frequently use the metaphors; Grip, Enemy; Woman, Pneumonia, Film Script in relation to the Covid-19 pandemic. The metaphors they produced against the school during the Covid-19 pandemic were an Empty Pot Spread Point; Unfinished; Holiday.

¹ Sakarya Üniversitesi, ofarukvural@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1520-3762>

² Gaziantep Üniversitesi, mehmetbasaran@outlook.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1871-520X>

³ Sakarya Üniversitesi, ozyavuzebrucan@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3908-1341>

⁴ Sakarya Üniversitesi, dryakyclp@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5107-4227>

⁵ Sakarya Üniversitesi, ebru.uslu1@ogr.sakarya.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3709-2717>

Giriş

Şehirleşme oranının artması ve ulaşımdaki gelişmeler insanların birbirleriyle daha yakın ilişkiler içinde olmasını sağlamıştır. İnsan ilişkilerindeki bu yakınlaşmanın, hastalıkların daha kolay ve çabuk bir şekilde yayılmasına sebebiyet verdiği düşünülmeye başlanmıştır. Bu yayılma özellikle ilk kez ortaya çıkan salgın hallerinde basit ve hızlı çözüm yolu üretilemeyen sağlık ve eğitim problemlerini de beraberinde getirmiştir. İlk kez Çin’de ortaya çıkan Covid-19 virüs hastalığı, belirtilen problemleri meydana getirmiştir.

Covid-19 adına karar verilirken WHO danışmanları sadece hastalığa sebep olan virüs çeşidine odaklanmıştır. Co ve Vi ‘Coronavirüs’ten’, “d” İngilizce’de hastalık manasına gelen “disease” sözcüğünden, 19 ise vakaların görülmeye başlandığı sene olan 2019’dan yola çıkılarak eklenmiştir (Bilim ve Teknik, 2020).

Yeni Covid-19 (Covid-19), ilk olarak Çin’in Wuhan Eyaleti’nde Aralık ayının sonlarında solunum yolu semptomları (ateş, öksürük, nefes darlığı) gelişen bir grup hastada yapılan araştırmalar sonunda 13 Ocak 2020’de tanımlanan bir virüsdür. Salgın ilk başta bu bölgedeki deniz ürünleri ve hayvan pazarında bulunan canlılarda saptanmıştır. Daha sonra insandan insana bulaşarak Wuhan başta olmak üzere Hubei Eyaleti’ndeki başka kentlere ve Çin Halk Cumhuriyeti’nin diğer eyaletlerine yayılım göstermiştir. Coronavirüsler, hayvanlarda veya insanlarda hastalığa sebep olabilecek büyük bir virüs ailesidir. İnsanlarda, birkaç Coronavirüs’ün soğuk algınlığından Orta Doğu Solunum Sendromu (MERS) ve Şiddetli Akut Solunum Sendromu (SARS) gibi daha şiddetli hastalıklara kadar solunum yolu enfeksiyonlarına sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Yeni Covid-19 hastalığına SAR-CoV-2 virüsü sebep olmaktadır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020).

Covid-19 anlaşılması zor, bulaşma oranı yüksek, hızlı yayılan ve çok tehlikeli salgın bir hastalık türüdür. Covid-19’un ilk çıktığı zamanlarda dünya, Çin’de çıkan haberleri korkuyla takip etseler de bu hastalığa karşı önlem almada çekimser kalmışlardır. 11 Ocak 2020 tarihinde Çin Hükümeti Covid-19 hastalığının artık salgın haline geldiğini duyurmuştur. Çin dışındaki ilk vaka ise 13 Ocak 2020 tarihinde Çinli bir kadın turistte Tayland’da tespit edilmiştir. Daha sonraki zamanlarda 16 Ocak tarihinde Japonya, 20 Ocak Güney Kore, 21 Ocak ABD, 25 Ocak Avusturalya ilk vakalarını açıklayarak dünya genelinde virüsün hızla yayıldığını belirtmişlerdir. 25 Ocak tarihinde Fransa’nın yaptığı açıklama ile birlikte Avrupa kıtasında da virüsün görüldüğü duyurulmuştur. Sonraki süreçlerde virüsün bulaşma hızının kontrol edilemediği görülmüş ve ülkeler insanların yaşantılarını kısıtlayıcı katı kararlar almak zorunda kalmışlardır. 30 Ocak’ta Çin’de meydana gelen Covid-19 salgınıyla alakalı olarak Dünya Sağlık Örgütü tarafından ‘Uluslararası Kamu Sağlığı Acil Durumu’ ilan edilmiş ve sonrasında diğer devletlerle sınır kontrolüne başlanmıştır. Yapılan seyahat kısıtlamalarına rağmen virüsle ilgili yeni vakalar hızla çoğalmaya devam etmiştir. İngiltere, Rusya, İsveç ve İspanya ilk Covid-19 vakalarını 31 Ocak’ta duyurmasıyla birlikte virüs tüm kıtalarda görülmüştür. Hızla yayılan virüs 7 Mart’ta dünya genelinde 100 bini aşmıştır. 11 Mart’ta ise Dünya Sağlık Örgütü Covid-19’u küresel salgın (pandemi) olarak ilan etmiştir. Pandemi, bir bölgenin hemen hemen tamamında ya da bir grup hayvanın, insanın ya da bitkinin büyük çoğunluğunda görünen salgınlar ve hastalıklar olarak görülmüştür (Yılmaz vd., 2020).

Pandeminin toplum seviyesindeki tesiri, virüsün bulaşıcılığına ve hastalık yapabilme yeteneğine, toplumun bağışıklık haline, kişiler arası temasa ve toplumun sosyal mesafe

özelliklerine, risk faktörlerine, sunulan sağlık hizmetlerinin özelliklerine ve iklim gibi pek çok faktöre bağlı olmuştur. Enfeksiyondan korunma ve kontrol önlemleri ile pandeminin toplumda yayılması ve tesirlerinin azaltılması olasıdır (TÜBA 2020). Bir hastalık veya tıbbi durum, sadece yaygın olması ve birçok insanın ölümüne yol açması sebebiyle pandemi olarak nitelendirilemez, aynı anda bulaşıcı olması gereklidir. Örneğin kanser, insanlarda çok sayıda ölüme neden olan bir hastalık olmasına rağmen bulaşıcı olmadığı için pandemi olarak isimlendirilemez (Erdem, 2020).

Taylor (2019), Pandeminin Psikolojisi isimli kitabında, global düzeydeki salgınların beş önemli psikososyal durumun oluştuğunu vurgulamıştır. Bu durumlardan ilki, salgının bulaşma ve ölüm tehlikesinin olması nedeniyle bireylerin telaş içerisinde gıda ve temizlik malzemelerini istifleyerek alışverişe yönelmesi olmuştur. İkincisi virüsün ortaya çıktığı yer olarak kabul edilen ve diğer ülkelere dağılmasına neden olduğu düşünülen toplumlara karşı soyutlanmış ve damgalanmış ırkçı bir tavır ve davranış sergilenmesidir. Üçüncüsü sağlık kaygısı ve bulaşma endişesi nedeniyle anlamsızca sağlık sisteminin geciktirmesidir. Dördüncüsü salgının bulaşmaması için uygulanan mecburi yalıtım, kimseye yaklaşmama, evde kalma gibi durumlara katlanamama ve yasaklara uymama durumlarıdır. Beşincisi ise salgınla ilgili doğru bilgilerden ziyade yersiz delillerle ve komplo teorilerinde artışların olmasıdır. Covid-19 pandemisinin olduğu bölümlerde de dünya genelinde oluşan telaş ve endişeyle alışveriş yapma durumu, ırkçı ifadeler, sağlık alanında yaşanan skandallar ve komplo teorilerinin çoğalması basın sayesinde devamlı haber konusu olmuştur. Salgın oluşan hastalıkları insan ve toplum üzerindeki etkileri sonrasında oluşan değişim, gelişim ve güçlenme adına yapılan çalışmalarda; salgının hayatı sonlandırıcı olması nedeniyle kişilerin üzerinde korku, telaş ve kaygı oluşturduğu (Mak vd., 2009; Chua vd., 2004) fakat diğer kişilere yardım etme, iş birliği ve farkındalığın artması, tüm tercihlerin değerlendirilmesi gibi olumlu hareketleri de oluşturduğunun üzerinde durulmuştur (Calhoun ve Tedeschi, 1999). Hong Kong'da SARS salgını ile ilgili yapılan araştırmada; katılımcıların takribi %62-73'ünün SARS nedeniyle dehşete düştüğü, tasalandığı ve umutsuzluk hissettiği üzerinde durulmuş, olumlu anlamda ise katılımcıların %60'ından fazlasının ailedekilerin duygularını daha fazla önemseydiği, %70'inin psikolojik durumlarına daha fazla önem verdiği, %35-40'ının dinlenmek ve spor yapmak için daha fazla zaman ayırdığı belirtilmiştir (Lau vd., 2006). Covid-19 pandemisinde salgının denetim altına alınamayıp çok fazla bir alanı kaplayarak tüm bireylere bulaşma riski taşıması, diğer salgınlardan daha çok sorunları ortaya koyacağı düşündürücü olmuştur. Pandeminin iktisadi ve siyasi tesirlerinin yanı sıra psikososyal tesirlerinin de dikkate alınması risk yönetimi açısından fayda sağlayacağı düşünülmüştür. Türkiye'de ilk vaka 11 Mart 2020'de Sağlık Bakanlığı tarafından duyurulmuştur. Ertesi gün ilk ve orta dereceli okullar ile üniversitelerde eğitime ara verilmiştir. 17 Mart'ta ise farklı ülkelerdeki birçok kurum uzaktan çalışma sistemine başlamıştır. Ülkemizde pandemi döneminde eğitim faaliyetlerini sürdürebilmek için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu süreçte MEB, Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu (TRT) ile yaptığı iş birliği neticesinde altı farklı kanaldan oluşan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) TV yayınlarını başlatmıştır. Ayrıca MEB, 13 Nisan tarihinde uzaktan eğitimin internet üzerinden canlı ve interaktif bir şekilde verilebilmesi için "EBA Canlı Sınıf" uygulamasıyla ilk olarak 8. ve 12. sınıf öğrencileri üzerinden başlatmıştır. Bu uygulama daha sonra diğer sınıf düzeylerinde de başlamıştır. Yüz yüze eğitime ara verilerek eğitim dijital ortama taşınmıştır. Bu durumla beraber birçok değişiklik yaşanmıştır. Yaşanan bu değişiklikler öğrencileri olduğu kadar velileri de etkilemiştir. Veliler eğitimdeki bu aksamaların yanında getirebileceği

olası riskler hususunda endişe etmekte ve çocukları için gelecek kaygısı taşımaktadır. Bununla birlikte çocuklarının bu süreçte evde olması ve zaman yönetiminin veliler tarafından düzenleniyor olması, çocukların eğitim sürecine velileri oldukça çok dahil etmiştir. Eğitim sürecindeki rolleri daha çok öneme sahip olan veliler daha önce karşı karşıya gelmedikleri bu durumu yönetirken endişe duymuşlardır (Altunel ve Özoğul, 2020).

Okulların kapanmasından dolayı uzaktan eğitime geçilmiştir. Bunun neticesinde öğrenciler, öğretmenleriyle zaman geçiremeyip daha çok evlerinde aileleriyle zaman geçirmeye başlamışlardır. İşlerine gitmek zorunda olan ailelerin çocukları ise evlerinde eğitsel yaşantılarını kendileri düzenlemeye çalışmışlardır. Ayrıca çocukların uzaktan eğitimlerine destek çıkma, uzaktan eğitimlerini düzenleme ve takip etme gibi sorumluluklar velilere kalmıştır.

Çocukların eğitsel başarılarında, yaşam becerilerinde ve okul hayatı için de her zaman önemli bir paydaş olan veliler, uzaktan eğitim sürecinde daha kritik bir önem kazanmışlardır. Bu şartlardan dolayı aileler çocukların zorlayıcı davranışlarını kontrol altına alma ve öğrenme kayıplarıyla alakalı tasayı idare etme konusunda zorlanmışlar, uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanan öğretmenler gibi çocuklar ve aileler de benzer hazırlıkları olmadığından aynı kaygıyı yaşamışlardır. Bu konuyla ilgili araştırma verilerine bakıldığında öğretmen ve velilerden gelen bilgi, veli tecrübesinin de çok değiştiğini göstermiştir.

Ebeveynlerin çoğunluğu karantinadan sonra alışkanlıkların eskisi gibi olmayacağını söylerken, her 10 ebeveynen 7'si karantina sonlandığında hayatın 'normal' sürecine tekrar uyum sağlayabileceğini söylenmiştir. Ayrıca karantina sonlandığında oluşacak yeni durum ve değişiklikler beni endişelendiriyor diyenlerin de fazla olduğu görülmüştür. Ebeveynlerin büyük çoğunluğu evden/uzaktan eğitimi okuldaki eğitimden daha az verimli buluyorken, ebeveynlerin %20'si evden/uzaktan eğitimi daha verimli bulmuşlardır (Öğretmen Akademisi Vakfı, 2020, s.38-39).

Covid-19 sürecine yönelik zihinde meydana gelen algıların metafor yöntemi yardımıyla belirlenmesi bu süreçteki veli algılarının daha iyi anlaşılmasına, pandemi süreci ve sonrası için yüz yüze eğitim sürecinin yürütülmesi ve dijital eğitim içeriklerinin hazırlanması noktasında yeni çalışmalara fikir oluşturması açısından büyük önem arz etmiştir. Töremen ve Döş (2009), metaforları sosyal bir gerçeği ifade etmek sebebiyle kullanılan dilsel araçlar olarak tanımlamışlardır. Çalışkan'a (2009) göre metafor, söz figürü olmanın ilerisinde bilgiyi kavramada alternatif yorumlar getiren, kimi zaman kendine has bir gerçeklik, bilgi üreten bir mekanizmadır. Metafor kavramı çoğu alanda kullanılmamıştır. Metaforlar üzerine son yıllarda yoğun araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Metafor farklı kaynaklarda ve bilim alanlarında farklı terimlerle ilişkilendirilmiştir. Genel olarak sosyal bilimler alanında yaygın bir kullanıma sahip olan metafor; sosyoloji ve felsefede analogi, edebiyat ve dilbilim alanında eğreltileme, mecaz, ödüncleme, istiare, eğitimbilim alanında ise daha çok benzetme anlamında kullanılmıştır. Fakat, bunların hiçbiri tam olarak metaforik düşünceyi karşılayamamıştır. Bu sebeple de doğrudan metafor kavramının tercih edildiği görülmüştür (Zeren ve Yapıcı, 2014). Eğitim içeriği hazırlayıcılar ve uygulayıcı olan öğretmenler tarafından Covid-19 veli algıları, metafor sonuç ve analizleri doğrultusunda süreci biçimlendirmelerine yardımcı olabilecek alternatif yolları kullanmalarına yol gösterici olabileceği düşünülmüştür.

Bu araştırmanın temel amacı; öğrenci velilerinin Covid-19 süreci ve bu süreçteki okul kavramına ait algılarını metafor analiz araştırması ile belirlemektir. Araştırma Covid-19 ile ilgili literatürün oluşturulmasına katkı sağlamak ve rehberlik etmesi açısından önemlidir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrenci velilerinin Covid-19'a ilişkin algıları nelerdir?
2. Öğrenci velilerinin Covid-19 pandemi döneminde okul algıları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama sürecine, veri toplama aracına, veri analizine ve çalışmanın güvenilirliğine yönelik bilgilere bu bölümde yer verilmiştir.

Bu çalışma, nitel bir araştırma modeli olan olgubilim (fenomoloji) deseni ile yürütülmüştür. Bu amaca uygun olarak metafor çalışması tercih edilmiştir. Metaforlar insanın, genellikle bilinç altında olan dünyaya bakış açısı ve yorumlama biçimini ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. Yapılacak olan araştırmada katılımcıların araştırılan konuya bakış açıları, kullandıkları metaforları dayandırdıkları gerekçelerde gizlenmektedir. Bu amaçla seçilen olgubilim deseni, katılımcıların bireysel tecrübelerine odaklanır ve yaşanan olguyu yorumlama şekillerini temel alır. Bu araştırmada da amaçlı seçilen örneklem grubunun belirli kavramlara yükledikleri anlamlar ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Çalışmaya Sakarya, Samsun ve Van illerinden, çocukları devlet okullarında okuyan veliler katılmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılının ilk döneminde yürütülmüş olup katılımcıların yaş aralığı 20 ile 50 arasında değişiklik göstermiştir. Katılımcıların çocukları birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar farklı sınıf seviyelerindedir. Katılımcılar çalışmaya sekiz farklı ilkokuldan destek vermişlerdir. Araştırmacılar, çalışmasını basitleştiren ve hızlandıran örneklem seçiminde kendine yakın olan bireyleri seçebilir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırmanın kısa sürede ve sağlıklı yürütülebilmesi açısından amaçlı örneklem tercih edilmiştir. Katılımcıların yaş aralığı ve katıldıkları şehirler Tablo 1 ve 2 de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların yaş aralığı

Yaş Aralığı	Frekans (f)	%
20-25	9	14,75
35-50	49	80,33
50-50+	3	4,92
Toplam	61	100

Tablo 2: Katılım gösteren şehirler

Şehir	Frekans (f)	%
Sakarya	36	59,02
Samsun	7	11,48
Van	18	29,51
Toplam	61	100

Bu araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış sorudan oluşan görüş belirtme metafor formuyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış soru formu metafor araştırmalarında en çok tercih edilen veri toplama araçlarının başında gelmiştir (Döş,

2010; Linn, Sherman ve Gill, 2007). Metafor formları oluşturulmadan önce alanyazında yapılan çalışmalar incelenmiştir. (Yavuz ve Akça, 2020; Bozkurt, 2020; Ekici ve Akdeniz, 2018; Erarslan, 2011) Bu çalışmalar incelendiğinde yarı yapılandırılmış soru tipinin çoğunlukla kullanılmış olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak iki soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular velilerin Covid-19virüs hakkındaki düşüncelerini ölçmüştür.

Son aşamadaki çünkü kısmı ile Covid-19 ve okul kavramlarına yönelik algılarının detaylı biçimde belirlenebilmesi amaçlanmıştır. İlişkiyi ortaya çıkarabilmek için metaforun kaynağı sorgulanmalı ve çünkü kısmında metaforu yazma sebepleri ortaya çıkarılmalıdır. Bu sebepten dolayı katılımcılardan metaforu düşünmelerinin sebebini belirtmeleri istenmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Formlar katılımcılara, Whatsapp üzerinden gönderilmiştir. Bu süreçte katılımcıların hem sağlıklarını korumak hem de verilere daha hızlı ulaşabilmek için online ortam tercih edilmiştir. Olgubilim çalışmalarında seçilecek olan örneklemin aynı olayı deneyimlemiş olması uygun olmaktadır. Form online ortamda bir hafta kalmıştır. Katılımcılara yönelik gerekli açıklamaların yapıldığı bir yönergede formlara eklenmiştir. Nitel araştırmalarda örneklemin büyüklüğü değil niteliği önemli olduğundan altmış katılımcıya ulaşmak amaçlanmıştır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme tercih ederek belirlenmiş olup formlar zamanında ve belirlenen sayıya uygun olarak toplanmıştır. Bir hafta sonunda, verilen cevaplar incelenmiş ve yeterli veriye ulaşıldığı görülmüştür. Buna bağlı olarak anket sonlandırılmıştır. Daha sonra formlar detaylı olarak incelenmiş, çalışmanın amacına uygun olmayan formlar elenmiştir.

Nitel çalışmalarda geçerliliği sağlamak için verilerin analiz süreci, verilerin kodlanması süreçlerinin detaylı bir şekilde paylaşılması, metaforları kategorilere ayırıp bu kategorileri en iyi temsil eden cevapları bulgular bölümüne eklenmesi ve literatürde araştırmayı temsil eden çalışmaların taranmasıdır. Nitel araştırmalarda, geçerliliği sağlamak için çalışma kapsamında veri analiz sürecinin detaylı bir biçimde anlatılması ve sonuçlara nasıl ulaşıldığını açıklamak gerekmektedir. Bu bilgiler ışığında, geçerliliğin sağlanması için veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Kod oluşturma süreci hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Bulgular kısmına ise oluşturulan kategorileri en iyi temsil eden veli cevapları, üzerinde oynama yapılmadan eklenmiştir. Alanyazında yeni yeni yer alan ‘Covid-19’ hakkındaki metafor çalışmaları ve diğer çalışmalar detaylıca incelenmiş böylelikle geçerlilik sağlanmıştır. Güvenirliğin sağlamak için Miles ve Huberman’ın (1984) önerdiği, [(Görüş Birliği) / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100 formülü kullanılmıştır. Bunun için araştırmada ulaşılan kategorilerde yer verilen kodların farklı araştırmacılar tarafından farklı yerlerde tekrar kategorilendirilip kodlanması istenmiştir. Bu çalışma “Covid-19 benzer. Çünkü ve Covid-19 sürecinde okul benzer. Çünkü” Formları için ayrı ayrı yapılmıştır. Bunun sonucunda bulunan sayısal veriler şu şekilde olmuştur: 56 metafordan 52’sinde görüş birliği sağlanmış 4 tanesinde sağlanamamıştır. $[52 / (52 + 4) \times 100 = \%92,90]$ İkinci formda ise geçerli sayılabilecek 37 metafora ulaşılmıştır. Bunlardan 30 tanesinde görüş birliği sağlanırken 7’sinde sağlanamamıştır. $[30 / (30 + 7) \times 100 = \%81,10]$ olarak bulunmuştur. Olması gereken değer en az 80 olduğundan güvenilirlik iki form için de sağlanmıştır.

İncelenen olay veya olguya esas oluşturabilecek bir kuramın olmaması durumunda tümevarımcı analiz, yani kodlamaya dayalı içerik analizi ihtiyacıdır (Baltacı, 2017; Şimşek ve Yıldırım, 2011). Analiz sürecinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Veri analizinin başında formlar incelenip geçersiz sayılan cevaplar elenmiştir. Buna göre Metafor yazılmayan ve metafor yazılmış olsa bile çünkü cümlesi tamamlanmayan, mantıklı bir açıklaması yapılmayan formlar değerlendirmeye alınmamıştır. İlk formdan 61 cevaptan 5 tanesi elenirken ikinci formdan 61 cevaptan 24 adet form elenmiştir. Eleme aşamasından sonra

kağıtlar V1, V2, V3... şeklinde kodlanıp numaralandırılmıştır. Bu aşamadan sonra formlarda yer alan metaforlar tek tek listelenmiştir. Listeleme işleminden sonra benzer anlamlar taşıyan metaforlar bir araya getirilmiştir. Kategorilendirme aşamasına gelindiğinde ise metafor formlarının ‘çünkü’ kısımlarına odaklanılıp kullanılan metaforun hangi kategoriye girebileceği saptanmıştır. Daha sonra her bir kategoriye ait metaforlar tablo haline getirilmiştir. Metaforların frekans değerleri de hesaplanıp tabloya eklenmiş ve bulgular kısmında yorumlandırılmıştır. Covid-19 virüs metaforları altı kategoride toplanırken Covid-19virüs sürecinde okul ile ilgili metaforlar beş kategoride toplanıp yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, çalışma grubunda bulunan velilerin ‘Covid-19’ salgınına ait geliştirmiş oldukları metaforlara, bu metaforlar doğrultusunda meydana gelen farklı kavramsal kategorilere yer verilmiştir. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular sistematik, mantıklı, tutarlı ve anlaşılır bir biçimde düzenlenerek araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

Velilerin Covid-19’a Yönelik Metaforik Algularına İlişkin Bulgular

Çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda veliler tarafından geçerli sayılabilecek 25 metafor üretildiği saptanmıştır. Herhangi bir metafora yazmış olan veli sayısı hesaplanarak, her bir metafora ait frekans değerleri belirlenmiştir. Velilerin Covid-19 salgına yönelik üretmiş oldukları metaforlar ve metaforların frekans değerleri Tablo-3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Velilerin Covid-19 Salgınına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

No	Metafor	Frekans (N)	%	No	Metafor	Frekans (N)	%
1	Grip	13	28,88	14	Ölüm	1	2,22
2	Düşman	4	8,88	15	Tehlike	1	2,22
3	Kadın	3	6,66	16	Deprem	1	2,22
4	Zatürre	2	4,44	17	Hayalet	1	2,22
5	Zehir	2	4,44	18	Mücadele	1	2,22
6	Film Senaryosu	2	4,44	19	Mikrop	1	2,22
7	Esaret	1	2,22	20	Atom	1	2,22
8	Leke	1	2,22	21	Tehlikeli	Bir	2,22
					Virtüs		
9	Veba	1	2,22	22	Kene	1	2,22
10	Çamur	1	2,22	23	Beş	1	2,22
					Bilinmeyenli		
11	Gece	1	2,22	24	Denklem	Bir	2,22
					Görünmez	1	2,22
12	Amansız Hastalık	1	2,22	25	Virüs	1	2,22
13	Karanlık	1	2,22		Kuş	1	2,22
	Toplam					49	100

Tablo 3 incelendiğinde, velilerin Covid-19 salgınına ilişkin olarak 25 farklı metafor üretmiş oldukları görülmektedir. Bu üretilen metaforlardan katılımcıların sıkça kullanmış oldukları metaforlar: ‘Grip’, ‘Düşman’, ‘Kadın’, ‘Zatüre’, ‘Zehir’, Film Senaryosu şeklinde sıralanabilir. Velilerin ürettikleri metaforların geneli incelendiğinde, velilerin tümünün Covid-19 salgınına yönelik olarak olumsuz metaforlar ürettikleri ve üretilen metaforların çoğunun salgının hızlı bir şekilde yayılmasıyla, öldürücülük özelliği ve hastalık ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

Covid-19'a Yönelik Üretilen Metaforların Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Veliler tarafından üretilmiş olan 26 farklı metafor değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonrasında benzer özellikleri olan metaforlar bir araya getirilmiştir. Benzer özelliklere işaret eden metaforlar kategorize edilmiştir. Her bir kategori özelliklerini ifade edecek biçimde isimlendirilmiştir. Bu bağlamda Covid-19'a yönelik üretilmiş oldukları metaforlar sırasıyla 'Ölümcül', 'Hastalık', 'Bulaşıcılık', 'Bilinmezlik', 'Yaşam Düzenini Bozma' ve 'Yapaylık' olmak üzere toplam 6 kategori altında gruplandırılarak kategorize edilmiştir. Belirlenen kategoriler altında gruplandırılan velilerin metaforları sırasıyla açıklanmıştır. Velilerin Covid-19 salgınına yönelik oluşturdukları metaforlara ilişkin kavramsal kategoriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Velilerin Covid-19 Salgınına İlişkin Oluşturdukları Metaforlarla İlişkin Kavramsal Kategoriler

Metafor Kategorisi (f:6)	Frekans (N)	%
Ölümcül	6	24
Bulaşıcılık	5	20
Hastalıklar	4	16
Bilinmezlik	4	16
Yaşam Düzenini Bozma	4	16
Yapaylık	2	8
Toplam	25	100

Tablo 4 incelendiğinde velilerin Covid-19 salgınına ilişkin altı farklı kavramsal kategori oluşturdukları görülmektedir. Bu bağlamda velilerin Covid-19'a yönelik üretilmiş oldukları metaforların sırasıyla 'Ölümcül', 'Bulaşıcılık', 'Hastalıklar', 'Bilinmezlik', 'Yaşam Düzenini Bozma' ve 'Yapaylık' kategorileri altında gruplandırılarak kategorize edildiği görülmektedir. En yüksek frekansta metafor üretilen kategorinin Ölümcül kategorisi olduğu anlaşılmaktadır. Velilerin Covid-19 salgınına yönelik oluşturmuş oldukları her bir kavramsal kategoride var olan metaforlar tablolar şeklinde açıklanmıştır. Veliler tarafından üretilmiş olan her bir metafora ait örnek cümlelere yer verilmiştir.

Ölümcül

Velilerin oluşturduğu metaforlardan yedi âdeti, Covid-19 salgınının insanları öldürücü özelliği ile ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle bu metaforlar ölümcül kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategori altında üretilen metaforların frekans değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Ölümcül

Metafor	Frekans (N)	%	Örnek Alıntı
Kadın	3	30	'Covid-19 Kadına benzer; çünkü bulaştım öldürür.' (V35)
Zehir	2	20	'Covid-19 Zehire benzer; çünkü insanı öldürüyor.' (V31)
Veba	1	10	'Covid-19 Vebaya benzer; çünkü hiçbir şekilde bı tedavisi bulunmuyor ölümcül olduğunu kendi ailemde yani annemde gördüm.' (V4)
Ölüm	1	10	'Covid-19 Ölüme benzer; çünkü ölüm getirir. (V11)
Görülmez Virüs	1	10	'Covid-19 Görülmez virüse benzer; çünkü hayati tehlikesi mevcuttur.' (V40)
Mücadele	1	10	'Covid-19 Mücadeleye benzer; çünkü savaşabilen kazanıyor.' (V16)
Kene	1	10	'Covid-19 Keneye benzer; çünkü ülkeyi terk etmiyor.' (V28)

Toplam	10	100
---------------	-----------	------------

‘Ölümcül’ kategorisi altında toplam 10 adet metafor yer almaktadır. Bu kategori altında en çok tekrarlanan metaforlar: ‘Kadın’, ‘Zehir’ şeklindedir. Bu metaforları veba, ölüm, görülmez virüs, mücadele ve kene tanımlamaları takip etmiştir.

Bulaşıcılık

Velilerin oluşturduğu metaforlardan beş tanesi, Covid-19 salgınının sahip olduğu kolay yayılma ve bulaşıcı olma nitelikleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle bu metaforlar bulaşıcılık kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategori altında üretilen metaforlar, metaforların frekans değerleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Bulaşıcılık

Metafor	Frekans (N)	%	Örnek Alıntı
Çamur	1	20	<i>Covid-19 Çamura benzer; çünkü dikkat etmezsek vücuda bulaşır.</i> (V5)
Leke	1	20	<i>‘Covid-19 Lekeye bezer; çünkü bulaşır.’</i> (V3)
Mikrop	1	20	<i>Covid-19 Mikroba benzer; çünkü çok yayılıyor.</i> (V20)
Kuş	1	20	<i>‘Covid-19 Kuşa benzer; çünkü Covid-19 de ülke ülke geziyor.’</i> (V45)
Tehlikeli Bir Virüs	1	20	<i>‘Covid-19 Tehlikeli bir virüse benzer; çünkü çok tehlikeli bir mikroptur.’</i> (V25)
Toplam	5	100	

‘Bulaşıcılık’ kategorisi altında toplam beş adet metafor yer almaktadır. Bu kategori ‘Çamur’, ‘Leke’, ‘Mikrop’, ‘Kuş’, ‘Tehlikeli Bir Virüs’ şeklindedir.

Hastalıklar

Velilerin oluşturduğu metaforlardan dört tanesi, Covid-19 salgınının diğer hastalıklarla benzer etkiler göstermesi nitelikleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle bu metaforlar hastalıklar Covid-19 kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategori altında üretilen metaforlar, metaforların frekans değerleri Tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7: Hastalıklar

Metafor	Frekans (N)	%	Örnek Alıntı
Grip	13	76,47	<i>‘Covid-19 Grip’e benzer; çünkü aynı semptomları gösteriyor.’</i> (V21)
Zatüre	2	11,76	<i>‘Covid-19 Zatüre’ye benzer; çünkü akciğerleri büyük ölçüde tahrip eder.’</i> (V2)
Amansız Bir Hastalık	1	5,88	<i>‘Covid-19 Amansız bir hastalığa benzer; çünkü ilacı yoktur.’</i> (V7)
Tehlike	1	5,88	<i>‘Covid-19 Tehlikeli bir virüse benzer; çünkü çok tehlikeli bir mikroptur.’</i> (V13)
Toplam	17	100	

‘Hastalıklar’ kategorisi altında toplam 17 adet metafor yer almaktadır. Bu kategori altında en çok tekrarlanan metaforlar ‘Grip’, ‘Zatüre’ şeklinde ortaya çıkmıştır.

Bilinmezlik

Velilerin oluşturduğu metaforlardan dört tanesi, Covid-19 salgınının, virüsün görünmemesi ve nerede, ne zaman karşılaşılacağına bilinmemesi nitelikleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle bu metaforlar bilinmezlik Covid-19 kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategori altında üretilen metaforlar, metaforların frekans değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8:Bilinmezlik

Metafor	Frekans (N)	%	Örnek Alıntı
Düşman	4	57,14	'Covid-19 Görülme ye düşmana benzer; çünkü görülüyor.'(V9)
Karanlık	1	14,28	'Covid-19 Karanlık a benzer; çünkü yolun sona nerde aydınlığa çıkacak bilinmez.'(V8)
Hayalet	1	14,28	'Covid-19 Hayalet 'e benzer; çünkü göremeyiz.'(V15)
Beş Bilinmeyenli Denklem	1	14,28	'Covid-19 Beş bilinmeyenli denkleme benzer; çünkü çözemezsiniz.'(V38)
Toplam	7	100	

'Bilinmezlik' kategorisi altında toplam yedi adet metafor yer almaktadır. Bu kategori altında en çok tekrarlanan metafor 'Düşman' en az tekrarlananlar ise 'Karanlık', 'Hayalet', 'Beş Bilinmeyenli Denklem' şeklinde ortaya çıkmıştır.

Yaşam Düzenini Bozma

Velilerin oluşturduğu metaforlardan dört tanesi, Covid-19 salgınının, insanların alışık oldukları yaşam düzenini değiştirmek zorunda bıraktığı niteliğiyle ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle bu metaforlar Yaşam Düzenini Bozma Covid-19 kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategori altında üretilen metaforlar, metaforların frekans değerleri Tablo 9' da sunulmuştur.

Tablo 9: Yaşam Düzenini Bozma

Metafor	Frekans (N)	%	Örnek Alıntı
Gece	1	25	'Covid-19 Geceye benzer; çünkü hayatımızı kararttı.' (V6)
Deprem	1	25	'Covid-19 Depreme benzer; çünkü hayatımızı mahvetti.'(V14)
Esaret	1	25	'Covid-19 Esarete benzer; çünkü bizi eve hapsetti.' (V1)
Atom	1	25	'Covid-19 Atoma benzer; çünkü atom gibi kendisi küçük insanlar üzerinde tahribatı büyüktür.'(V23)
Toplam	4	100	

'Yaşam Düzenini Bozma' kategorisi altında toplam dört adet metafor yer almaktadır. Bu kategori altındaki metaforlar 'Gece', 'Deprem', 'Esaret', 'Atom' şeklinde ortaya çıkmıştır.

Yapaylık

Velilerin oluşturduğu metaforlardan bir tanesi, Covid-19 salgınının, olağan dışı olayların yaşanması niteliğiyle ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle bu metaforlar Yapaylık Covid-19 kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategori altında üretilen metaforlar, metaforların frekans değerleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Yapaylık

Metafor	Frekans (N)	%	Örnek Alıntı
Film Senaryosu	2	100	'Covid-19 Film senaryosuna benzer; çünkü yaşadıklarına o kadar hayret edersin ki kendini sanal dünyanın içinde hissedersin.' (V41)

Toplam	2	100
--------	---	-----

‘Yapaylık’ kategorisi altında toplam iki adet metafor yer almaktadır. Bu kategori altındaki metafor ‘Film Senaryosu’ şeklinde oluşmuştur.

Velilerin Covid-19 Sürecinde Okula Yönelik Metaforik Algularına İlişkin Bulgular

Çalışmada elde edilen verilerin analizi sonucunda veliler tarafından geçerli sayılabilecek 23 metafor üretildiği saptanmıştır. Herhangi bir metafora yazmış olan veli sayısı hesaplanarak, her bir metafora ait frekans değerleri belirlenmiştir. Velilerin Covid-19 sürecinde okula yönelik üretmiş oldukları metaforlar ve metaforların frekans değerleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Velilerin Covid-19 Sürecinde Okula Yönelik Oluşturdukları Metaforlar

No	Metafor	Frekans (N)	%	No	Metafor	Frekans (N)	%
1	Boş Bir Saksı	3	10,34	13	Hayat	1	3,44
2	Yayılm Noktası	3	10,34	14	Market	1	3,44
3	Yarım Kalmışlık	2	6,89	15	Yayıma Alanı	1	3,44
4	Tatil	2	6,89	16	Çıkmaz Sokak	1	3,44
5	Boşluk	1	3,44	17	Tehlike	1	3,44
6	Güvenli Bir Yer	1	3,44	18	Boş Bir Yuva	1	3,44
7	Karmaşa	1	3,44	19	Ev	1	3,44
8	Hastane	1	3,44	20	Eğitimin Yarınları Umutlu Olduğu	1	3,44
9	Güvenli Bir Alan	1	3,44	21	Sıkıntılı Bir Dönem	1	3,44
10	Aydınlık	1	3,44	22	Görüşmek İstemediğin Akraba	1	3,44
11	Aile	1	3,44	23	Hiçbir Şey	1	3,44
12	Kırmızı Işık	1	3,44				
Toplam						29	100

Tablo 11 incelendiğinde, velilerin Covid-19 sürecinde okula yönelik olarak 23 farklı metafor üretmiş oldukları görülmektedir. Bu üretilen metaforlardan katılımcıların sıkça kullanmış oldukları metaforlar: ‘Boş Bir Saksı’, ‘Yayılm Noktası’, ‘Yarım Kalmışlık’, ‘Tatil’ şeklinde sıralanabilir. Velilerin ürettikleri metaforların geneli incelendiğinde, velilerin tümünün Covid-19 sürecinde okula yönelik olarak çoğunlukla olumsuz metaforlar az sayıda olumlu metaforlar üretilmiştir ve üretilen metaforların çoğunda okul, salgının hızlı bir şekilde yayıldığı nokta olarak görüldüğü, eğitimin öneminin daha iyi anlaşıldığı ve uzaktan eğitimin zor bir süreç olduğuyla ilişkilendirildiği görülmüştür.

Covid-19 Sürecinde Okula Yönelik Üretilen Metaforların Benzerlik ve Farklılıklarına İlişkin Bulgular

Veliler tarafından üretilmiş olan 23 farklı metafor değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonrasında benzer özellikleri olan metaforlar bir araya getirilmiştir. Benzer özelliklere işaret eden metaforlar kategorize edilmiştir. Her bir kategori özelliklerini ifade edecek şekilde adlandırılmıştır. Bu bağlamda Covid-19 sürecinde okula yönelik üretmiş oldukları metaforlar sırasıyla ‘Eğitimin Önemi’, ‘Virüsün Bulaşma Noktası’, ‘Güvenilir Yer’, ‘Uzaktan Eğitim’ ve ‘Zorunluluk’ olmak üzere toplam beş kategori altında gruplandırılarak kategorize edilmiştir.

Belirlenen kategoriler altında gruplandırılan velilerin metaforları sırasıyla açıklanmıştır. Velilerin Covid-19 sürecinde okula yönelik oluşturdukları metaforlara ilişkin kavramsal kategoriler Tablo 10’ da sunulmuştur.

Tablo 12: Velilerin Covid-19 Sürecinde Okula Yönelik Oluşturdukları Metaforlarla İlişkin Kavramsal Kategoriler

Metafor Kategorisi (f:6)	Frekans (N)	%
Eğitimin Önemi	6	26,08
Virüsün Bulaşma Noktası	5	21,73
Güvenilir Yer	4	17,39
Uzaktan Eğitim	4	17,39
Zorunluluk	4	17,39
Toplam	23	100

Tablo 12 incelendiğinde velilerin Covid-19 sürecinde okula yönelik altı farklı kavramsal kategori oluşturdukları görülmüştür. Bu bağlamda velilerin Covid-19 Sürecinde Okula Yönelik üretmiş oldukları metaforların sırasıyla ‘Eğitimin Önemi’, ‘Virüsün Bulaşma Noktası’, ‘Güvenilir Yer’, ‘Uzaktan Eğitim’ ve ‘Zorunluluk’ kategorileri altında gruplandırılarak kategorize edildiği görülmektedir. En yüksek frekansta metafor üretilen kategorinin Eğitimin Önemi kategorisi olduğu anlaşılmıştır. Velilerin Covid-19 sürecinde okula yönelik oluşturmuş oldukları her bir kavramsal kategoride yer alan metaforlar tablolar halinde açıklanmıştır. Veliler tarafından üretilmiş olan her bir metafora ilişkin örnek cümlelere yer verilmiştir.

Eğitimin Önemi

Velilerin oluşturduğu metaforlardan altı tanesi, Covid-19 sürecinde okula yönelik özlemin arttığı, eğitimin kesintiye uğramasıyla öğretimsel bulunuşluğa duyulan ihtiyaca dikkat çekmesiyle ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle bu metaforlar Eğitimin önemi kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategori altında üretilen metaforların frekans değerleri Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13: Eğitimin Önemi

Metafor	Frekans (N)	%	Örnek Alıntı
Boş Bir Sakı	3	30	‘Covid-19 sürecinde okul Boş sakıya benzer; çünkü içini doldurmayı can bitki yetişmez.’(V21)
Yarım Kalmışlık	2	20	‘Covid-19 sürecinde okul Yarım kalmışlığa benzer; çünkü bireyi eğitim tamamlar.’(V11)
Tatil	2	20	‘Covid-19 sürecinde okul Tatile benzer; çünkü öğrenciler okulda değil.’(V24)
Aydınlık	1	10	‘Covid-19 sürecinde okul Aydınlığa benzer; çünkü insanları en başta eğitimsizlik yıkar, eğitim aydınlığa çıkarır.’(V6)
Hayat	1	10	‘Covid-19 sürecinde okul Hayata benzer; çünkü bilmek özgürlüktür seçebilmektir.’(V9)
Eğitimin Yarınlaraya Umut Olduğu	1	10	‘Covid-19 sürecinde okul Eğitimin yarınlaraya umutlu olduğuna benzer; çünkü gelecek eğitimle kazanılır.’(V25)
Toplam	10	100	

‘Eğitimin Önemi’ kategorisi altında toplam 10 adet metafor yer almaktadır. Bu kategori altında en çok tekrarlanan metaforlar ‘Boş Bir Saksı’, ‘Yarım Kalmışlık’, ‘Tatil’ şeklindedir.

Virüsün Bulaşma Noktası

Velilerin oluşturduğu metaforlardan beş tanesi, Covid-19 sürecinde okula yönelik virüsün kalabalık alanlarda daha kolay bulaşması niteliğiyle ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle bu metaforlar Virüsün Bulaşma Noktası kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategori altında üretilen metaforların frekans değerleri Tablo 14’ de sunulmuştur.

Tablo 14: Virüsün Bulaşma Noktası

Metafor	Frekans (N)	%	Örnek Alıntı
Yayılma Noktası	3	42,85	‘Covid-19 sürecinde okul Yayılım noktasına benzer; çünkü ailelerden çocuklara çocuklar da taşıyıcıdır.’ (V12)
Yayılma Alanı	1	14,28	‘Covid-19 sürecinde okul Yayılma alanına benzer; çünkü çok kalabalıktır.’ (V13)
Karmaşa	1	14,28	‘Covid-19 sürecinde okul Tehlikeye benzer; çünkü kalabalık ortamdır.’ (V18)
Tehlike	1	14,28	‘Covid-19 sürecinde okul Tehlikeye benzer; çünkü kalabalık ortamdır.’ (V18)
Boş Bir Yuva	1	14,28	‘Covid-19 sürecinde okul Boş bir yuvaya benzer; çünkü virüs bu ortamda çok çabuk yayılıyor.’ (V19)
Toplam	7	100	

‘Virüsün Bulaşma Noktası’ kategorisi altında toplam yedi adet metafor yer almaktadır. Bu kategori altında en çok tekrarlanan metafor ‘Yayılma Noktası’ şeklindedir. Bu metaforları sırası ile ‘Yayılma Alanı’, ‘Karmaşa, Tehlike’, ‘Boş Bir Yuva’ tanımlamaları yapılmıştır.

Güvenilir Yer

Velilerin oluşturduğu metaforlardan dört tanesi, Covid-19 sürecinde okula yönelik insanların kendini tehlikede hissetmeleri, güvenli olabilecekleri bir yere ihtiyaç duymaları ile ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle bu metaforlar Güvenilir Yer kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategori altında üretilen metaforların frekans değerleri Tablo15’ te sunulmuştur.

Tablo 15: Güvenilir Yer

Metafor	Frekans (N)	%	Örnek Alıntı
Güvenli Bir Yer	1	25	‘Covid-19 sürecinde okul Güvenilir bir yere benzer; çünkü tüm tedbirler maksimum seviyededir.’ (V2)
Güvenli Bir Alan	1	25	‘Covid-19 sürecinde okul Hastaneye benzer; çünkü tedbirleriyle bize daha güvenilir ortam oluşturur.’ (V4)
Aile	1	25	‘Covid-19 sürecinde okul Güvenli bir alana benzer; çünkü en güvenli alanlardandır.’ (V5)
Hastane	1	25	‘Covid-19 sürecinde okul Aileye benzer; çünkü en güvenli yerdir.’ (V7)
Toplam	4	100	

‘Güvenilir Yer’ kategorisi altında toplam dört adet metafor yer almaktadır. Bu kategori altındaki metaforlar ‘Güvenli Bir Yer’, ‘Güvenli Bir Alan’, ‘Aile’, ‘Hastane’ şeklindedir.

Uzaktan Eğitim

Velilerin oluşturduğu metaforlardan dört tanesi, Covid-19 sürecinde okula yönelik yüz yüze eğitime olan özlemle ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle bu metaforlar Uzaktan Eğitim kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategori altında üretilen metaforların frekans değerleri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16: Uzaktan Eğitim

Metafor	Frekans (N)	%	Örnek Alıntı
Hiçbir şey	1	25	‘Covid-19 sürecinde okul Hiçbir şeye benzemiyor; çünkü uzaktan eğitim etkisizdir.’ (V15)
Ev	1	25	‘Covid-19 sürecinde okul Eve benzer; çünkü evde eğitim yapıyoruz.’ (V20)
Sıkıntılı Bir Dönem	1	25	‘Covid-19 sürecinde okul Sıkıntılı bir döneme benzer; çünkü evde eğitim zordur.’ (V28)
Boşluk	1	25	‘Covid-19 sürecinde okul Boşluğa benzer; öğrencisiz okul boştur.’ (V1)
Toplam	4	100	

Uzaktan Eğitim kategorisi altında toplam dört adet metafor yer almaktadır. Bu kategori altındaki metaforlar ‘Hiçbir şey’, ‘Ev’, ‘Sıkıntılı Bir Dönem’, ‘Boşluk’ şeklindedir.

Zorunluluk

Velilerin oluşturduğu metaforlardan dört tanesi, Covid-19 sürecinde okula yönelik istenmeyen ancak yapmak zorunda kalınan durumlarla ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle bu metaforlar ‘Zorunluluk’ kategorisi altında toplanmıştır. Bu kategori altında üretilen metaforların frekans değerleri Tablo 17’ de sunulmuştur

Tablo 17: Zorunluluk

Metafor	Frekans (N)	%	Örnek Alıntı
Kırmızı ışık	1	25	‘Covid-19 sürecinde okul Trafikte kırmızı ışığa benzer; çünkü durulması gerekir.’ (V8)
Görüşmek İstemediğin Akraba	1	25	‘Covid-19 sürecinde okul Görüşmek istemediğim akraba ziyaretine benzer; çünkü gitmek zorundasındır ama gitmenin tehlikeli olduğunu bilirsin.’ (V29)
Market	1	25	‘Covid-19 sürecinde okul Market, hastane benzer; çünkü mecburi çıkılır.’ (V10)
Çıkılmaz Sokak	1	25	‘Covid-19 sürecinde okul, Çıkılmaz sokağa benzer; çünkü başı sonu belli değil, okul acildi açılmadı belirsizliklerle geçiyor.’ (V16)
Toplam	4	100	

Uzaktan Eğitim kategorisi altında toplam dört adet metafor yer almaktadır. Bu kategori altındaki metaforlar ‘Kırmızı ışık’, ‘Görüşmek İstemediğin Akraba’, ‘Market’, ‘Çıkılmaz Sokak’ şeklinde oluşmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Metafor, bir görüşün kişide ortaya koyduğu etiket, mana veya kavramlarla ilgili sözcüklere bir görüşü anlama ve görme işidir. Kişinin kolayca bir görüşü başka bir görüşle ifade etmesinden daha mühim ve kuvvetli bir bilişsel üretilimdir zira alakalı olduğu görüşe

yönelik içinde barındırdığı özü ve tecrübeleri belirtmek amacıyla kullanılmaktadır (Eraslan, 2011). Metafor analizlerinin zihinsel imgeleri açığa çıkarmak amacıyla araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmakta olduğu görülmüştür (Polat, Apak ve Akdağ, 2013).

Mart ayı içerisinde ülkemizde ortaya çıkan Covid-19 salgını, beraberinde birçok değişikliği getirmiştir. gündelik yaşam akışını durdurmuş ve toplumu tamamen etkisi altına almıştır. Bu etki ister istemez eğitim alanına da yansımıştır. Birdenbire ortaya çıkan ve hızla yayılım gösteren bu salgın sebebiyle, uzaktan eğitime geçilmesinin eğitim yaşamını etkilemiş olduğu görülmüştür. Yaşanan bu değişiklikler öğrencileri olduğu kadar velileri de etkilemiştir. Bununla beraber çocuklarının bu süreçte evde olması ve zaman yönetiminin veliler tarafından yapılıyor olması, çocukların eğitim sürecine velileri oldukça fazla dahil etmiştir. Dolayısıyla yapılan bu çalışmada velilerin Covid-19 ile ilişkin algıları ve velilerin Covid-19 sürecinde okula ilişkin algıları metaforlar yoluyla incelenmiştir.

Velilerin Covid-19 sürecine yönelik geçerli sayılabilecek 45 metafor üretildiği saptanmıştır. Metafor özelliği göstermeyen 16 adet veri çalışma dışında tutulmuştur. Dolayısıyla çalışmaya katılım sağlayan velilerin %74'ünün Covid-19 salgınına ilişkin algılarını metafor yoluyla açıklayabildiği saptanmıştır. Velileri tarafından üretilen Covid-19 metaforlarının tümünün gerekçeleri incelendiğinde, üretilen metaforların olumsuz nitelikte olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu salgının veliler üzerinde olumsuz etki oluşturduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun gerekçesi sürekli olarak medya gündeminde Covid-19 hastalığı nedeniyle yaşanan ölümleri ve artan pozitif vaka sayılarını duyan, çevresinde gören velilerin bu salgını zihinlerinde olumsuz düşünceler ile özdeşleştirmiş olduklarıyla açıklanabilmektedir.

Velilerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde toplam 45 metafor içinden Covid-19 algıları en çok Grip, Düşman, Kadın, Zatürre, Zehir, Film Senaryosuna benzetilmiştir. Frekans sıklıklarına ve yüzdelerine bakıldığında metaforların en fazla Ölümcül kategorisi altında toplandığı görülmüştür. Veliler virüsün ölümcül etkisini ön plana çıkararak insanların bu hastalığa yenik düştüğünü ifade etmişlerdir. Görgülü, Arı ve Arslan (2020, s. 518), Ortaokul öğrencilerinin Covid-19'a yönelik metafor algıları araştırmasında bulaşıcılık kategorisi birinci sırada yer alırken, bu çalışmada velilerin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde % 24 oranla ölümcül kategorisinin ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Mart 2020' de Covid-19, Sars ve Mers hastalıklarının toplamından daha fazla zarara ve ölüme yol açmıştır (Karcıoğlu, 2020). Covid-19 verilerinin derlendiği "Worldometers" internet sitesine göre, Ocak 2021 tarihi itibarıyla dünya genelinde virüs nedeniyle 1 milyon 825 bin 880 kişi hayatını kaybettiğini bildirmişlerdir (Worldometer, 2021). Dolayısıyla velilerin Covid-19'a yönelik üretmiş oldukları metaforların en yüksek yüzdelerine sahip olan Ölümcül kategorisinin desteklenmekte olduğu söylenebilir.

Araştırmada %20 lik bir oranla ikinci sırada yer alan Bulaşıcılık kategorisinde veliler, bu virüsün çok hızlı bulaşıp dur durak bilmeden yayıldığına ve insanlar üzerinde ağır hasarlar bırakarak birçok insanın ölümüne sebep olduğunu belirtmiştir. Covid-19'un en önemli özelliği insandan insana geçiş ile yayılması olmuştur (Karcıoğlu, 2020). Enfekte olmuş bir kişi, virüsü ortalama 2,2 kişiye yaymaktadır (Ak.2020). Araştırmaya katılan veliler tarafından oluşturulan metaforlarda en yüksek frekansa sahip olan ölümcül ve bulaşıcılık kategorileri burada öne çıkmıştır.

Araştırmada hastalıklar kategorisinde veliler Covid-19 hastalığının, insanlarda ateş, öksürük, boğaz ağrısı vb. belirtiler göstermesini dikkate alarak grip, zatürre metaforlarını üretirken, başka hastalıklarla benzer yönlerini belirtmişlerdir. Görgülü Arı ve Arslan (2020), Ortaokul öğrencilerinin Covid-19'a yönelik metafor algıları araştırmasında Covid-19 Sars, Mers virüslerine benzetilen metaforlar dikkat çekmektedir. Bu çalışmada ise Covid-19,

velilerin ürettiği 49 farklı metafordan 13 tanesinde, metaforların %28.8 yüzdelik dilimiyle ilk sırada grip vardır. Hem mevsimsel grip virüsleri (Influenza A ve Infuenza B) hem de coronavirüsler her zaman solunum yolu hastalıklarına neden olan bulaşıcı virüsler olmuşlardır. Covid-19 ciddi vakalarda enfeksiyon, zatürre ağır akut solunum yolu yetmezliğine, hatta ölüme neden olabilir (Ak, 2020). Velilerin Covid-19 hastalığı belirtilerinin grip, zatürre gibi hastalıklarla özdeşirilmesine yönelik olan metaforların doğruluk payı olduğu söylenebilir.

Araştırmada bilinmezlik kategorisinde Covid-19'un görünmediği ve nereden, ne zaman bulaşacağını bilinmediği belirtilmeye çalışılmıştır. Covid-19 ve neden olduğu salgın ile ilgili hala yanıt bekleyen birtakım sorular var. Örneğin belirtiler ortaya çıkmadan önce kişi virüsü başkalarına bulaştırabilir mi? Ya da her vaka eşit derecede bulaşıcı mı, yoksa bazı insanların bulaştırma olasılığı düşükken, diğerlerini süper bulaştırıcı olarak adlandırmak doğru mu? (Ak, 2020). Covid-19'un, benzer pandemi örneklerinden farklı olarak gerek çok hızlı yayılma ve kitlesel insan kayıpları açısından yarattığı/yaratacağı etkinin boyutları, gerekse ulaşımdan iletişime, ekonomiden siyasete, bireysel hak ve özgürlüklerden kamusal hizmetlere kadar tüm alanlarda yol açtığı/açacağı tahribatın boyutları henüz öngörülebilir değildir. (Arslan ve Karagül, 2020, s. 36) Bu doğrultuda velilerin virüs hakkındaki bilgilerin tam olarak ne zaman son bulacağına yönelik ürettikleri metaforların doğrulandığı söylenebilir.

Araştırmada, yaşam düzenini bozma kategorisinde; insanların işsiz kalmaları, yakınlarını kaybetmeleri, dışarı çıkma kısıtlamaları belirtilmiştir. Sağlık bakanlığı ve uzmanları tarafından dışarı çıkılmaması uyarılarının sık sık yapılıyor olması, bazı yaş gruplarına tam olarak yasakların gelmesi Covid-19 salgınının yayılmasını önlemek için alınan tedbirlerdir. Pandemi de yaşanan olumsuz durumlar, kişileri intihara sürüklemiş (Khan, Ratele ve Arendse, 2020) endişelerini arttırmış (Cao vd. , 2020; Rajkumar, 2020) ve daha büyük bir facianın oluşabileceği hissi oluşturmuştur. Oluşan bu durumun sonunda canlılarda (El Maarouf vd., 2020; O'Sullivan,2020) travmatik sorunlar ortaya çıkmıştır (Bozkurt, 2020). Bu doğrultuda velilerin Covid-19 virüsü için ürettikleri olumsuz metaforlar doğrulanmıştır. Araştırmada veliler tarafından Film Senaryosu metaforu üretilmiştir. Covid-19 salgını, sosyal hafızamızda büyük bir yarılmaya yol açmıştır. Çünkü salgının yarattığı atmosferde insanlar, bir yandan yaşadıklarıyla yüzleşerek gerçekler dünyasını kavramaya çalışırken diğer yandan bir simülasyon içerisindeymiş gibi hissetmişlerdir (Karakaş, 2020, s. 552). Yapaylık kategorisinde Covid-19 sürecine 'Film Senaryosu' olarak değerlendirmelerini doğrulamıştır.

Velilerin Covid-19 sürecinde okula yönelik geçerli sayılabilecek 29 metafor üretildiği saptanmıştır. Metafor özelliği göstermeyen 33 adet veri çalışma dışı tutulmuştur. Dolayısıyla çalışmaya katılım sağlayan velilerin %47'sinin Covid-19 sürecinde okula ilişkin algılarının metafor yoluyla açıklayabildikleri söylenilebilir. Veliler arasında Covid-19 sürecinde okul için olumlu yaklaşımlar sergileyenler olduğu gibi çoğunlukla olumsuz metaforlar üretilmiştir. Bu durumun gerekçesi, 12 Mart 2020 de yüz yüze eğitime ara verilerek dijital eğitime geçilmesiyle çocukların bu süreçte evde olması, velilerin uzaktan eğitim sürecine yabancı olmaları ve bu süreci yönetmekte zorlanmaları, uzaktan eğitimde yaşanan aksaklıklar ve çocukları için duydukları gelecek kaygısıyla açıklanabilir.

Araştırmada eğitimin önemi kategorisinde veliler tarafından üretilen metaforlar ile Covid-19 sürecinde okul, eğitimin kendisi olarak değerlendirilmiştir. Eğitimin insan yaşamı için vazgeçilmez olduğu, geleceğin eğitimle belirlenebileceği, eğitimin insanları aydınlığa çıkaracağı belirtilmiştir. Eğitim, bilgi ile etkileşime girerek, öğrenme ve öğretme yoluyla bireysel anlamda yüksek bir yaşam düzeyine ulaşmanın, toplum olarak gelişme ve ilerlemenin başlıca yoludur (Özyılmaz, 2013). Temel eğitim, eğitimin önemli basamaklarından biri

olmuştur. Bu eğitim ile çocuklara, topluma uyum sağlamaları ve yaşamlarını daha iyi bir şekilde sürdürmeleri için gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırmak hedeflenmiştir (Sarıbaş ve Babadağ, 2015). Eğitim kurumları sadece eğitsel başarı olarak değil; bir bütün olarak fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan öğrenciye katkı sağlamada hassas bir rol almıştır (Türk Tabipler Birliği, 2020). Velilerin ‘Eğitimin Önemi’ kategorisinde oluşturduğu metaforlar burada öne çıkmaktadır. Araştırmada, ‘Virüsün Bulaşma Noktası’ kategorisinde; okul Covid-19 virüsünün çok çabuk yayılabileceği kalabalık bir ortam olarak değerlendirilmiştir. Covid-19 sürecinde grip metaforunu oluşturan velilerinin büyük bir bölümünün Covid-19 sürecinde okulu bulaşma noktası, kalabalık yer olarak değerlendirdiği görülmüştür. Covid-19 pandemisinin duyurulmasından sonra, hastalığın yayılmasında kişilerin aynı ortamda bulunması baş etken olmasından dolayı salgından etkilenen toplumlarda okulların açılmaması ve yüz yüze eğitimin yapılmamasına karar verilmiştir (Türk Tabipler Birliği, 2020). Pandemi ile birlikte tüm dünyada bireylerin yaşantılarında alışlagelmiş olan her şey değişmiş (Zhao, 2020); kısmi ya da tam zamanlı sokağa çıkma yasakları, karantina süreçleri, bireylerin kendilerini yalıtmaları ve fiziki mesafenin korunması gibi tedbirler alınmıştır. Bu tedbirler neticesinde bireyden bireye temasın olma ihtimaline karşın meskenler, okullar ve üniversiteler kapatılmıştır (Bozkurt vd., 2020; Bozkurt ve Sharma, 2020; Doghonadze vd., 2020; Gupta ve Goplani, 2020). Okulların kalabalık alanlar olması göz önünde bulundurulduğunda veliler tarafından üretilen metaforların desteklendiği ortaya çıkmıştır.

Araştırmada ‘Güvenilir Yer’ kategorisinde; velilerin oluşturduğu metaforlarda Covid-19 sürecinde okul tedbirlerin alındığı güvenli bir alan olarak belirtilmiştir. Eğitim kurumları sadece eğitsel başarı olarak değil, bir bütün olarak fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan öğrenciye katkı sağlamada hassas bir rol almıştır. Bunun yanında eğitim kurumları, güvenli eğitim öğretim alanı oluşturup öğrenciler için hazırladıkları okul yemeği programları ile bedensel, sosyal, zihinsel ve davranışsal gelişimlerine yönelik görevlerle önemli bir yer oluşturmuşlardır. Covid-19 pandemisinde el yıkama, temizlik, solunum hijyeni gibi sağlığı koruyacak davranışların ve bilginin önemi değerinin anlaşılması gibi yararlar sağlamıştır. Eğitim kurumları, bu davranışların desteklenmesi ve bilgiye yönelik sağlık kültürünün oluşması açısından çok önemli mekânlardır (Türk Tabipler Birliği, 2020). Veliler çocuklarının okulda güvende olduğunu düşünmektedirler. Bu doğrultuda velilerin okulun güvenli bir yer olduğuna ilişkin üretmiş oldukları metaforların doğrulandığı söylenebilir.

Araştırmada ‘Uzaktan Eğitim’ kategorisinde veliler Covid-19 sürecinde, okulun eve taşındığını ve eğitim sürecinde rollerinin artarak daha önce karşı karşıya gelmedikleri bu durumu yönetirken kaygılandıklarını belirtmişlerdir. Yüz yüze eğitimin olmamasından kaynaklı öğretmen ile öğrenci arasında etkileşimin yeteri kadar sağlanamaması, geri dönütlerin istenilen seviyede olmaması, tecrübe eksikliği, teknolojik terslikler, kabiliyet ve davranış geliştirmede eksik olması gibi sorunlar oluşturmuştur (Bilgiç ve Tüzün, 2015; Bonk, 2001; Chen ve Wang, 2008; Falowo, 2007; Gökçe, 2008; Li, 2009; Şenkal ve Dinçer, 2012; Yenal, 2009). Öğretmen ve öğrencilerde tablet, bilgisayar gibi teknolojik araçların olmaması uzaktan eğitimleri ve eğitimlerde yapılan etkinlikleri sekteye uğratmıştır. Öğrencisinden velisine, öğretmeninden okul yöneticisine kadar herkes uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanması teknolojik sorunların oluşmasına neden olmuştur (Akyavuz ve Çakın, 2020). Bu doğrultuda velilerin uzaktan eğitim sürecine yönelik geliştirdikleri etkisizdir metaforu doğruluk gösterdiği görülmüştür.

Araştırmada, ‘Zorunluluk’ kategorisinde; Covid-19 sürecinde okul, istenmediği halde yapılması gereken durumlarla ilişkilendirilmiştir. 12 Ekim 2020’ de yüz yüze eğitime kademeli olarak geçilmesiyle veliler çocuklarını okula gönderme konusunda kararsız kaldıkları metaforlarda bildirilmiştir. Özellikle anne-baba çalışan velilerin çocuklarını, bırakacak yer ve bakabilecek birileri olmadığı için, okula göndermek zorunda oldukları vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra çeşitli nedenlerle (internet erişimi, bilgisayar, tablet, telefon yokluğu vb.) uzaktan eğitimden yoksun kalan velilerde Covid-19 sürecinde çocuklarını yüz yüze eğitim için okula gönderdikleri anlaşılmıştır. 14 Aralık 2020 tarihli Cumhurbaşkanlığı Kabine Toplantısı sonrasında yapılan açıklamada ‘sağlıklarımıza ve diğer çalışanlarımıza destek olmak amacıyla kamuya ait okul öncesi kurumları, ana sınıfları hariç, faaliyetlerini sürdürebilecektir’ ifadeleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda velilerin Covid-19 sürecinde okul için geliştirdikleri metaforlar doğruluk göstermiştir.

Öneriler

Araştırma sonucuna göre Covid-19 hastalığı veliler üzerinde olumsuz algılar oluşturmuş olup velilerin tamamı Covid-19’u ölümcül, bulaşıcı, hasta edici ve yaşam düzenini bozan bir virüs olarak algılamışlardır. Bu durumda öncelikle yapılması gereken, velilerin üzerindeki bu olumsuz etkinin ortadan kaldırılmasıdır. Bu süreçte öğretmenler, velilere bu sürecin geçici olduğunu, gerekli tedbirlerin alınması durumunda salgın sürecinin zarar görmeden atlatılabileceğini video konferans görüşme yöntemi ile görüşmeler yaparak anlatmalıdır.

Veliler Covid-19 salgınına ölümcül ve bulaşıcı özelliklerine göre nitelendirmişlerdir. Velilerde oluşan bu algıyı gidermek amacıyla, velilere alınabilecek basit ama etkili korunma yöntemleri anlatılmalıdır. Özellikle ev misafirliklerinden uzak durulması gerektiği, zorunlu ihtiyaçlar dışında evde kalınmasının gerekliliği, çalışan veliler için de maske kullanımına azami ölçüde dikkat edilmesi ve işten eve dönüşte gerekli hijyen ve temizlik uygulamaları yapılmadan evde temasın önlenmesi gibi basit tedbirler ile salgının bulaşıcı etkisinin en aza indirilebileceği anlatılmalıdır.

Veliler Covid-19 salgınına hastalık özelliği ile ilişkilendirmişlerdir. Velilerde oluşan bu algıyı gidermek amacıyla, bu hastalıkla ilgili vücut direncinin yüksek tutulması, imkanlar dahilinde spor yapılması, beslenme ve uyku düzenine hassasiyet gösterilmesi gibi tedbirler ile hastalığa yakalanma riskinin azaltılabileceği hatta hastalığa yakalanma durumunda da ayakta atlatılabileceği anlatılmalıdır.

Covid-19 salgın sürecinde velilerin okul algısı araştırma sonuçlarına göre veliler salgın sürecinde okula yönelik olumsuz tutumlar oluşturmuş olup velilerin tamamı süreci; eğitimin önemi, virüsün bulaşma noktası, güvenilir yer ve uzaktan eğitim olarak algılamışlardır. Öncelikle yapılması gereken, velilerin üzerindeki bu olumsuz algıların ortadan kaldırılmasıdır. Bu süreçte öğretmenler, velilere bu sürecin geçici olduğunu, salgının biteceğini ve sonrasında çocukların okullarına kavuşacaklarını, okulların daha güvenli olacağını, uzaktan eğitimin sona ereceğini anlatmalıdır.

Veliler Covid-19 salgın sürecinde okul algısını uzaktan eğitim ile ilişkilendirmişlerdir. Velilerde oluşan bu algıyı gidermek için, velilere çocukların öğretim boyutunda herhangi bir sorun yaşamayacaklarını tüm ülkede durumun aynı hatta tüm dünyada aynı şekilde uzaktan eğitim süreci ile eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüttüğünü, salgın bittikten sonra gerekli telafi eğitimlerinin de yüz yüze yapılacağını anlatılması gerekmektedir.

Hassasiyet ve kaygı düzeyi yüksek velilerin gerek duyulması halinde okul rehberlik servisi ve rehber öğretmen ile görüşmesi sağlanarak olumsuz algıları yok edilmelidir.

Covid-19 salgınının sadece velileri olumsuz etkilemediği öğrencileri, öğretmenleri, okul idarecileri ve diğer okul çalışanlarını da olumsuz etkilediği düşünülmektedir bu nedenle

belirtilen örneklem gruplarının da dahil edilerek daha kapsamlı yeni çalışmalar yapılmasının katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakçalar

- Ak, Ö. (2020). Küresel kâbus. *Bilim ve Teknik*, 628, 12-27. Erişim adresi: https://bilimteknik.tubitak.gov.tr/system/files/makale/12_soguk.pdf
- Altunel, M. & Özogul, E.T. (2020). Covid-19 SETA Covid-19 virüs dosyaları. Erişim adresi: <https://www.setav.org/koronavirus-covid-19-dosyalari/>
- Akyavuz, K. E., & Murat, Ç. (2020), Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737.
- Arı, A. G. & Arslan, K. (2020),Ortaokul öğrencilerinin covid-19'a yönelik metaforik algıları (Covid-19 perception in middle school student). *Turkish Studies*, 15(6), 503-524.
- Arslan, İ. & Karagül, S. (2020), Küresel bir tehdit (covid-19 salgını) ve değişime yolculuk a global threat (covid-19 pandemic) and the journey to change. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 1-36.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğü. *Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. Erişim adres: <http://www.deuhyoedergi.org>
- Bozkurt, A. (2020). Covid-19virüs (covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23
- Bozkurt, A. (2020). Covid-19virüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAD)*, 6(3), 112-142. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1215818>
- Çelik, H., Başer Baykal, N. & Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Ekici, G (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 615-636.
- Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 27, 1-22.
- Erdem, S. (2020). Tarihteki pandemiler nelerdir? Erişim adres: <https://www.kobiaktuel.com.tr/pandemi-nedir-tarihteki-pandemiler-nelerdir-makale,2764.html>
- Karakaş, M. (2020), Covid-19 salgınının çok boyutlu sosyolojisi ve yeni normal meselesi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 40(1), 541–573.
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 Pandemisinin toplumsal etkileri, değişim ve güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 3-15.

- Karacıoğlu, Ö. (2020), Epidemiyolojik bilgilerimiz ve hastalığın dünyadaki gidişi. *Journal of ADEM*, 1(1), 55-71.
- Kılcan,B. (2017). *Metaforlar ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pandemi döneminde gündelik pratikler, algı araştırma raporu. (2020, Eylül). *Öğretmen Akademisi Vakfı*, 38-39.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sarıbaşı, S. & Babadağ, G. (2015), Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34
- T.C Sağlık Bakanlığı. (2020). *Covid-19 nedir?* Erişim adres: <https://Covid-19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html>
- TTB (2020). *Türk Tabipleri Birliği*, 18 Ağustos 2020. Erişim adres: <https://www.ttb.org.tr/userfiles/files/Pandemide%20Okul%20Sag%CC%86%1%C4%B1g%CC%86%C4%B1.pdf>
- Uğurlu, Z. (2018). Öğretmen adaylarının üniversite kavramına ilişkin algılarının metafor analizi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 82-97.
- Yavuz, S. & Akça, E. (2020). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersindeki kimya kavramlarına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 85–115.
- Yılmaz, E., Güner, B. ,Mutlu ,H., Doğanay ,G. & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Ankara: Palet Yayınları.
- Yılmaz, G. K., & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.

Extended Abstract

Introduction

Increased urbanization and improvements in transportation have led to people having closer relations with each other. It is thought that this convergence in human relations leads to the easier and faster spread of diseases. This spread has brought health and education problems that cannot be produced as fast and straightforward solutions, especially in the case of the first outbreak. Covid-19 virus disease, which first appeared in China, has caused the specified problems.

The new Covid-19 (Covid-19) is a virus, first identified on January 13, 2020, after research in a group of patients in Wuhan Province, China, who developed respiratory symptoms (fever, cough, shortness of breath) in late December. The outbreak was initially detected in the seafood and animal market in this region. It was then transmitted from person to person and spread to other cities in Hubei Province, especially Wuhan and other provinces of the People's Republic of China. Coronaviruses are a large family of viruses that can cause disease in animals or humans. In humans, it has emerged that several Coronaviruses cause respiratory infections, from colds to more severe diseases such as Middle East Respiratory Syndrome (MERS) and Severe Acute Respiratory Syndrome (SARS). The new Covid-19 disease is caused by the SAR-CoV-2 virus (T.R. Ministry of Health, 2020). The first case in Turkey was announced by the Ministry of Health on March 11, 2020. The next day, education was suspended in primary and secondary schools and universities. On March 17, many institutions in different countries started remote working systems. Distance education was started by the Ministry of National Education (MEB) to continue its education activities during the pandemic period in our country.

This research aims to determine the perceptions of the students' parents regarding the Covid-19 process and the concept of school in this process through metaphor analysis research. Research is important for contributing and guiding the creation of literature on Covid-19. In this context, the following questions were sought.

1. What are the perceptions of parents of students regarding Covid-19?
2. What are the school's perceptions of the students' parents during the Covid-19 pandemic?

Method

This study was carried out with a qualitative research model of phenomenology (phenology). Metaphor work is preferred for this purpose. Parents from Sakarya, Samsun, and Van provinces whose children attended public schools have participated in the study. The research was conducted in the first semester of the 2020-2021 academic year, and the age range of the participants varied between 20 and 50. The children of the participants are at different class levels from first to fourth grade. Participants supported the study from eight different elementary schools. In this study, the data were collected by the metaphor form of expressing opinions consisting of semi-structured questions prepared by the researchers.

This study has been made separately for its forms. "Covid-19 is similar to..... Because....." and "School during Covid-19 is similar to Because". The numerical data found as a result were as follows: 52 out of 56 metaphors were agreed, and four were not. $[52/ (52 + 4) \times 100 = 92.90\%]$ In the second form, 37 metaphors were found that could be considered valid.

Of these, 30 were agreed, while seven were not. [$30 / (30 + 7) \times 100 = 81.10\%$]. Reliability is provided for both forms because the value that should be at least 80 is provided. Covid-19 virus metaphors were collected in six categories, while school-related metaphors were collected and interpreted in five categories during the Covid-19 virus process.

The 26 different metaphors produced by parents against the Covid-19 pandemic were examined in a total of 6 categories. These categories are; 'Deadly', 'Disease', 'Contagion', 'Obscurity', 'Disrupting The Order of Life' and 'Artificiality'.

Results

Seven of the metaphors created by parents have been associated with the lethality of the Covid-19 pandemic. (Fatal) Five of the metaphors created by parents have been associated with the easy spread and contagion of the Covid-19 pandemic. (Contagion) Four of the metaphors created by parents have been associated with the characteristics of the Covid-19 pandemic having similar effects to other diseases. (Diseases) Four of the metaphors created by parents have been associated with the characteristics of the Covid-19 epidemic has been associated with the characteristics of the virus not being visible and not knowing where and when it will be encountered. (Obscurity) Four of the metaphors created by parents have been associated with the nature of the Covid-19 pandemic, which has forced people to change the way they live. (Disrupting the Order of Life) One of the metaphors created by parents has been associated with the nature of the Covid-19 pandemic, which is the occurrence of extraordinary events. (Artificiality)

The metaphors that parents produced against school during the Covid 19 process are as follows: 'Importance of Education,' 'Infection Point of the Virus,' 'Safe Place,' 'Distance Education' and 'Obligation'; categories were obtained from 23 different metaphors.

There are a total of 10 metaphors under the Importance of Education category. The most repeated metaphors under this category are 'An Empty Pot (f:3, 30%)', 'Unfinished (f:2, %20)', 'Holiday (f:2, 20%)'. There are 7 metaphors in total under the category of Contagion Point of the Virus. The most repeated metaphor under this category is 'Spread Point (f:3, 42.85%)'. These metaphors were defined as Spanning Area, Confusion, Danger, An Empty Nest (f:1 14.28%). There are a total of 4 metaphors under the 'Safe Place' category. Metaphors under this category are 'A Safe Place (f:1, %25%)', 'A Safe Space (f:1, %25%)', 'Family (f:1, %25%)', 'Hospital (f:1, 25%)'. There are 4 metaphors under the Distance Education category. Metaphors under this category are 'Nothing (f:1, 25%)', 'House (f:1, %25%)', 'A Troubled Period (f:1, 25%)', 'Emptiness (f:1, 25%)'. There are 4 metaphors under the Distance Education category. The metaphors under this category are 'Red light (f:1, 25%)', 'Relative You Do Not Want to Meet (f:1, 25%)', 'Market (f:1, %25%)', 'Dead End Street (f:1, 25%)'.

Conclusion

According to the research results, Covid-19 disease has created negative perceptions on parents; All of the parents perceived Covid-19 as a deadly, contagious, sickening, and disruptive virus. In this case, the first thing to do is to eliminate this negative effect on the parents. In this process, teachers should explain to the parents that this process is temporary and that the epidemic process can be overcome without harm if necessary precautions are taken by holding meetings with the video conference method. The Covid-19 outbreak does not only negatively affect parents; It is thought that it has a negative impact on students,

teachers, school administrators, and other school personnel. Therefore, it is thought that more comprehensive studies will contribute to the inclusion of the specified sample groups.


Gaziantep University Journal of Educational Sciences

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi

e-ISSN: 2667-5145

Okuma Yazma Öğretiminde Yazı Tartışması: Dik Mi, Bitişik Mi?*

Writing Discussion in Reading and Writing Teaching: Is It Right, Adjacent?

Perihan EFE^a 

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 26/07/2021

Accepted/Kabul edildi: 01/12/2021

Anahtar kelimeler:

İlk okuma yazma öğretimi, dik temel harfler, bitişik eğik harfler, öğretmen ve veli görüşleri.

Keywords:

Teaching first literacy, upright basic letters, adjacent inclined letters, teacher and parent opinion

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okuma yazma öğretiminde dik temel yazı kullanımını incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Diyarbakır ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan birinci sınıf öğretmenleri ile birinci sınıf öğrenci velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren içinde ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen on beş sınıf öğretmeni ile on beş veli oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda 1. sınıf öğretmen ve velilerinin; bitişik eğik yazının öğretimine ilişkin olumsuz görüşe sahip oldukları görülmüştür. Bunun nedeni konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarına bağlanmıştır. Buna karşın, bitişik eğik yazının farklı bir ders olarak öğretilmesi gerektiğine inandıkları fark edilmiştir. Öğretmen ve velilerin, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde dik temel harflerin kullanımından kaynaklanan sıkıntıların kısa sürede çözümlendiğine inandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the use of upright writing in literacy teaching. In the research, the interview technique is used from qualitative research methods. In the academic year of 2017-2018, the universe of the research is constituted by first-grade teachers who are working in the primary schools attached to the Ministry of National Education in Diyarbakır province and first-grade student parents. The research sample consists of fifteen classroom teachers and fifteen parents selected from the universe by criterion sampling method. A semi-structured interview technique was used to collect the data of the research. At the end of the research; It has been observed that both first-grade teachers and parents have a negative opinion about the teaching of adjacent oblique writing. It was concluded that teachers and parents believe that the problems arising from the use of vertical letters in the first literacy teaching process are resolved in a short time.

* Çalışma, 11-14 Nisan 2018'de 17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

^a Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, İstanbul, efeprhn@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-2776-1702>

Giriş

Öğretim programlarında okuma yazma geçmişten beri üzerinde önemle durulan konulardan biri olmuştur. Özellikle okuma ve yazmada yöntem tartışmaları, programlarda her zaman yer almıştır. Bu tartışmalar bağlamında 1997 İlköğretim Okulları Yazı Programı'nda dik temel harflerle, 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı'nda bitişik eğik yazı ile ilk okuma yazma öğretimi öngörülmüştür. Milli Eğitim Bakanlığı 2017-2018 öğretim yılından itibaren ilk okuma yazma öğretiminde yazı tipini öğretmenin tercihine bırakmıştır. Şüphesiz bütün bu yöntem arayışlarının temelinde, öğrencilerin daha doğru, okunaklı, akıcı ve estetik yazılar yazmalarını sağlamak vardır.

Okuma yazma öğretiminin nasıl gerçekleştiği sorusuna yönelik ilgili alan yazın incelendiğinde; bu konuya ilişkin genel yaklaşımın birleşim (harf, parçadan bütüne), çözümlenme (cümle, bütünden parçaya ve karışık (karma, interaktif) olmak üzere üç biçimde olduğu görülmektedir (Tok, 2001; Akyol, 2015; Polat, 2017; Baştuğ ve Demirtaş, 2017).

Birleşim yöntemi, sentez ya da tümevarım yöntemi olarak da bilinmektedir. Dilin en küçük birimlerinin bir araya gelerek hece, kelime, cümle ve metinlerin oluşturulması esasına dayanmaktadır. Çözümlenme yönteminde birleşim yönteminin tam tersi bir yol izlenerek okuma yazma öğretimi gerçekleştirilir. Tümünden gelim ya da analiz yöntemi olarak da ifade edilir. Karma yöntem ise ilk iki yöntemin birleşiminden oluşmaktadır. Bu yöntemde okuma yazma öğretimine cümle ve kelimelerle başlanır. Cümle ve kelimeyi parçalara ayırıp hece ve harf öğretimine hemen geçilir (Baştuğ ve Demirtaş, 2017).

Söz konusu yöntemler dışında farklı yöntemler bulunmaktadır. Aukeman (1971) öğrencilerin doğru, hızlı, anlayarak okuması, okumaktan zevk alması ve işlevsel yazma becerisi kazanmalarını amaçlayan yüz farklı yöntemi, teorik bilgi ve uygulama biçimlerini göstererek açıklamıştır. Farklı yöntemlerin öğrenciler üzerinde farklı etkilerini ortaya koyan çeşitli araştırmalar (Brabham, Lynch- Brown, 2002, Poplewell, Doty, 2001) yapılmıştır (Akt. Akyol ve Temur, 2008:80).

Duffy ve Hoffman (1999) yapmış oldukları araştırmada okuma öğretiminde mükemmel yöntem arayışının boşuna olduğunu çünkü mükemmel bir yöntemin bulunmadığını belirtirler. Onlara göre önemli olan öğrencilerdeki bireysel farklılıkları dikkate alarak farklı öğretim yöntemlerini kullanabilen öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Çünkü öğretmenler tek bir yöntemle sınırlandırıldıklarında, diğer yöntemleri kullanamamaktadırlar.

Okuma yazma öğretim yöntemine ilişkin ülkemizde geçmişten günümüze ilkökul programları incelendiğinde; 1924 yılı İlk Mekteplerin Müfredat Programı'nda okuma ve yazma öğretiminde harf ve hece yönteminin yasaklandığı, ses yöntemi ya da sözcük yönteminden birinin kullanılması takdiri öğretmene bırakıldığı görülmektedir. Söz konusu uygulamalar ile çözümlenme yöntemi resmi bir nitelik kazanmıştır (Özgün, 2010).

1926 yılı öğretim programında ses yöntemi kaldırılmıştır. 1924 yılında olduğu gibi önerilen iki yöntemden (sözcük yöntemiyle, karma) birini seçme takdiri öğretmene bırakılmıştır. 1936'da öğretime basit sözcük ya da cümlelerle başlanması istenmiştir. 1948 yılı öğretim programı ile cümle temelli yönetime geçilmiştir (Binbaşıoğlu, 1999).

Cümle çözümleme yönteminin nasıl olacağına ilişkin bilgi ilk kez 1948 yılı öğretim programında yer almıştır (MEB, 1948). Söz konusu yöntem 2005 yılı İlköğretim Türkçe programı hazırlanana dek kullanılmıştır. 1948 tarihli programda eğik el yazısı konusunda açıklamalara ve eğik el yazısı örneklerine yer verilmiş ve 2005 yılına kadar dik temel harflerle okuma yazma öğretimi gerçekleştirilmiştir.

Bitişik eğik yazının ülkemizde kullanımı Cumhuriyet yıllarına dayanmaktadır. Atatürk kara tahta başında yeni harfleri bitişik eğik yazı ile yazmıştır. O dönemin insanları tarafından öğrenilen ve kullanımı alışkanlık haline gelen bitişik eğik yazı sonraki programlarda üzerinde durulmaması, dik temel harflerin kullanılmaya başlanması nedeni ile önemini kaybetmiştir. Kasım 1997 tarih ve 2482 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Yazı Öğretim Programı'na istinaden okullarda bitişik eğik yazı öğretilmiş fakat kullanımı alışkanlık haline getirilmemiştir (Güneş, 2006). 2005 yılında öğretim programlarında yapılan köklü değişiklikler ile okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazı kullanımı zorunlu olmuştur.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında İlk Okuma Yazma Öğretimi:

İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında (2005), ilk okuma yazma öğretiminin amacının sadece okuma yazma becerilerini kazandırmak olmadığı belirtilmiştir. İlk okuma yazma öğretiminin amacı; düşünme, anlama, sıralama, sorgulama, sınıflama, ilişki kurma, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de kazandırmak olarak ifade edilmiştir. Söz konusu becerilerin yanında, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, iletişim becerilerini geliştirme, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirme de okuma yazma öğretiminin amaçları arasında ifade edilmiştir. Öğrencilere söz konusu olan bu becerileri kazandırma da Ses Temelli Cümle Yöntemi tercih edilmiş ve bu yönetime uygun olarak bitişik eğik yazı kullanımı zorunlu tutulmuştur (MEB, 2009; MEB, 2005).

Bu bağlamda bitişik eğik yazıya geçme nedenleri şu biçimde sıralanmaktadır: Öğrencinin dikkatini geliştirir. Yazıdaki sürekliliğin okuma becerisine de yansımaları sağlar. Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma sürecini kolaylaştırır. Harflerin doğru yazımını desteklediğinden harflerin yazılış yönlerini karıştırma sorununu ortadan kaldırır. Kelimeler bütün olarak yazıldığı için öğrencilerin kelimeleri tanıması kolaylaşır. Estetik görüntüsü ile görsel sanatlar dersine ve güzel yazmaya katkı sağlar. Öğrencilerin parmak ve el kasları için uygundur. Bitişik eğik yazı solak öğrenciler için de uygundur. Bitişik eğik yazı yazarken öğrencinin eli dik temel harflerle yazmaya göre biraz daha sağa kaymakta ve yazıyı daha az kapatmaktadır. Böylece öğrenci yazdıklarını daha kolay görmekte ve okumaktadır

(MEB, 2005; Güneş, 2006).

Türkçe öğretim programındaki değişikliklerden sonraki süreçte yapılan bilimsel araştırmalar incelendiğinde bitişik eğik harflerin kullanımına ilişkin olumlu görüşlerin yanında olumsuz görüşlerin de olduğu dikkat çekmektedir. Güneş (2006) okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazı kullanmanın çocuğun zihinsel ve bedensel yapısına uygun olduğunu, İrlanda, Finlandiya, Norveç, İsveç, Danimarka gibi gelişmiş ülkelerin çoğunda okuma yazma öğretiminin bitişik eğik yazı ile gerçekleştirildiğini ifade etmektedir.

Arslan ve Ilgın (2010) öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında; öğretmenlerin okuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazının kullanılmasına olumsuz baktıkları ve dik temel harflerin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin ise bitişik eğik yazının estetik olması ve kolay yazılması nedeni ile bu yazı karakterini tercih ettikleri belirtilmiştir.

Şahin (2012) öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri belirlemeye yönelik araştırmalarında öğretmenlerin bitişik eğik yazı öğretiminde genel olarak çok fazla problemle karşılaşmadıklarını tespit etmiştir. 2005 yılından günümüze geldiğimizde Türkçe öğretim programında birtakım değişiklikler yapılmıştır

2015 ve 2017 Yıllarında Türkçe Öğretim Programında Yapılan Değişiklikler:

Öğretim programlarındaki değişikliklerin ardından yapılan bilimsel araştırmalar ve eleştiriler doğrultusunda programlarda değişiklikler yapılmaktadır. Şüphesiz yapılan tüm değişikliklerin temelinde en doğru yolu bulmak bulunmaktadır. Bu bağlamda Türkçe dersi öğretim programında da 2015 ve 2017 yıllarında değişiklikler yapılmıştır.

2015 yılında ses gruplarını oluşturan seslerin yerleri ve sıralarında değişiklikler yapılmıştır. Örneğin 1. grubu oluşturan sesler 2015 yılında “e, l, a, t” biçimindeyken 2015 yılında “e, l, a, n” biçiminde düzenlenmiştir. Okuma-yazma öğretiminin son aşaması Bağımsız Okuma ve Yazma olarak değiştirilmiştir. Okuma yazma öğretimine bitişik eğik yazı ile devam edilmiştir. F, r, l, s ve ş seslerinin yazımında değişiklikler yapılmıştır.

2017 yılında ise ses gruplarında tekrar değişiklikler yapılmıştır. Ses grupları, 1. grup: e, l, a, k, i, n; 2. grup: o, m, u, t, ü, y; 3. grup: ö, r, ı, d, s, b; 4. grup: z, ç, g, ş, c, p; 5. ve son grup: h, v, ğ, f, j biçiminde düzenlenmiştir. Ayrıca ilk okuma yazma öğretiminde yazı karakterinin seçimi öğretmene bırakılmıştır. Başka bir ifadeyle bitişik eğik yazı kullanımı devam etmekte ancak zorunlu tutulmamaktadır. Bu süreçte yapılan bazı bilimsel araştırmalara aşağıda yer verilmiştir:

Palavan ve Gemalmaz (2017) okuma yazmayı bitişik eğik harflerle öğrenen öğrencilerle bir araştırma yapmışlardır. Söz konusu araştırmada öğrencilerin üçüncü sınıftan itibaren bitişik eğik yazmayı terk ettikleri ve katılımcıların tamamının 9.sınıfta bitişik eğik yazıyı

kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Polat (2017) ise 2005 yılından beri ilkokullarda okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemin kısmen yerinde bir uygulama olduğunu, ancak veliler yönteme ilişkin bilgi sahibi olmadıkları için çocuklarının okuma yazma çalışmalarına katkı sağlayamadıklarını belirlemiştir. Çakır, Aslan ve Doğan (2018) ilkokul öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve dik temel harflere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında her iki yazı karakterinin de tercih edilme gerekçeleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle iki yazı karakterinin de kendine göre olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır.

Tüm bu tartışmalar sonucunda 2017-2018 eğitim öğretim yılında 2005 yılından beri zorunlu olan bitişik eğik yazının kullanım tercihi öğretmenin görüşüne bırakılmıştır. Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma öğretimine devam edilecek, ancak öğretim dik temel harflerle gerçekleştirilecektir. Bu araştırma ile okuma yazma öğretiminde dik temel yazı kullanımına ilişkin ilkokul 1. sınıf öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın amacı doğrultusunda, birinci sınıf öğretmen ve velilerinin “dik temel harfler” ve “bitişik eğik harfler” in kullanımına ilişkin yaşantılarının ve görüşlerinin neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır.

Bu çalışmada nitel bir yöntem benimsenmiş ve araştırma temel nitel araştırma deseniyle tasarlanmıştır. Temel nitel araştırma, ‘gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, sosyal olguları, algıları ve olayları doğal ortamda araştırmaya ve anlamaya yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma desendir’ (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45; Merriam, 2013, ss.22-24).

Nitel araştırmalarda derinlemesine bilgi toplamayı olanaklı kılması bakımından bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin sınırları kesin çizgilerle belirlenmemektedir. Bu durum görüşmenin sınırlarının olmadığı anlamına da gelmemektedir. Görüşmeciyeye, araştırma konusuna yönelik soru sorma, konuyu derinleştirme olanağı sunmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılı içerisinde Diyarbakır ilindeki devlet okullarında görev yapmakta olan birinci sınıf öğretmenleri ile birinci sınıf öğrenci velileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise çalışma grubu içinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen on beş sınıf öğretmeni ile on

beş veli oluşturmaktadır. Ölçüt örneklemenin temel özelliği, “araştırmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, nesnelere, olaylar ya da durumlardan oluşabilir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

Araştırmanın öğretmen olan katılımcılarını Diyarbakır il, merkez bağlar ilçesinde bulunan bir ilkokulun öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu okulun seçilmesinde okul müdürünün bilimsel araştırmaları destekleyici tutumu etkili olmuştur. Müdür görüşmeler için uygun bir ortam oluşturmuştur. Okulda bulunan yirmi öğretmenden on yedisi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden biri ikinci dönem okulda göreve başlamış olup ilk okuma yazma öğretimi sürecinde okulda bulunmadığı için, bir diğer öğretmen de ondan önce yapılmakta olan görüşmeye tanık olduğu için söz konusu olan bu iki görüşme analize dâhil edilmemiştir. Görüşmeler 237 dakika 42 saniyede tamamlanmıştır. Tüm öğretmenlerle görüşme bir hafta içerisinde tamamlanmıştır.

Araştırmanın yürütüldüğü okul dezavantajlı bir bölgededir (MEB, 2018). Velilerin bir kısmı okuryazar değildir. Üniversite mezunu veli sayısı yok denecek kadar azdır. Öğretmenlerin, velinin okula ve çocuklarına karşı olan ilgisizliği dile getirmeleri katılımcı olarak başka bir okuldaki velilerin seçilmesi durumunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın veli olan katılımcılarını Diyarbakır il, Yenişehir merkez ilçesinde bulunan bir okulun velileri oluşturmaktadır. Bu okulun seçilmesinde velilerin çocuklarını takip etmeleri ve araştırmaya katılmada gönüllü olmaları etkili olmuştur. Velilerden randevu alınıp uygun oldukları saatte okulun boş bir sınıfında görüşmeler yapılmıştır. Tüm velilerle görüşme bir hafta içerisinde tamamlanmıştır. Görüşmeler 285 dakika 35 saniyede tamamlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme, araştırma yapılan alana yönelik görüşmeci ile araştırmanın katılımcıları ile yapılan konuşma süreci olarak tanımlanmaktadır (Akt. Merriam, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, sabit seçenekli soruları cevaplamaya olanak tanıdığı gibi derinlemesine bilgi edinmeyi de sağlar (Büyüköztürk ve diğerleri).

Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusuna ilişkin ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmıştır. Formda yer alması planlanan sorular hazırlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra sınıf eğitimi alanında uzman 2 akademisyen görüşü alınmış ve soruların son hali belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen sorular şunlardır:

- Dik temel yazı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- Bu yıl okuma yazma öğretimi sürecinde neler yaşadınız, nasıl geçti?
- Dik temel yazıyı kullanım, süreç ve çıktı olarak değerlendirebilir misiniz?
- Dik temel harflerle bitişik eğik yazıyı karşılaştırmanızı istersem neler söyleyebilirsiniz?
- Çocukların yazı yazmaya ilişkin istekleri nasıldı (eski ile yeniyi kıyaslayınca)?
- Bunların dışında eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Araştırma kapsamında velilere yöneltilen sorular şunlardır:

- 12 yıldan sonra bitişik eğik yazı yerini dik temel harflere bıraktı. Konuya ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
- Bu yıl çocuğunuzun okuma yazma öğrendiği süreçte neler yaşadınız, nasıl geçti? (Sizi en çok ne yordu/ işinizi en çok ne kolaylaştırdı/ daha önce eğik el yazısı ile okuma yazma öğrenen çocuğunuz varsa onun okuma yazma öğrendiği süreçte yaşadıklarıyla şimdiki çocuğunuzun yaşadıklarını kıyaslar mısınız?)
- Dik temel yazı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Çocuğunuzun okuma yazma öğrendiği süreçte evdeki tutumu nasıldı?
- Bunların dışında eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Araştırmada elde edilen veriler, örneklemdaki öğretmen ve velilerle 19-31 Mart 2018 tarihleri arasında görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşmeye başlamadan önce araştırmaya ilişkin bilgi verilmiştir. Veri kayıplarını önlemek amacıyla ses kaydı yapılacağı bunun araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacağı belirtilmiştir. Ses kaydı için katılımcılardan izin alınmıştır. Katılımcılardan biri kayıt sırasında çok rahat olmadığını belirtmiştir. Bu durum karşısında görüşmeci, kaydın araştırma kapsamı dışında kesinlikle kullanılmayacağını yineleyerek katılımcıyı rahatlatmaya çalışmıştır. Ondan süreç içerisindeki gözlemlerini paylaşmasını istediğini dile getirmiştir. Dilerse kaydı dinleyebileceği ve istediği bölümlerin çıkarılabileceği belirtilmiştir. Katılımcının rahatladığı düşünülünce görüşmeye devam edilmiştir. Kayıt sonunda katılımcı, ses kaydını paylaşmaya olanak tanıyan telefon uygulaması aracılığı ile kaydın kendisine gönderilmesini istemiştir. Görüşmeci söz verdiği gibi kaydı katılımcıya göndermiş ve kaydın herhangi bir bölümünün çıkarılması talebi katılımcıdan gelmemiştir.

Katılımcıların kendilerini rahat ve huzurlu hissedebilmeleri için araştırmacı, ikinci sınıf öğretmeni olduğunu, çalıştığı kurumu ve aynı zamanda bir doktora öğrencisi olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, süreç sonunda araştırma sonuçlarını öğretmenlerle paylaşacağını belirtmiştir.

Verilerin Analizi

Temel nitel araştırma deseni ile tasarlanan bu çalışmada veri analizinde “içerik analizi” yapılmıştır. ‘İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır’ (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtlarının yazıya dökümü alınıp çözümlenmeler yapılmıştır. Çözümlenmelerde katılımcıların her bir görüşlerine birer kod verilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin analizinde, ifadelerdeki benzer kodlar gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalandırılmıştır. Araştırmanın kavramsal yapısına uygun sınırlar belirlenmiş ve verilen yanıtlardan doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir. Doğrudan alıntılar, araştırmanın veli katılımcıları için V1, V2... olacak biçimde verilmiştir. Öğretmen katılımcılara ise kod isimler verilmiş ve doğrudan alıntılar kod isimlerin ilk harfi alınarak AH, VH, FH... biçiminde verilmiştir.

Araştırmada geçerliliği sağlamak için veri analiz süreci ayrıntılı bir biçimde açıklanmış, elde edilen tüm veriler, bulgularda verilmiştir. Güvenirliği sağlamak için oluşturulan tema ve kategoriler 2 uzman görüşüne sunulmuş karşılaştırılmış, karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenirliği Miles ve Huberman’ın (1994:64) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) kullanılarak %91 hesaplanmıştır.

Bulgular

Okuma-yazma öğretiminde kullanılan yazı karakterine ilişkin olarak 1. sınıf öğretmen ve veli görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada; öğretmen ve veli görüşlerinin içerik analizinden elde edilen bulgular “Bitişik eğik yazı” ile “ Dik temel harfler” ana temalarında verilmiştir. Ana temalar ve ana temalara ilişkin olarak oluşturulan alt temalar aşağıdaki gibidir.

Bitişik Eğik Yazı

Birinci sınıf öğretmen ve öğrenci velilerinin görüşlerinin betimsel analizlerinden elde edilen bulgulara ilişkin oluşturulan Bitişik Eğik Yazı ana temasına ilişkin oluşturulan alt temalar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Bitişik eğik yazı ana temasına ilişkin alt temalar

Bitişik Eğik Yazı

Okunaksız yazı
Veli ve öğretmen ön yargıları
Zihin yorucu süreç
Öğretim süresinde uzama
Motivasyon düşürücü süreç
Veli desteği sorunları
Sürdürülemeyen öğrenme
Eğik yazı alışkanlığı

Öğretmenlerin ve velilerin bitişik eğik yazıya ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduklarını söylemek olanaklı değildir. Alt temalara ilişkin kimi öğretmen ve veli görüşleri aşağıdaki gibidir.

Okunaksız Yazı

Bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğrenen öğrenciler ilk zamanlarda zorluklar yaşamalarına rağmen okuma-yazmayı öğrenmektedirler. Öğretmen ve veliler zaman içinde yazının bozulduğunu, üst sınıflarda okunmaz hale geldiğini belirtmişlerdir (FH, DH, ŞH, MH, DH).

F.H: *“İlk önce söylemek istediğim çocukları çok rahat bir şekilde yazabildiği bu sene hiç zorlanmadılar. Geçen sene çok zorlanıyorlardı yazmakta ve sürekli karışıyordu karmakarışık bir yazı haline geliyordu ama şu an tek tek yazıyorlar ve çok güzel yazıyorlar onlar da okuyabiliyorlar ben de okuyabiliyorum ve çokta zorlanmadılar ve çok iyi oldu bizim için de onlar içinde”*

Geçen yıl 4. sınıf okutan F Hoca sınav kâğıtlarını okuyamadığını, bu nedenle öğrencilere not verme konusunda objektif olamadığını dile getirmektedir. Zamanla bozulan yazı öyle bir hal almaktadır ki bir süre sonra öğrenci kendi yazdığını okuyamaz duruma gelmektedir. Bu durum veliler tarafından da dile getirilmiştir (V1, V5, V8, V10). ‘Oğlum bitişik eğik yazı ile yazarken kendi yazdığı yazıyı kendisi bile okumakta zorlanıyordu. Biz iki defa da yazıyı çözebiliyorduk’ (V 1).

Veli ve Öğretmen Ön Yargıları

Yapılan bu araştırmada öğretmen ve velilerin bitişik eğik yazıya ilişkin olarak bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Öğrencinin yazarken zorlanması, zamanla yazının okunamayacak kadar bozulması gibi olumsuz yaşantılar veli ve öğretmenlerin bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz tutumlara sahip olmasına neden olmuştur (MH, ŞH, DH, EH). Öğretmen ve velilere bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri sorulduğunda alınan yanıtlar şu biçimdedir:

M. H : *“Valla şimdi....eğik el yazısı gelince, bitişik eğik el yazısı gelince işte sözde karakteri ortaya çıkarıyor işte insanın karakterine uygun yazıdır şudur budur ben asla ona*

inanmadım.”

V 9 : “*Bitişik eğik yazı okuma yazma sürecini zorlaştıran gereksiz bir uygulamaydı. Dik temel harflerle okuma-yazma öğrenmeye başlayan çocuklar daha çabuk adapte olmuşlardır diye düşünüyorum.*”

Zihin Yorucu Süreç

Bitişik eğik yazıda harflerin yazılışında birleşme noktalarının birbirinden farklı olması, harflerin yazılışlarının değiştirilmesi, yazılış olarak birbirine benzeyen harflerin olması gibi durumlar öğretmen ve veliler tarafından kafa karıştırıcı olarak görülmektedir. Yazı için artı bir çaba ve zaman harcamak gerektiği öğretmen ve veliler tarafından vurgulanmıştır (V3, V4, V6, V11, V13; HH, DH, MH, EH). Öğretmen ve veliler bitişik eğik yazıya ilişkin düşüncelerini şu biçimde ifade etmişlerdir:

H. H : “*Normalde el yazısıyla yazarken çocuklar sürekli hani nasıl doğru birleştireceğim, hangi harfi nerden alıp nereye götüreceğim diye düşünmekten bir türlü okumaya yönelemiyorlardı. Onun dışında zihinsel olarak çok enerji harcıyor yazmaya çocuklar. Düşünsenize her bir harfin ayrı bir başlama ayrı ayrı bir bitiş ve ayrı ayrı birleşme noktaları var.*”

V 5: ... “*Bitişik eğik yazı çocukların zihin ve kas yapısı için hem zor hem de karmaşıktı.*”

Öğretim Süresinde Uzama

Okuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazıyı yazmanın öğretmen ve veliler tarafından zor olarak düşünülmesi, öğrencilerin yazı yazmak için fazlasıyla çaba sarf etmeleri ve yazı öğretiminin zaman alması öğretmen ve veliler tarafından şu biçimde dile getirilmiştir.

R. H: “*Çocuk yazarken çok zorlanıyordu eğik yazıyı. Harfleri yazarken çok zorlanıyordu, öğrenemiyordu. Bir a harfini bile mesela burada (dik temel biçiminde) bir ders saati içinde, sınıfın % 70'i-80'ni kavrayabiliyor. Hemen verir vermez çocuk hemen yazıyor. Ama eğik yazıda a harfini yazarken, üç saatte dört saatte hala harfi yazamayan öğrenci oluyordu.*”

V 15: “*Bitişik eğik yazı, çocukların parmak kaslarına göre çok zor geliyordu. Yazı yazmada çok büyük zaman kaybı yaşıyorlardı. Çocuklar yazı yazmada harcadıkları eforu okuma çalışmalarında gösteremiyordu. Çünkü haklı olarak yoruluyorlardı. Çocukların dik temel harflerle yazı yazmaya ve okumaya geçmeleri daha hızlı ve erken oluyor. Eğik el yazısıyla çocukların çizgi çalışmalarında harcanan süre bile oldukça uzun sürüyordu.*”

Motivasyon Düşürücü Süreç

Öğretmen ve veliler tarafından öğrenciyi oldukça zorladığı düşünülen bitişik eğik yazının çocukların şevkini kırdığı, motivasyonlarını düşürdüğü, öz güvenli birer birey olarak yetişmelerini engellediği düşünülmektedir (VH, EH, RH, ŞH, DH, AH; V1, V2, V7, V9, V15). Bu durum dik temel harflere ilişkin düşünceleri sorulduğunda öğretmen ve veliler

tarafından şu biçimde belirtilmiştir:

A.H: *“Ya daha hızlı yazdıkları için zorlanmadılar. Zorlanmadıkları için mutlu oldular. Ama eğik yazı yazmak istedikleri anda u ne yazacaklarını bazen bilmiyorlardı. Nasıl birleştireceklerini bilmiyorlardı. Çocuk tersten yazıyordu, birleştiremiyordu, öğretmen söyleyince üzülüyordu. Ben yapamıyorum, ben yapamıyorum vardı.”*

V 5: *“Bence dik temel harflerde öğrenci hem yazmada hem okumada daha rahat ediyor. Eğik yazıda kimi harflerin yazımında zorlanma ya da yanlış yazma öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkiliyor.”*

Veli Desteği Sorunları

Velilerin bitişik eğik yazıyı bilmemeleri ilk okuma-yazma öğretimi sürecinde çocuklarına yardım edememelerine neden olmaktadır. Veli desteğini alabilmek için öğretmen veliyi okuma-yazma öğretimine ilişkin olarak bilgilendirmek durumundadır. Bu konuda veli de yetersiz olduğunun farkındadır. Bu nedenle dik temel harflerle okuma yazma öğretimi olumlu karşılanmıştır. Veliler artık çocuklarına daha kolay yardım edebilmekte ve çocuklarının yazdıklarını okuyabilmektedirler (HH, DH, RH, ŞH, RH, EH, AH; V1, V2, V4, V7, V8, V11, V14). Bitişik eğik yazıya ilişkin düşünceleri sorulduğunda alınan yanıtlar şu biçimdedir:

H. H: *“El yazısını bırakın yazmayı, okumayı bile beceremeyen velilerimiz büyük oranda sıkıntı yaşadılar çocuğa yardım ederken. Bu harf buradan gelecek, nereye gidecek falan.... Veliler konuya hâkim olmadığı için eğik el yazısı velilerde büyük bir sıkıntı yaratıyordu. Genellikle biz tek başımıza yürütmek zorunda kalıyorduk.”*

V 8: *“Veli faktörünü de düşünecek olursak, eğik yazıyı bilmediklerinden çocuklarını yönlendiremiyorlardı.”*

Sürdürülemeyen Öğrenme

Öğrenci bitişik eğik yazı ile yazmakta ancak okuma yazma öğrendiği zamanlar dışında hiçbir şekilde bitişik eğik yazıya maruz kalmamaktadır. Okuduğu kitaplardan ders kitaplarına, yolda karşılaştığı tabelalardan televizyonda gördüğü yazılara kadar tüm yazılar dik temel harflerle yazılmaktadır. Üst sınıflarda gerek öğretmenlerinin isteği gerek kendi tercihlerinden dik temel harflerle yazmaya başlayan öğrenciler estetik bir biçimde yazamamaktadırlar. Farklı yazı karakterlerine maruz olma durumunu öğretmenler, yazının bozulmasına sebep olarak göstermekte ve okuma yazma öğretimi sürecini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler.

M.H : *“Çocuk dörde beşe geldikten sonra branş öğretmenlerinin derse girmesinden dolayı yazılar kötüye doğru gidiyordu. Branş öğretmenleri el yazısını bilmiyorlardı. Çocuklardan düz yazı ile yazmalarını istiyorlardı.”*

V 6 : *“Günlük hayatta kullanılmadığı için artı bir yük olmuştur. Eğik el yazısıyla okuma-*

yazmaya daha geç geçiyorlar ve çocukların okudukları hikâyeler ve kitaplar ise dik temel harflerle olduğu için çocuklar afalliyordu.”

Eğik Yazı Alışkanlığı

Diğer alt temalara ilişkin olarak sıralanan tüm olumsuz durumlara rağmen öğretmen ve veliler bitişik eğik yazının tamamen kaldırılması gerektiği yönünde bir düşünce taşımamaktadırlar (RH, DH, ŞH, EH, AH, FH, ÖH, MH, SH; V3, V4, V5, V7, V8, V11, V14). Gerek öğretmenler gerekse veliler kendi ilkököl yıllarında verilen güzel yazı dersini yüzlerinde gülümseme ile hatırlamakta, bitişik eğik yazıyı o derste öğrenmenin daha keyifli olduğunu düşündüklerini şu biçimde dile getirmektedirler.

R.H : *“Güzel yazı yazmak isteyenler, özel eğitim alabilirler. Okullarda buna bir ders konabilir. O yazıyı da yazmak isteyenler böyle bir ders alabilirler.”*

V 13 : *“İlköğretim çağındaki çocuklar eğitim sürecine yeni başladıkları için onlara uygun olduğunu düşünmüyorum. Ancak ayrı bir ders saati olarak verilebilir.”*

Dik Temel Harfler

Birinci sınıf öğretmen ve öğrenci velilerinin görüşlerinin betimsel analizlerinden elde edilen bulgulara ilişkin oluşturulan *Dik Temel Harfler* ana temasına ilişkin oluşturulan alt temalar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Dik temel harfler ana temasına ilişkin alt temalar

Dik Temel Harfler
Okunaklı, net yazılar
Kısa sürede çözümlenen sorunlar
Başarılı bir dönem
Artan deneyimler
Mutlu, istekli ve özgüvenli birey

Öğretmenlerin ve velilerin dik temel harflere ilişkin olarak olumlu düşüncelere sahip olduklarını söylemek olanaklıdır. Alt temalara ilişkin kimi öğretmen ve veli görüşleri aşağıdaki gibidir.

Okunaklı, Net Yazılar

Öğretmen ve veliler, öğrencilerin yazılarının dik temel harflerle daha okunaklı olduğunu dile getirmişlerdir. Bitişik eğik yazı ile okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin üst sınıflarda dik temel harflerle yazdıkları gözlemlenmiş ve yazılarının kötü olduğu belirtilmiştir. Bu yıl dik temel harflerle okuma yazmayı öğrenen öğrencilerin yazılarının daha okunaklı ve daha estetik olduğu öğretmen ve veliler tarafından şu biçimde ifade edilmiştir (Tüm öğretmen ve veliler).

M. H : *“Benim oğlumdan biliyorum. Öyle bir çirkin yazı yazıyor ki ben şimdi bir şey de*

diyemiyorum. Bitişikle başladı, düzle devam ediyor.”

V.9 : *“Kızımın çok iyi yazdığını söyleyemem ama 3. sınıfta okuyan ablasından iyi yazdığı kesin.”*

Kısa Sürede Çözümlenen Sorunlar

Dik temel harflerle okuma yazma öğretimi sürecinde bir takım sorunlar yaşandığı ancak bunların kısa sürede çözümlendiği, hatta öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara takılmadıkları düşünülmektedir. Öğretmenler bitişik eğik yazı ile okuma yazma öğretimi sürecinde yazı yazmaya oldukça zaman ayırdıklarını, bu durumun okumaya geçmeyi geciktirdiğini belirtmişlerdir. Yazı için harcanan enerji, okumaya ayrılan enerjiden çok daha fazla olduğu için bu durum öğretmenler tarafından okumayı öğrenmeyi geciktirdiği biçiminde yorumlanmıştır (RH, DH, MH, ŞH, V8, V9, V13, V14). Dik temel yazıda öğretmenlere ve velilere sıkıntı yaşayıp yaşamadıkları, yaşadılarsa ne tarz sıkıntılar yaşadıkları sorulduğunda; bir takım sorunlar yaşadıklarını ancak bunların kısa sürede çözümlendiğini şu biçimde belirtmişlerdir:

R. H : *“Dik temel harflerde harfler arasındaki boşluk çok olduğu için çocuk kelimeyi yaya yaya yazıyor. Şimdi onu düzeltmeye çalışıyoruz. Yani düzeldi de aslında.”*

V 8 : *“Kelimeler başlangıçta iç içeydi ama kısa bir sürede oğlum doğru yazmaya başladı.”*

Başarılı Bir Dönem

Öğretmenlere öğrenci profilleri, ailenin eğitim düzeyi gibi sorular sorulduğunda öğretmenler tarafından bir dizi olumsuz durum sıralanmıştır. Araştırma kapsamındaki öğretmenler tüm olumsuzluklara rağmen başarılı bir dönem geçirdiklerini, yazı karakterine ilişkin olarak yapılan değişikliklerden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Velilere çocuklarının evdeki tutumları sorulunca, velilerden alınan yanıtlar; çocuklarının öğrenme konusunda istekli oldukları, bu süreçte zorlanmadıkları biçiminde olmuştur (Tüm veli ve öğretmenler). Öğretmen ve veliler düşüncelerini şu biçimde ifade etmişlerdir:

H. H : *“Bu yıl ilk defa dik temel harflerle öğretim yaptık. Bu sene gerçekten çok başarılı geçti. Öğrencilerim tamamı akıcı okuyor ve iyi yazıyor.”*

V 15 : *“Benim çocuğum okuma-yazma sürecinde beni hiç yormadı. Bir zorluk yaşamadım.”*

Artan Deneyimler

Dik temel harflere çocuklar; okulda, sokakta, yazılı ve görsel medyada maruz kalmaktadır. Öğretmen ve veliler bu durumun okuma yazma öğrenilen sürece olumlu bir katkı sağladığını düşünmekte ve düşüncelerini şu biçimde ifade etmektedirler (MH, SH, DH, FH, ŞH, EH, HH; V2, V3, V4, V9, V14, V15):

M. H : *“Çocuğum okulda, sokakta, televizyonda karşılaştığı yazı karakteri aynı olunca gördüğü her yazıyı okumak istiyor.”*

V. 3 : *“Düşündüğüm zaman bu sisteme iyi ki geçirmiş diye düşünüyorum. Çünkü tabelalara baktığı zaman çocuk görüyor, televizyona baktığı zaman çocuk görüyor, kitaba baktığı zaman çocuk görüyor. Yani destekleyici bir altyapı var.”*

Mutlu, İstekli ve Özgüvenli Birey

Dik temel harflerle ilk okuma-yazma sürecinde öğrencilerin zorlanmadıkları gerek öğretmenler gerek veliler tarafından motivasyon artırıcı bir durum olarak görülmektedir. Bu süreçte öğrencilerin mutlu, istekli ve daha özgüvenli oldukları öğretmen ve veliler tarafından şu biçimde ifade edilmiştir:

M.H : *“Dik temel de daha hevesli, daha istekli gibi gözüküyorlar çünkü yapabiliyorlar. Yapabildikleri için istekleri daha fazla ama bitişik eğik yazıda karışık bir durum vardı.”*

V 15 : *“Çocuğum okuma yazma öğrendiği süreçte öğrenmeye hevesliydi. Okuma yazma öğrendiği süreçte çok fazla zorluk yaşamadı. İlk grup seslerinden sonra kendisi de çözmeye başlayınca zevk almaya başladı.”*

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan; ilk okuma yazma öğretiminde yazı karakterine yönelik yapılmış olan son değişikliklerden öğretmen ve velilerin mutlu olduklarını söylemek olanaklıdır.

Tartışma ve Sonuç

Türkçe dersi öğrenme alanları, dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. İlk okuma yazma öğretimi ilkökul birinci sınıfta olmakta ve kazanılan okuma ve yazma becerileri ömür boyu kullanılmaktadır. Öğretim programları, öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecini en iyi biçimde yürütebilmeleri için bazen düzenlenmiş bazen de tamamen değiştirilmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada, okuma-yazma öğretiminde kullanılan ve bir kaç kez değişikliğe uğramış olan yazı karakterine ilişkin olarak 1. sınıf öğretmen ve veli görüşleri belirlenmiştir. Araştırmada nitel bir yöntem benimsenmiş olup, derinlemesine bilgi toplamayı olanaklı kılması bakımından yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Güneş (2017) yapmış olduğu araştırmada öğretim yöntemi olarak bitişik eğik yazının yararlarını vurgulayan pek çok araştırmaya (Wettstein-Badour, 2006; James et Engelhardt, 2012; Ouzoulias, 2004; Dumont, 2004; Giguère, 2004) değinmiştir. Bunun yanında ilgili literatürde bitişik yazı kullanımına ilişkin olarak yaşanan problemlere, avantajlara ya da dezavantajlara ilişkin bulgular içeren araştırmalar da bulunmaktadır (Arslan ve Ilgın, 2010; Sıcak, Aslan ve Ayan, 2016; Samancı, 2007; Gülbaş Çatak, 2008; Aktürk ve Taş, 2011; Sarıkaya ve Yılar, 2017; Karaman ve Yılar, 2020).

Bu araştırma kapsamında görüşülen birinci sınıf öğretmen ve velilerinin bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri sorulduğunda bir dizi olumsuz ifadenin sıralandığı (kafa karıştırıcı, zaman alıcı, motivasyon düşürücü vb.) görülmüştür. Benzer sonuçlar, Arslan ve Ilgın (2010) ile Sıcak, Aslan ve Ayan'ın (2016) araştırmalarında da görülmektedir. Arslan ve Ilgın'ın

(2010) öğretmen ve öğrencilerle yapmış oldukları araştırma sonucunda, öğretmenlerin okuma yazma öğretimi sürecinde bitişik eğik yazının kullanılmasına olumsuz baktıkları; Sıcak, Aslan ve Ayan'ın (2016) bitişik eğik yazıya ilişkin öğretmen tutumlarını inceledikleri araştırmalarında ise, öğretmenlerin bitişik eğik yazıya ilişkin olarak olumsuzu yakın bir tutum içerisinde oldukları sonuçlarına ulaşmıştır.

Ayrıca yapılan araştırmalarda, öğrencilerin kendi yazılarını okuyamadıkları (Samancı, 2007); öğretmenlerin bitişik eğik yazı konusunda tereddütleri olduğu (Gülbaş Çatak, 2008); bitişik eğik yazı kullanımının okuma yazma sürecinin verimini düşürdüğü; öğretmenlerin yazı karakteri kaynaklı sorunlar yaşadığı (Yıldırım, 2007) bulguları yapılan bu araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırma kapsamında öğretmen ve velilere dik temel harflere ilişkin görüşleri sorulduğunda, öğrencilerin yazılarının daha okunaklı ve güzel olduğu belirtilmiştir. Okulda öğrenilen yazı karakteri, sokakta, televizyonda, kitap ve dergilerde öğrencilerin karşısına sürekli çıktığı için öğrencilerin bu yazı karakterine ilişkin yaşantılarının daha fazla olduğu ve bu durumun öğrenmeyi kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Benzer sonuçlar Çakır, Aslantaş ve Doğan'ın (2006) araştırmalarında, dik temel harflerin yaşamla ilişkilendirilmesinin ve okuma yazma öğretimi sırasında kolaylık sağlaması bakımından tercih edildiği biçiminde görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda dik temel harflerle yazıya ilişkin olumlu tutumların olduğu, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde dik temel harflerle yazının kullanımının uygun görüldüğü sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçların farklı araştırma bulguları ile desteklendiği görülmüştür (Karaman ve Yılar, 2020; Sarıkaya ve Yılar, 2017; Yılmaz ve Cımbız, 2016; Arslan ve Ilgın, 2010).

Ulusal ve uluslar arası araştırmalar incelendiğinde, okuma yazma öğretiminde farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmüştür. Duffy ve Hoffman (1999) okuma yazma öğretiminde kusursuz yöntem arayışının boşuna olduğunu çünkü kusursuz bir yöntemin olmadığını belirtmişlerdir. Okuma yazma öğretimi sürecini henüz oyun çağındaki çocuklarımız için keyifli kılmak durumundayız. Bunun için onları az yoracak, motivasyonlarını düşürmeyecek yollar izlemeliyiz. Bu bağlamda ilk okuma yazma öğretimin dik temel harflerle yapılması gerektiğini ifade edebiliriz.

Kaynakça

Aktürk, Y. & Taş, A. M. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde “ses temelli cümle yöntemi” nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-36.

Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. PegemA Yayıncılık.

- Akyol, H., & Temur, T. (2008). Ses temelli cümle yöntemi ve cümle yöntemi ile okuma yazma öğrenen öğrencilerin okuma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 79-9.
- Arslan, D., Aytaç, A., & Ilgın, H. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin yazı biçimlerine (dik temel yazı ve bitişik eğik yazı) göre okuma düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(2), 1422-1434.
- Babayiğit, Ö. (2012). *İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Baştuğ, M., & Demirtaş, G. (2016). *Her ses/harf için özel uygulamalı ilkokuma ve yazma öğretimi el kitabı*. PegemA Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). İlkokuma ve yazma öğretiminin ve alfabe kitaplarının tarihsel gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 24(114), 8-32.
- Brabham, L.- Brown (2002). "Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades". *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 465-473.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PegemA Yayıncılık.
- Çakır, O., Arslan, G. A., & Doğan, M. C. (2018). İlkokul öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1539-1550.
- Duffy, G. G., & Hoffman, J. V. (1999). In pursuit of an illusion: The flawed search for a perfect method. *The Reading Teacher*, 53(1), 10-16.
- Güneş, F. (2006). Niçin bitişik eğik yazı. *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 71(1), 17-19.
- Güneş, F. (2017). Bitişik eğik ve dik temel yazı savaşları. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Gülbaş Çatak, Ç. (2008). *Yeni ilköğretim 1. sınıf ilk okuma yazma dersi öğretim programı uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Karaman, H. & Yılar, R. (2020). İlk okuma yazma öğretiminde bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçişin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 86-99.
- MEB (1948). *İlkokul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü (2003), Türkiye'de ilköğretim (dünü, bugünü, yarını), İstanbul: Millî Eğitim Basımevi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 5 (2), s.166-186.

- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2018). *Destek hizmetleri genel müdürlüğü. 81 (2714)*.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel Yayıncılık.
- Özgün, S. (2010). *Eski ve yeni ilköğretim programlarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Palavan, Ö. & Gemalmaz, N. (2017). Eğik el yazısıyla okuma yazma öğrenen öğrencilerin, eğik el yazısına ilişkin durumları. *Ana dili eğitimi dergisi*, 5(4), 589-608.
- Polat, H. (2017). İlk okuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve kaynaklara ilişkin öğretmen görüşleri. *International journal of languages education and teaching*, 5(2), 166-186.
- Poplewell, S.R. & Doty, D.E. (2001). Classroom instruction and reading comprehension: a comparison of one basal reader approach and the fourblocks framework. *Reading Psychology*. 22(2), 83-9.
- Samancı, S. (2007). *Ses temelli cümle yöntemiyle okuma yazma öğretiminde ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Sarıkaya, İ., & Yılar, Ö. (2017). Bitişik eğik yazı yazma süreçlerinin beceri ve görüşler bağlamında incelenmesi: Birinci sınıf öğretmenleri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 916-938.
- Sıcak, A., Arslan, A. & Ayan, C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 2009-2024.
- Şad, S. & Demir, O. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı biçimlerinin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(62), 801-816.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Tok, Ş. (2001). İlkokuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(26), 257-276.
- Yıldırım, K. (2007). Yazılı program ve uygulanan program kavramları açısından ses temelli cümle yönteminin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 25-46.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Basım). Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Literacy has been one of the issues that have been emphasized in education programs since the past. Method discussions, especially in reading and writing, have always been included in the programs. In the context of these discussions, the use of cursive italics was suggested in some programs, and in many of the remaining programs, it was requested to teach with basic vertical letters. Undoubtedly, the basis of all these method searches is to enable students to write more accurate, legible, fluent, and aesthetic writings. In this context, the research aims to examine the views of teachers and parents on the use of orthogonal writing in literacy teaching.

Method

A qualitative method was adopted in the research. Qualitative research is an approach that emphasizes researching and understanding social phenomena in their environment with an understanding based on theory building (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, semi-structured interviews were conducted to enable in-depth information collection. The boundaries of semi-structured interviews are not clearly defined. This does not mean that the interview has no boundaries. It offers the interviewer the opportunity to ask questions about the research subject and to deepen the subject (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014).

The study group of the research consists of first-grade teachers and first-grade student's parents working in public schools in Diyarbakır in the 2017-2018 academic year. The research sample consists of fifteen classroom teachers and fifteen parents selected from the universe by criterion sampling method.

Research data were collected using a semi-structured interview form. In data analysis, content analysis was performed. In the analysis process, firstly, the interview records were transcribed and analyzed. In the analysis, a code was given to each view of the participants. In the analysis of the participants' opinions, similar codes in the expressions were grouped and themed. The boundaries suitable for the conceptual structure of the research were determined, and the findings were supported by direct quotations from the answers given.

Results

In this research aiming to determine the opinions of first-grade teachers and parents about the font used in literacy teaching; the following conclusions emerge from the findings obtained from the content analysis of teacher and parent opinions.

It is not possible to say that teachers and parents have positive thoughts about cursive handwriting. Although the opinions about cursive handwriting emphasize the negative qualities of this typeface, parents and teachers think that these fonts should be given under the title of elective course.

It has been observed that teachers and parents have positive thoughts about basic vertical

letters. For example the writing is legible, the students are happy and willing to write, the problems experienced are resolved quickly, and they have a successful term.

Conclusion

The first literacy education occurs in the first grade of primary school, and the acquired reading and writing skills are used for life. Curriculums have sometimes been revised and sometimes completely changed so that students can carry out the first literacy teaching process in the best way. In this context, in this study, the opinions of first-grade teachers and parents were determined regarding the font used in literacy teaching and changed several times. A qualitative method was adopted in the research, and semi-structured interviews were conducted to enable in-depth information collection.

When the relevant literature is examined, studies are explaining the necessity of using cursive handwriting (Güneş, 2006; Güneş, 2017), as well as research containing findings on the problems, advantages, or disadvantages experienced in the use of this typeface (Samancı, 2007; Gülbaş Çatak, 2008; Aktürk & Taş, 2011; Sarıkaya & Yılar, 2017; Karaman & Yılar, 2020).

When the first-grade teachers and parents interviewed in this study were asked for their opinions on cursive handwriting, it was seen that many negative statements were listed (confusing, time-consuming, demotivating, etc.). Similar results are seen in the studies of Arslan and Iğın (2010) and Sıcak, Aslan, and Ayan (2016). As a result of the research conducted by Arslan and Iğın (2010) with teachers and students, it was found that teachers viewed the use of cursive italic writing negatively in the literacy teaching process; Sıcak, Aslan, and Ayan's (2016) research on teachers' attitudes towards cursive handwriting revealed that teachers have a near-negative attitude towards cursive handwriting.

In addition, studies have shown that students cannot read their writings (Samancı, 2007); teachers have hesitations about cursive handwriting (Gülbaş Çatak, 2008); the use of cursive handwriting reduces the efficiency of the literacy process; the findings that teachers have problems with fonts (Yıldırım, 2007) support the results of this study.

Within the scope of the research, when teachers and parents were asked their opinions on basic vertical letters, it was stated that students' writings were more legible and beautiful. It has been noted that since the typeface learned at school is constantly in front of students on the street, on television, in books. In magazines, students have more experiences with this typeface, and this situation facilitates learning. Similar results are seen in Çakır, Aslantaş, and Doğan's (2006) research, as basic vertical letters are preferred in terms of associating them with life and providing convenience during literacy teaching.

In line with the findings obtained within the scope of this research, it is concluded that there are positive attitudes towards writing with basic vertical letters, and the use of writing with basic vertical letters is considered appropriate in the first literacy teaching process. It has been seen that these results are supported by different research findings (Karaman & Yılar, 2020; Sarıkaya & Yılar, 2017; Yılmaz & Cımbız, 2016; Arslan & Iğın, 2010).

When national and international studies are examined, it is seen that different methods are used in literacy teaching. Duffy and Hoffman (1999) stated that searching for a perfect form in teaching literacy is futile because there is no perfect method. We have to make the literacy teaching process enjoyable for our children who are still in the age of play. For this, we should follow ways that will tire them less and not reduce their motivation. In this context, we can state that the first literacy teaching should be done with basic vertical letters.

Yaşantısal/İnsancıl, Yapısal ve Psikoanalitik Aile Danışmanlığı Kuramları ile

Vavien Filminin Analizi

Experiential/Humanistic, Structural and Psychoanalytic Family Counseling Theories and Analysis of Vavien Movie

Ramazan DEMİR^a, Aykut KUL^b, Ayşe Nur KATMER^c, Eyyüp ÖZKAMALI^d

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 04/11/2021

Accepted/Kabul edildi: 16/12/2021

Anahtar kelimeler:

Aile danışmanlığı kuramları, yaşantısal/insancıl-yapısal-psykoanalitik, Virginia Satir-Salvador Minuchin-Murray Bowen, Vavien, film analizi.

Keywords:

Family counseling theories, experiential/humanistic-structural-psychoanalytic, Virginia Satir-Salvador Minuchin-Murray Bowen, Vavien, movie analysis.

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Vavien filminin aile danışmanlığı kuramları ile analiz edilmesidir. Belirlenen amaç doğrultusunda öncelikle, kuramsal çerçevenin yer aldığı giriş kısmına yer verilmiştir. Bu kısımda yaşantısal/insancıl, yapısal ve psikoanalitik aile danışma kuramlarına ve ilgili temsilcilerine yer verilmiştir. Daha sonra Vavien filmi ve filmin ana karakterleri tanıtılmıştır. Devamında filmdeki ana karakterler, filmin geneli ve örnek sahneleri analiz edilmiştir. Analizde yaşantısal/insancıl kuramdan Virginia Satir, yapısal kuramdan Salvador Minuchin ve psikoanalitik kuramdan Murray Bowen kullanılmıştır. İnsancıl/yaşantısal kuram perspektifinden aile dengesi, kendilik değeri, iletişim biçimleri ve etkilenme tekerleği kavramları ile analiz yapılmıştır. Yapısal kuram perspektifinden aile yapısı, alt sistemler, sınırlar, gruplaşma/güç/koalisyon, aile haritası kavramları ile analiz yapılmıştır. Psikoanalitik kuram perspektifinden benliğe farklılaşma, üçgen, kuşaklar arası aktarım, genogram, aile yansıtma süreci kavramları ile analiz yapılmıştır. Son olarak, çalışma sonuç bölümü ile tamamlanmıştır. Çalışmanın bu alanda eğitim alan uzmanlara katkısının olacağı değerlendirilmektedir. Yine, benzer yapıya sahip ailelerle çalışılırken terapötik amaçlı olarak Vavien filmi ve analizinin kullanılabileceği düşünülmektedir.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the Vavien movie with family counseling theories. For the determined aim, firstly, the introduction of the theoretical framework is included. In this part, experiential/humanistic, structural and psychoanalytic family counseling theories and related representatives are included. Later, the Vavien movie and the main characters of the movie were introduced. Subsequently, the main characters in the film, the overall film and sample scenes were analyzed. In the analysis, Virginia Satir from the experiential/humanistic theory, Salvador Minuchin from structural theory and Murray Bowen from psychoanalytic theory were used. Analyzes were made with the concepts of family homeostasis, self-esteem, communication styles and the wheel of influence from the perspective of humanistic/experiential theory. Analysis were made with the concepts of family structure, subsystems, borders, grouping/power/coalition, family map from the perspective of structural theory. Analyzes were made with the concepts of differentiation of self, triangle, multigenerational transmission, genogram, and family projection process from the perspective of psychoanalytic theory. Finally, the study was completed with the conclusion part. It is considered that the study will contribute to the experts who are trained in this field. Again, it is thought that Vavien film and analysis can be used for therapeutic purposes while working with families with similar structures.

^a Uzm. Psk. Dan., Milli Eğitim Bakanlığı, Email: rdemir3303@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3864-558X>

^b Arş. Gör., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Email: aykutkul@gantep.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2851-2222>

^c Uzm. Psk. Dan., Milli Eğitim Bakanlığı, Email: anurcetin@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2733-9325>

^d Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Email: ozkamali@gantep.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3534-018X>

Giriş

Aile toplumu oluşturan en küçük yapı taşı olarak bilinmektedir. Sağlıklı bir toplumun oluşması için sağlıklı ailelerin varlığı çok önemlidir. Aile yapısı, içerisindeki bireylerin birçok ihtiyacını da gidermektedir. Ailedeki her birey ihtiyaçlarını karşılarken birçok aile üyesi ile de birlikte hareket etmek durumunda kalabilmektedir. Çünkü aile içindeki her birey birlikte bir sistemin parçası olduğu için birbirini etkileyebilmektedir. Aile fertleri sadece bireysel ihtiyaçlarını karşılamamakta diğer aile fertlerinin de ihtiyaçlarını karşılamasına destek olmak durumunda kalmaktadır. Gerek bireysel gerekse birlikte var olmanın aynı anda gerçekleştiği ailede bu durumun oluşması; aile üyelerinin isteklerinin, ihtiyaçlarının, beklentilerinin vb. karşılanması her zaman istenilen şekilde olmayabilmektedir. Böyle durumlarda ailede bazı sorunlar ortaya çıkabilmekte ve aile üyelerinin isteklerine cevap vermede zorluk yaşamakta ve işlevselliğini kaybedebilmektedir. Bu durumlar oluştuğu zaman aile işlevselliğinin yeniden kazanılabilmesi için de aile yeniden düzenlenme içine girebilmektedir. Bu düzenlemeyi yaparken birçok yol denenebilmektedir. Bu yollardan bazıları kendi içinde sorunu çözmeye çalışma, yakınlardan yardım alma, profesyonelden yardım alma şeklindedir. İşte profesyonel bir desteğin sağlanıp ailenin yeniden düzenlenip işlevsel hale gelebilmesi için aile danışmanlığı hizmeti devreye girmektedir. Aile danışmanlığı yaklaşımları kendi perspektiflerinden ailedeki sorunu ele almakta ve buna yönelik müdahalede bulunmaktadır.

Yaşantısal/insancıl yaklaşım bireyin biricik olduğuna inanan, var olan kapasitesini açığa çıkarmaya çalışan, özgür seçim yapmasına odaklanan, kendini gerçekleştirmesini önemseyen; spontanlığı, eyleme geçmeyi, şimdi ve buradayı, varoluşu, güveni kilit gören bir yaklaşımdır. Yaşantısal/insancıl yaklaşım geçmiş yerine şimdi ve buradaya önem verirken içgörü ve yorumlama yerine de yaşantı odaklı olmaya, eyleme geçmeye değer vermektedir (Goldenberg ve Goldenberg, 2008). Yaşantısal/insancıl yaklaşım temelde ailedeki her üye kendini gerçekleştirme kapasitesini kullanabilirse aile de sağlıklı bir yapıya bürünür ve tam olarak işlevde bulunabilir (Nazlı, 2014). Yaşantısal/insancıl yaklaşıma göre ailedeki problemlerin kaynağını kendini gerçekleştirmesine, kendi potansiyeli açığa çıkarıp kullanmasına izin verilmeyen ya da desteklenmeyen aile fertleri oluşturmaktadır. Ailede önemli olan her bireyin kendini ve özellikle duygularını ifade etmesine olanak tanımaktır. Aile bu bakımdan her ferdinin büyümesine, gelişmesine, kendi potansiyelini sergilemesine, kendisini ifade etmesine olanak sağlamalıdır (Nichols ve Schwart, 1998). Yaşantısal/insancıl yaklaşımın amacı, her aile üyesinin kendine yetebilen özerk bireyler olmasını ve duygularını ifade etmesini sağlamaktır (Carlson, Sperry ve Lewis, 1997).

Virginia Satir'in yaklaşımında varoluşçu ve hümanistik yaklaşımın izlerini görmek mümkündür. Bu açıdan Satir yaklaşımı aile bireylerinin kendi seçimlerini kendilerinin yapabileceğini ve "şimdi ve burada" ya odaklanmak gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca yaklaşımda gelişimsel modelin izlerini görmek de mümkündür. Çünkü bu yaklaşım, insanları eş değer kabul etmekte ve hislerini ifade etmelerini önemsemektedir. Bununla birlikte Satir yaklaşımı sistem yaklaşımını da temele almaktadır. Satir yaklaşımı aileyi bir sistem olarak görmektedir. Satir yaklaşımının bazı yönleri ile yapısalcılardan etkilendiğini görmek de mümkündür (Cheung, 1997; Innes, 2002; Satir, Banmen, Gerber ve Gamori, 1991; Swingewood, 1998). Satir aile üyelerinin duygularının farkında olmasına ve bunları ifade

etmesine büyük önem vermiştir. Eğer aile üyeleri duygularının farkında olmazsa ya da farkında olup ifade etmekten kaçınıp bastırırsa bu durumda aile arasındaki iletişim zedelenir, ailede kopukluk yaşanmaya başlar ve semptomlar oluşabilir (Satir, 2017). Satir'in yaklaşımına göre ailede dört boyut çok önemsenmektedir. Bunlar, ailedeki her bireyin kendine ilişkin değeri, aile içindeki iletişim örüntüleri, ailenin topluma ilişkisi ve aile içindeki oluşturulmuş kurallardır (Murdock, 2012). Satir her aileyi kendine özgü kuralları, işleyişi, rolleri, iletişim örüntüleri, sorunlarla baş etme tarzları vb. yönleri ile kendine özgü olarak değerlendirmektedir (Satir, 2016).

Yapısal aile yaklaşımına göre ailenin kendine özgü bir yapısı vardır. Ailenin yapısı aileyi de etkilemektedir. Özellikle ailedeki yapının iyi organize edildiği aileler sağlıklı bir gelişim gösterirken bunu sağlayamayan aileler sağlıklı bir şekilde bürünebilmektedir. Dolayısıyla, ailenin işlevselliğini aile yapısının organizasyonu belirleyebilmektedir (Gladding, 2012). Yapısal yaklaşım, bireyin tek başına değil de birlikte diğerleri ile yaşadığını belirten, bireyi içinde bulunduğu sosyal çevre içerisinde değerlendirmek gerektiğini ve aileyi içindeki üyelerinin toplamından daha büyük bir birim olarak nitelendiren bir yaklaşımdır (Fıfıloğlu, 1992). Yapısal aile yaklaşımına göre ancak ailenin tüm sisteminin aile üzerindeki etkisi ortaya konulduğunda ailenin yapısı anlaşılır. Bu yaklaşım, aile yapısını, aile üyeleri arasındaki etkileşimi, sınırları ve alt sistemleri incelemeye odaklanır (Nichols, 2013). Yapısal aile yaklaşımının üç ana stratejisi vardır. Bunlar: semptomla, aile yapısına ve ailenin gerçekliğine meydan okumak olarak ifade edilmektedir (Minuchin, 1974).

Salvador Minuchin (1974), aileyi alt sistemlerden oluşan, yerine getirmesi gereken gelişim görevleri olan ve kendine özgü kuralları ve rolleri barındıran bir yapı olarak görmektedir. Minuchin (1974), ailenin kendine özgü yapısını iyice kavramak için aile içindeki etkileşim örüntülerini iyice analiz edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunun için aile üyelerinin kiminle, nasıl ve ne zaman etkileşime geçtiğini incelemek gerekir. Bahsedilen etkileşim örüntülerinde sıkıntılı olan ailelerin yapıları da bozulmaya başlar. Sağlıklı ailenin yapısını değiştirmek için aile üyeleri arasındaki bu etkileşimin yeniden yapılandırılması gerekir.

Psikoanalitik aile yaklaşımı, önceki kuşaklardaki aile yaşantısının şimdiki aile üzerinde etkili olduğunu ve ailenin duygusal sistemi üzerinde durmanın önemli olduğunu savunmaktadır. Bu açıdan, önceki kuşaklardaki özelliklerden şu anki aile üyelerinin nasıl etkilendiği önemsenir (Sharf, 2008). Bu yaklaşımın amacı, aileyi bilinçdışının sınırlamasından uzaklaştırarak aile üyeleri arasında sağlıklı etkileşimin oluşmasını sağlamaktır. Önemli olan altta yatan çatışmaların çözümünü sağlayarak aile üyelerinin geçmişlerinden etkilenen, oraya bağlı kalan bireyler olmalarının yerine şu anki gerçeklikle ilgilenmesi üzerine dururlar (Nichols ve Schwart, 1998). Bu yaklaşımda, bozukluğun ilk çocukluk yaşantıları ile ilişkisi olduğu varsayıldığından daha çok geçmiş odaklıdır (Nazlı, 2014).

Murray Bowen (1981), yaklaşımını şu ilkelere dayandırmıştır. Ona göre ailedeki iletişim kalıpları aile üyeleri tarafından öğrenilir ve bu iletişim kalıpları kuşaktan kuşağa aktarılmaktadır. Zaten ailedeki üyelerin ve ailenin bütüncül davranışları da bu iletişim kalıplarının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte aile, homeostatik dengeye sahip bir sistem olarak görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Vavien filminin aile danışmanlığı kuramları açısından analiz edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle Vavien filmi ve filmin ana karakterleri

tanıtılmıştır. Daha sonra filmdeki ana karakterlerin, filmin genelinin ve örnek sahnelerin yaşantısal/insancıl, yapısal ve psikoanalitik aile danışmanlığı kuramları açısından analiz edilmiştir. Filmin incelendiği aile danışmanlığı kuramlarının birçok temsilcisi olmasına rağmen bu çalışma yaşantısal/insancıl aile danışmanlığı kuramından Satir, yapısal aile danışmanlığı kuramından Minuchin, psikoanalitik aile danışmanı kuramından Bowen perspektifinden ele alınarak yapılmıştır. Böylelikle bu çalışmanın film analizi aracılığıyla gerek uzmanların yetiştirilmesi sürecinde eğitim amaçlı gerekse aile danışması sürecinde teknik olarak yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Vavien Filmi

Bu bölümde, Vavien filminin tanıtımı yapılarak konusuna ve olay akışına yer verilecektir. Bu açıdan öncelikle filmin künyesi, oyuncular ve karakterler yer almıştır. Ardından filmin konusuna kısaca değinilerek filmdeki olay akışı öz bir şekilde ifade edilmiştir.

Tablo 1. Vavien filmi künyesi, oyuncular ve karakterleri (tr.wikipedia.org, 2020)

	Film Künyesi	Oyuncular	Karakterler
Yönetmen	Taylan Biraderler	Engin Günaydın	Celal
Yapımcı	Müge Kolat	Binnur Kaya	Sevilay
Senarist	Engin Günaydın	Settar Tanrıöğen	Cemal
Müzik	Atilla Özdemiroğlu	Serra Yılmaz	Vekil
Görüntü yönetmeni	Gökhan Tiryaki	Binnaz Ekren	Hanife
Sanat yönetmeni	Elif Taşcıoğlu	İlker Masum	Sabri
Kurgu	Bora Gökşingöl	Şinasi Yurtsever	Seyfi
Stüdyo	İmaj	Güneş Berberoğlu	Sibel
Dağıtıcı	UIP	Tayfun Sav	Terzi Fatih
Cinsi	Sinema filmi	Ercan Kesal	Süleyman
Türü	Kara Komedi	Nedim Suri	Mesut
Renk	Renkli	Yeşeren Güven	Nihal
Yapım yılı	2009		
Çıkış tarihi	18 Aralık 2009		
Ülke	Türkiye		
Dil	Türkçe		

Vavien, mutsuz aile tablosunu konu alan bir filmidir. Filmde ailenin erkeği olan Celal, karısını (Sevilay) sevmemekte, çocuğu (Mesut) ile de ilgilenmemektedir. Celal'in abisi (Cemal) ile birlikte çalıştıkları bir elektrik dükkânı vardır. Ancak işleri de kötü gitmekte ve borçları bulunmaktadır. Film genelde karı-koca-çocuk-abi arasında geçen ilişkileri ele almaktadır. Bu anlamda, sağlıklı aile yapısını, mutsuz kişileri ve ilişkilerini konu almaktadır. Karısı ile kötü bir ilişkisi olan Celal, ev ortamından ve aile sorumluluklarından uzaklaşmak adına abisi ile birlikte pavyona, âşık olduğu kadının yanına gitmektedir. Karısı ise kocasını sevmekte, ona aşırı bağıllık göstermekte ancak yurtdışından babasından gelen paraları da kocasından saklamaktadır. Bunun farkında olan Celal, bu paranın hepsini almak için zaten sevmediği karısını da öldürmeye çalışacaktır. Karısını, piknik dönüşü arabanın otomatik kapısı istemeden açılmış süsü vererek uçurumdan aşağıya atacaktır. Karısının öldüğü sanılırken birkaç gün sonra çıkıp gelecektir. Bu duruma çok şaşırın Celal, karısını kendisinin

attığını bildiğinden korkmaktadır. Bu korkusunu ve karısını öldürmek için yaptığı planı da abisi ile paylaşmaktadır. Abisi ilk başta çok kızsada da bir plan yapmakta ve Celal'in tüm parayı karısına tekrar iade etmesini istemektedir. Bunu kabul eden Celal tüm parayı karısına vermek için gittiğinde karısı kabul etmeyip sadece "seni istiyorum" demiştir. Bu durumdan sonra Celal karısının kendine karşı sevgisi ve iyi niyetinden ve de abisi ile arasında geçen diyalogdan etkilenerak artık karısı ve çocuğı ile son sahnelerde mutlu bir aile tablosu sergilemektedir.

Aile Danışmanlığı Kuramları ile Vavien Filmi Ana Karakterlerinin Analizi

Bu bölümde Vavien filmindeki ana karakterlerin analizine yer verilecektir. Ana karakterler Celal, Sevilay, Cemal ve Mesut olarak ele alınmıştır. Her ana karakter ayrı bir başlık altında incelenecektir. Bu bağlamda öncelikle ilgili ana karakterin film içerisinde özellikleri aktarılmıştır. Daha sonra karakter insancıl/yaşantısal, yapısal ve psikoanalitik aile danışmanlığı kuramlarının bu çalışma içerisinde yer alan kavramları açısından öz bir şekilde değerlendirilecektir.

Celal Karakterinin Analizi

Celal, karısını sevmeyen, işleri yolunda gitmeyen, pavyonda çalışan kadına âşık olan, çocuğı ve ailesi ile ilgilenmeyen, yaşadığı hayattan mutsuz olup farklı bir hayat yaşama isteğı içinde bulunan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Celal, içinde bulunduğu sıradan hayattan memnun olmayıp farklı bir hayat çizmek için kendince planlar yapmaktadır. Ailesi ile mutlu olmayı denemek yerine onlara karşı sürekli öfkeli bir tavır takınmakta, bir yandan da istediğı bir hayatı yaşatmadıkları için aile üyelerine sitem etmektedir. Ancak diğer taraftan âşık olduğu kadına yakınlaşmak için gayet yumuşak davranmakta birçok yol denemektedir. Celal, kendi aile tablosu içinde mutluluğı bulabileceğini ve eşinin kendisini iyi niyetle çok sevdiğini tam anlamıyla anladığı zaman görebilecektir.

Yaşantısal/insancıl kuram açısından Celal, kendilik değeri düşük, kendine olan saygısı ve güveni olmayan bir pozisyonda yer almaktadır. Aile içerisinde olgun bir tarzda hareket etmemektedir. Aile içi sorumluluklarını ihmal etmektedir. Kendi eksikliklerini çocuğı ile tamamlamaya çalışmaktadır. Üretkenlik ve sevme kapasitesi düşüktür. Suçlayıcı bir iletişim tarzı benimsemektedir. Duygularını ifade etmeyen bir yapısı bulunmaktadır. Ancak sahip olduğu tüm bu olumsuz özelliklerine rağmen gelişme kapasitesini kullanarak iyi insan olmaya karar vermiştir. Yapısal kuram açısından Celal, eşi ile bağı bir ilişki yürütmekte ve çocuğun yetiştirilmesi için eşi ile birlikte hareket etmemektedir. Celal, fonksiyonsuz aile yapısına neden olacak davranışlar sergilemektedir. Eş ve ebeveyn alt sistemindeki rollerini yerine getirmemektedir. Çekirdek aile üyelerine karşı katı sınırlar içerisinde olmaktadır. Eşi ile gücü paylaşmamakta ailedeki gücü tek başına elinde tutmaktadır. Psikoanalitik kuram açısından Celal'in tepkilerinin ve aldığı kararların genellikle duygusal sistem içerisinde değerlendirilip zihinsel sistemle yapılmadığı görülmektedir. Celal, aileye ait olma ile bireyselleşme arasındaki dengeyi de kuramamaktadır. Celal, kendisini ailesine ait hissetmemekte daha çok aileden aşırı derecede sağlıksız bir şekilde ayrıştığı gözükmektedir. Diğer taraftan da abisi ile ayrışamadığı saptanmaktadır. Celal aile karısı ile arasındaki ikili ilişkisine bir üçüncü kişi olarak âşık olduğu kadını dâhil etmektedir. Ayrıca yaşadığı gerilimi de çocuğına yansıtmaktadır.

Sevilay Karakterinin Analizi

Sevilay, kocasını iyi niyetiyle seven hatta ona karşı gereğinden fazla kendini ait hisseden ve bağımlılık derecesine gelen bir ilişki yapısı içerisinde. Kocasını her ne yaparsa yapsın iyi niyeti ve sevgisi ile yaklaşmakta hatta onun yaptığı yanlışları bile görmek istememekte ve onu çevresine karşı da savunmaktadır. Sevilay'ın tek isteği eşinin onayını alarak onunla mutlu, sevildiğini hissettiği bir hayat sürmektir. Sevilay, ataerkil bir aile yapısında yetiştiğinden kendi çekirdek ailesinde de tamamen evin erkeğine bağlıdır hatta yanlışları olan bu erkekten ne yaşarsa yaşasın boşanmaktan bile korkmaktadır.

Yaşantısal/insancıl kuram açısından Sevilay, kendilik değeri düşük, kendine olan saygısı ve güveni olmayan bir pozisyonda yer almaktadır. Üretkenlik ve sevme kapasitesi yüksektir. Ancak özerlik ve farklılaşma düzeyleri düşüktür. Sakinleştirici bir iletişim tarzı benimsemektedir. Duygularını ifade etmeye çalışan bir yapısı bulunmaktadır. Gelişme kapasitesini kullanarak iyi insan olarak hayatını devam ettirmeye çalışmaktadır. Yapısal kuram açısından Sevilay, fonksiyonsuz aile yapısına neden olacak davranışlar sergilemektedir. Eş ve ebeveyn alt sistemlerini eşi ile bir araya gelerek oluşturamamasına rağmen bu rollerini kendi adına yerine getirmektedir. Çekirdek aile üyelerine karşı belirsiz sınırlar içerisinde olmaktadır. Eşinin ailedeki gücü tek başına kullanmasına boyun eğmektedir. Psikoanalitik kuram açısından Sevilay, tepkilerinin ve aldığı kararların genellikle duygusal sistem içerisinde değerlendirilip zihinsel sistemle yapılmadığı görülmektedir. Sevilay, aileye ait olma ile bireyselleşme arasındaki dengeyi de kuramamaktadır. Sevilay'ın ayrışmadığı daha çok eşi ile aşırı derecede birleşme çabasında girdiği gözükmektedir. Sevilay, baba ocağında babasının otorite olduğu bir ailede olduğundan kendi ailesine de bu durumu aktarmış ve evdeki otoritenin kocası olmasını da kabullenmiştir.

Cemal Karakterinin Analizi

Cemal, kendi halinde yaşayan, kardeşi ile birlikte ortak çalışan, yıllar önce eşini kaybetmiş, bazı zamanlar pavyona giden, sigarayı bırakmaya çalışan, kardeşi ile ilgilenen, ona fikirler veren bir yapıda karşımıza çıkmaktadır. Yeri geldiğinde kardeşi ile eğlenen, yeri geldiğinde kardeşine fikirler verip uygulatan, yeri geldiğinde kardeşini döven, yeri geldiğinde kardeşi ile dertleşen bir abi olarak görülmektedir.

Yaşantısal/insancıl kuram açısından Cemal, filmdeki diğer ana karakterlerin aksine kendilik değeri düşük bir pozisyonda değildir. Bir abi olarak sorumluluklarını yerine getirmeye çalışmaktadır. Üretkenlik ve sevme kapasitesi iyi derecededir. Genelde uygun bir iletişim tarzına sahip olduğu söylenebilir. Duygularını ifade etmeyi tercih etmektedir. Gelişme kapasitesini kullanarak iyi insan olmak için çabalamaktadır. Yapısal kuram açısından Cemal, fonksiyonsuz aile yapısının devamına neden olacak davranışlar sergilemektedir. Abi-kardeş alt sistemindeki rollerini yerine getirmemektedir. Ayrıca kardeşi ile koalisyon içerisinde. Kardeşine karşı genelde belirgin sınırlar içerisinde olmaktadır. Psikoanalitik kuram açısından Cemal'in tepkilerinin ve aldığı kararların genellikle zihinsel sistemle yapıldığı görülmektedir. Cemal, ailenin içerisine dâhil olma ile bireyselleşme arasındaki dengeyi görece kuruyor gibi gözükse de ağırlıklı olarak bir abiye göre aile için önemli kararlarda gereğinden fazla müdahale edebilmektedir.

Mesut Karakterinin Analizi

Mesut, ergenlik döneminde olan evin tek erkek çocuğudur. Mesut karakterini incelediğimiz zaman, kendine güveni düşük, duygu ve düşüncelerini özellikle baskın baba otoritesi altında ifade edemeyen birisi olarak görülmektedir. Diğer taraftan Mesut, klasik bir ergenin içinde bulunduğu gelişim döneminde sergileyebileceği cinsel içerikler izleme, cinsel merak, karşı cinsle yaklaşma, içe kapanma vb. durumları yaşamaktadır.

Yaşantısal/insancıl kuram açısından Mesut, kendilik değeri düşük, kendine olan saygısı ve güveni olmayan bir pozisyonda yer almaktadır. Sorumluluklarını ihmal etmektedir. Üretkenlik ve özerklik kapasitesi düşüktür. Sakinleştirici bir iletişim tarzı benimsemektedir. Duygularını ifade etmeyen bir yapısı bulunmaktadır. Yapısal kuram açısından Mesut, fonksiyonelsiz aile yapısına neden olacak davranışlar sergilemektedir. Çekirdek aile üyelerinden katı sınırlara maruz bırakılmaktadır. Çocuk olarak ebeveyn alt sisteminden yeterince destek alamamaktadır. Ayrıca kardeş alt sistemi de yoktur. Psikoanalitik kuram açısından Mesut'un davranışlarının genellikle duygusal sistem içerisinde değerlendirilip zihinsel sistemle yapılmadığı görülmektedir. Mesut, yeterli derecede ailesinden ayırışmamıştır. Aile içi gerilim kendisine yansıtılmaktadır.

Aile Danışmanlığı Kuramları ile Vavien Film Sahnelerinin Analizi

Bu bölümde Vavien filmi aile danışmanlığı kuramları açısından analiz edilecektir. Aile danışmanlığı kuramları olarak insancıl/yaşantısal kuramdan Satir perspektifi, yapısal kuramdan Minuchin perspektifi, psikoanalitik kuramdan Bowen perspektifi açısından değerlendirme yapılacaktır. Bu kapsamda, ilgili kuram açısından ele alınacak kavramlar ayrı başlıklar halinde verilecektir. Sırasıyla, her bir kavramın ne anlama geldiği, filmin genelinin kavram açısından analizi ve kavramın yer aldığı düşünülen sahne örneğine yer verilecektir. Tablo 2'de değerlendirilmeye alınan örnek sahnelerin zamanı, hangi kuram ve kavram açısından ele alındığı bulunmaktadır.

Tablo 2. Değerlendirilmeye alınan örnek sahnelerin zamanı, kuramı ve kavramı

Sıra	Zamanı	Olay	Kuram	Kavram
1.	30.38-31.01	Sevilay'ın komşusu ile fırında konuşması	Satir	Aile dengesi
2.	1.04.48-1.05.20	Cemal'in kardeşi Celal ile iyi-kötü insan üzerine konuşması	Satir	Aile Dengesi
3.	29.46-30.23	Celal'in oğlu Mesut ile arabada konuşması	Satir	Kendilik değeri
4.	28.20-28.42	Celal'in kahvaltı sofrasında aile ile konuşması	Satir	İletişim Biçimleri
5.	1.15.15-1.16.01	Ailenin her üyesinin farklı şeylerle uğraşması	Minuchin	Aile Yapısı
6.	27.30-27.45	Celal Mesut'a bağıırırken Sevilay'ın Mesut'u desteklemesi	Minuchin	Alt sistemler
7.	12.25-13.06	Mesut'a babası Celal'in bağıırması	Minuchin	Sınırlar
8.	05.15-05.46	Cemal'in Sevilay'la akşam Samsun'a gideceklerini konuşması	Minuchin	Gruplaşma/güç/koalisyon

9.	1.20.53- 1.21.50	Sevilay'ın Celal'le para konuşmasını	Bowen	Benliğe farklılaşma
10.	1.14.38- 1.15.20	Celal'in aşık olduğu Sibel'le tartışması	Bowen	Üçgen
11.	19.00- 20.00	Sevilay'ın babası ile telefon konuşması	Bowen	Kuşaklararası aktarım
12.	27.55- 28.15	Celal'in Mesut'la yüzündeki izin nedenini konuşma sahnesi	Bowen	Aile yansıtma süreci

Yaşantısal/İnsancıl Aile Danışmanlığı Kuramı ile Vavien Film Sahnelerinin Analizi

Bu bölümde insancıl/yaşantısal kuramdan Satir perspektifi açısından değerlendirme yapılacaktır. Bu kapsamda, aile dengesi, kendilik değeri, iletişim ve etkilenme tekerliğine yer verilecektir. Sırasıyla, her bir kavramın ne anlama geldiği, filmin genelinin kavram açısından analizi ve kavramın yer aldığı düşünülen sahne örneğine yer verilecektir.

Aile Dengesi

Satir, ailenin denge sistemini önemsemiş ve bununla ilgilenmiştir. Ailenin kendi içerisinde bir denge içerisinde olması gerektiğini belirtmiştir. Yeni bir durum olsa bile ailenin bu yeni duruma uyum sağlayarak tekrar dengeye kavuşması için gereken düzenlemeleri yapması gerektiğini ifade etmiştir. Özellikle aile içerisindeki bireylerin gelişme ve büyüme kapasitesinin desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ailede denge sistemi açısından kuralların varlığını önemsemiştir. Özellikle duyguların ifade edilmesine yönelik kısımla ilgilenmiştir. Ailedeki her üyenin her türlü duygusunu ifade etmesine imkân tanınması gerektiğini belirtmiştir. Aile üyelerinin farklılıkları kabul edilirse, kendilerini ifade etmelerine fırsat verilirse, her türlü duygu ele alınır ve ailedeki fayda sağlamayan kurallar değiştirilirse aile üyelerinin gelişimi destekleneceğini ve ailenin denge içerisinde olacağını savunmuştur (Goldenberg ve Goldenberg, 2008; Innes, 2002; Kalk, 1985'ten akt. Nazlı 2014; Satir, 1964).

Vavien filminde denge içerisinde olmayan bir aile yapısı mevcuttur. Çünkü bu ailede bireylerin gelişme ve büyüme kapasitesine önem verilmemektedir. Her bir üye kendi var olan kapasitesine hem kendisi hem ailesi için kullanmamaktadır. Ailede denge olmasından ziyade her bireyin bireysel bir hayat sürdüğü gözlenmektedir. Bu ailenin dengesinin bozulmasının önemli bir nedeni Celal'in aşık olduğu kadının aile sistemini bozmasından kaynaklanmaktadır. Ne zaman Celal bu üçüncü kişiden vazgeçmiştir o zaman aile sağlıklı olan bir şekilde dengeye kavuşmuştur. Ailede denge kurulması için duyguların ifade edilmesi durumu da çok önemsenmektedir. Ailedeki üyelerden Sevilay ve Mesut, Celal'in baskısı altında kalmakta ve duygularını ifade edememektedir. Bu duruma örnek sahne aşağıda belirtilmiştir.

Sevilay'ın komşusu ile fırında konuştuğu sahne (30.38-31.01 dk)

Hanife: Alnının ortasında.

Sevilay: Hıı. İnsan soramıyor da hemen çıkışıyor bağırp çağırıyor. Bir de alnıma sıkacağım diyor.

Hanife: Bir yere vurdu öyleyse.

Sevilay: Ne bileyim yemeğe gittik dediydi.

Hanife: Lise işi

Sevilay:Hıı.

Hanife: Düştü mü acaba?

Sevilay: Ne bileyim.

Hanife: Lise işi olmuş mu?

Sevilay: Ne bileyim soramayınca öğrenemiyor ki insan.

Yukarıdaki sahnede de görüldüğü üzere Sevilay, eşi Celal için “insan soramıyor ki hemen çıkışıp bağırp çağırıyor” ve “ne bileyim soramayınca öğrenemiyor ki insan” şeklinde ifadeler kullanmaktadır. Bu durum, Sevilay’ın Celal’e merak ettiği, konuşmak istediği konuları rahatça soramadığının, kendisini ve duygularını eşine karşı rahat bir şekilde açıklayamadığının bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

Cemal’in kardeşi Celal ile iyi-kötü insan üzerine konuşması (1.04.48-1.05.20)

Cemal: Dünyada iki türlü insan vardır: iyiler ve kötüler. Kötü senin elini sıktığında kafasında kırk türlü plan yapar. Onu oraya koyar, bunu buraya koyar; plan, plan, plan. Anladın mı? Ama iyiler öyle değildir, iyiler iyi insanlardır. Kötüler kötüdür, iyiler iyidir. Biz iyi insanlarız.

Yukarıdaki konuşmanın da çok önemli bir sahne olduğu değerlendirilmektedir. Bu konuşmada, Cemal, Celal’in etkilendiği bir konuşma yapmıştır. Celal, abisinin bu sözlerinden sonra uzakta olan karısına ona yaptığı kötülükler aklına gelmiş gibi bir bakışta bulunmuştur. Cemal’in bu sözleri filmin son sahnelerine doğru “iyi Celal”in ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur. Elbette bu dönüşümdeki tek faktör bu olarak görülemez ama bu konuşma büyük bir katkı sunmuştur. Cemal’in bu konuşmasının Celal’in içindeki iyi insan olma, gelişme, olgun insan olma, kapasitesini kullanma vb. olumlu yönlerini ortaya çıkarmada etkisi olmuştur. Sonuç olarak Celal, içindeki iyi insan olma kapasitesini açığa çıkarmıştır.

Kendilik Değeri

Kendilik değeri, Satir’in en önemseydiği kavramlardan birisidir. Kendilik değeri bireyin kendine karşı verdiği değer olarak adlandırılabilir. Bireyin kendine karşı duyduğu saygı ve güvenle ilişkilendirilebilir. Bireyin kendisini biricik ve değerli olarak algılamasıdır. Satir, aile üyelerinin kendini değerli hissetmelerini önemsemıştır. Çünkü böylelikle aile bireyleri büyüme ve gelişme fırsatını değerlendirerek olgun tarza hareket edebilmektedir. Özellikle ebeveynler başta olmak üzere ailedeki her bireyin öz güveninin gelişmiş olması önemlidir. Çünkü öz güveni gelişmemiş ebeveynler kendi yapmak istediklerini çocuklarının yapması istemektedir, bu durum da çocuklar için baskı unsuru oluşturmaktadır (Durak ve Fışiloğlu, 2007; Murdock, 2012; Satir, 2017).

Filmde ele alınan ailede bulunan karakterlerin kendilik değeri düşük olarak yorumlanmaktadır. Özellikle Sevilay’ın kendilik değerinin çok düşük olduğu film boyunca gözlemlenebilmektedir. Ailedeki tüm bireylerin kendilik değeri düşük olduğundan aile sağlıklı bir ailede olup hem bireyler hem aile gelişim kapasitesini kullanamamaktadır. Bu kavram için örnek sahne aşağıda yer almaktadır.

Celal’in oğlu Mesut ile arabada konuştuğu sahne (29.46-30.23)

Celal: Keşke okumaya hevesli olsan da ben de ceketimi satıp seni Ankaralarda, İstanbullarda filan okutsam. Ama bakıyorum, karşımda tam bir andavallı, tam bir mal. Ne dediğini anlar, ne dediğini

yapar... Oğlum senin kafan niye çalışmaz ya. Ben başkaları gibi çocuğumla gururlanamayacak mıyım? Benim oğlum şöyle, benim oğlum böyle diye hava atamayacak mıyım ya ben?

Yukarıdaki konuşmada görüldüğü gibi Celal oğlu Mesut'un okumasını istemektedir. Celal zamanında kendisi okumadığı için bunu çocuğu aracılığıyla yaşamak istemedir. Celal'in çocuğunu okutmak istemesinin bir nedeni de başkalarına karşı hava atmak gurur aracı olarak kullanmaktadır. Kendilik değeri düşük olan Celal, kendinin yapıp da değerli göreceği bir yönü olmadığından çocuğuna baskı yapmakta ve kendinde değerli bir şey görmediği için çocuğu aracılığıyla kendini değerli hissetmek istemektedir.

Kendilik değeri, Satir'in en önemseydiği kavramlardan birisidir. Kendilik değeri bireyin kendine karşı verdiği değer olarak adlandırılabilir. Bireyin kendine karşı duyduğu saygı ve güvenle ilişkilendirilebilir. Bireyin kendisini biricik ve değerli olarak algılamasıdır. Satir, aile üyelerinin kendini değerli hissetmelerini önemsemiştir. Çünkü böylelikle aile bireyleri büyüme ve gelişme fırsatını değerlendirerek olgun tarza hareket edebilmektedir. Özellikle ebeveynler başta olmak üzere ailedeki her bireyin öz güveninin gelişmiş olması önemlidir. Çünkü öz güveni gelişmemiş ebeveynler kendi yapmak istediklerini çocuklarının yapması istemektedir, bu durum da çocuklar için baskı unsuru oluşturmaktadır (Durak ve Fışiloğlu, 2007; Murdock, 2012; Satir, 2017).

Filmde ele alınan ailede bulunan karakterlerin kendilik değeri düşük olarak yorumlanmaktadır. Özellikle Sevilay'ın kendilik değerinin çok düşük olduğu film boyunca gözlemlenebilmektedir. Ailedeki tüm bireylerin kendilik değeri düşük olduğundan aile sağlıksız bir ailede olup hem bireyler hem aile gelişim kapasitesini kullanamamaktadır. Bu kavram için örnek sahne aşağıda yer almaktadır.

Celal'in oğlu Mesut ile arabada konuştuğu sahne (29.46-30.23)

Celal: Keşke okumaya hevesli olsan da ben de ceketimi satıp seni Ankaralarda, İstanbullarda filan okutsam. Ama bakıyorum, karşımda tam bir andavallı, tam bir mal. Ne dediğini anlar, ne dediğini yapar... Oğlum senin kafan niye çalışmaz ya. Ben başkaları gibi çocuğumla gururlanamayacak mıyım? Benim oğlum şöyle, benim oğlum böyle diye hava atamayacak mıyım ya ben?

Yukarıdaki konuşmada görüldüğü gibi Celal oğlu Mesut'un okumasını istemektedir. Celal zamanında kendisi okumadığı için bunu çocuğu aracılığıyla yaşamak istemedir. Celal'in çocuğunu okutmak istemesinin bir nedeni de başkalarına karşı hava atmak gurur aracı olarak kullanmaktadır. Kendilik değeri düşük olan Celal, kendinin yapıp da değerli göreceği bir yönü olmadığından çocuğuna baskı yapmakta ve kendinde değerli bir şey görmediği için çocuğu aracılığıyla kendini değerli hissetmek istemektedir.

İletişim Biçimleri

Satir'in yaklaşımında iletişim biçimleri önemli bir yer tutar. Ailedeki bireylerin kendi aralarında fonksiyonel ya da fonksiyonel olmayan iletişim biçimleri mevcuttur. Fonksiyonel yani sağlıklı olan iletişim biçiminde mesajların açık ve net bir şekilde iletilmesi, tutarlı olması, olduğu gibi ifade edilmesi, samimi olunması, karşıya değer verilmesi gerekmektedir. Fonksiyonel olmayan yani sağlıksız iletişim biçiminde ise aile üyeleri sakınleştirici, suçlayıcı, akılcı, patavatsız iletişim biçimlerinden birine başvurabilir. Sakınleştirici tavırda karşıyı memnun etme, alttan alma, kenara çekilme, geri adım atma; suçlayıcı tavırda yargılama,

öfkelenme, hata arama; akılcı tavırda sadece mantığa dayanıp duyguları önemsememe, mesafeli olma, soğuk davranma; patavatsız tavırda olayları umursamama, dikkatini vermeme, ilgilenmeme durumları hâkimdir. (Goldenberg ve Goldenberg, 2008; Murdock, 2012; Satir, 2017; Satir vd., 1991).

Filmdeki aile üyeleri arasında fonksiyonel olmayan bir iletişim biçimi gözlemlenmektedir. Çünkü aile üyeleri duygularını açıkça ifade etmemekte, birbirlerine karşı açık olmamakta, birbirlerine değer vermemektedir. Bunların yerine ailede fonksiyonel olmayan iletişim biçimleri mevcuttur. Aile içerisinde özellikle Celal'in diğer üyelere karşı suçlayıcı tarzı mevcuttur. Çünkü diğer üyelere karşı yargılayıcı, öfkeli bir yaklaşım içerisindeydir. Sevilay ve Mesut ise bu suçlayıcı tarz karşısında sakinleştirici tarzı sergilemektedir. Celal'in suçlamaları karşısında her ikisi de alttan alma, geri adım atma durumunda kalmaktadır. Film içerisinde bu iletişim tarzlarına ait birçok örnekten bir tanesi aşağıda verilmiştir.

Celal'in kahvaltı sofrasında aile ile konuşması (28.20-28.42)

Celal: Zaten alınma sıkacağım, olacağı bu. İşiniz gücünüz zarar, bıktım hepinizden. Bir mutluluk vermediniz bana.

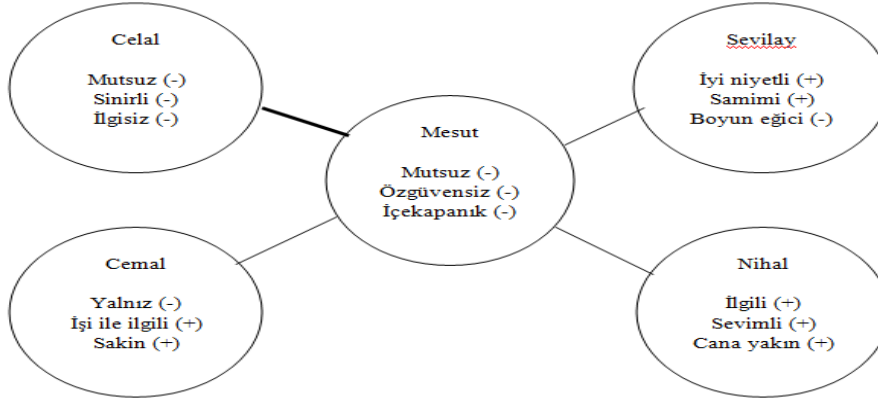
Yukarıda konuşmada Celal, kendi yaşadığı hayat ve duygu durumundan ailesini sorumlu tutmakta ve onları suçlamaktadır. Bu sahnede oğluna bağırılmaktadır ve ardından bu cümleleri ailesi için demektir. Oğlu ve eşi de Celal'in bu konuşmasının ardından sessiz kalmakta, hiçbir şey demeyerek sakinleştirici tarzda tepki vermektedir.

Etkilenme Tekerleği

Etkilenme tekerleği diğer kişilerin birey üzerindeki etkisinin ele alındığı bir görseldir. Bu şekilde bireyin etrafında yer alan kişilerin birey üzerine ne gibi etkileri olduğu irdelenir. Bireyin hayatındaki diğer kişilerin hangi özelliklere sahip olduğu da böylece anlaşılabilir olmaktadır. Bu şekilde bireyin kendisi ortada bulunur ve çevresinde etkilendiği kişiler ve bu kişilere ait özellikler ifade edilir. Bireyi daha çok etkilediği düşünülen kişilerin de bireyle bağlantısındaki çizgiler daha kalın belirtilir (Satir vd., 1991).

Etkilenme tekerleği çizilecek kişi olarak çekirdek aileden seçim yapılmasının aile ilişkilerini ele almak açısından daha uygun olacağı değerlendirilmektedir. Celal, diğer aile üyelerini daha etkileyen pozisyonda olduğu için uygun görülmemiştir. Sevilay etkilenen konumundadır ancak etkilendiği kişi daha çok Celal'dir. Mesut da etkilenen pozisyonundadır. Mesut'un evin çocuğu olmasından ebeveynlerinden etkilenmesi açısından ele alınması daha uygun görülmüştür. Böylelikle başta ebeveynleri olmak hayatındaki kişilerin kendisini nasıl etkilediği anlaşılabilir olacaktır. Bu bağlamda aşağıda Mesut'un etkilenme tekerleğine yer verilmiştir.

Şekil 1. Mesut'un etkilenme tekerleği



Yapısal Aile Danışmanlığı Kuramı ile Vavien Film Sahnelerinin Analizi

Bu bölümde yapısal kuramdan Minuchin perspektifi açısından değerlendirme yapılacaktır. Bu kapsamda, aile yapısı, alt sistemler, sınırlar, gruplaşma/güç/koalisyon, aile haritasına yer verilecektir. Sırasıyla, her bir kavramın ne anlama geldiği, filmin genelinin kavram açısından analizi ve kavramın yer aldığı düşünülen sahne örneğine yer verilecektir.

Aile Yapısı

Ailedeki bireylerin birbiri ile nasıl etkileşim kuracağı, kimin ne yapacağı, ne konuşacağı vb. durumları belirleyen tarzda ailenin kuralları vardır. Bu kurallar, ailede kimin hangi rolleri üstleneceğini de belirlemektedir. Bu anlamda her aile kendi yapısına özgü kurallara ve rollere sahiptir. Sağlıklı aile yapısında, aile üyelerinin gelişiminin sağlandığı, değişime ayak uydurulduğu, ailenin açık bir sistem olarak görüldüğü belirtilmektedir. Bunun tam karşısında sağlıksız olarak görülen ve fonksiyonelsiz aile yapısı olarak tanımlanan beş aile tipinden bahsedilmektedir. Bunlar: iç içe geçmiş aileler, kopuk aileler, ilgisiz ebeveyne sahip aileler, olgunlaşmamış ebeveyne sahip aileler, kocanın evine bağlı olmadığı ailelerdir (Goldenberg ve Goldenberg, 2008; Minuchin, 1974; Minuchin, Lee ve Simon, 2006; Nazlı, 2014).

Filmdeki aile genel olarak incelendiğinde evin erkeklerinin birlikte çalıştığı, evin kadının hem çalışıp hem işleri yaptığı gözükmemektedir. Akşam saatlerinde de evin erkekleri dışarı çıkabilirken evin kadının dışarıda olduğu hiç gözlemlenmemiştir. Ailede, sağlıklı bir aile yapısı olmadığı, fonksiyonelsiz aile yapısı tiplerinden çoğuna sahip olduğu görülmektedir. Bu açıdan filmin genelinde bu fonksiyonelsiz aile tiplerine uygun birçok sahne vardır. Bu anlamda özellikle Celal'in tavırlarının kopuk bir aile yapısına neden olduğu görülmektedir. Yine Celal gönül maceraları ile uğraşmakta ve evine bağlı bir koca olarak gözükmemektedir. Yine evin ebeveynleri hem olgunlaşmamış tarzdadır hem de ilgisizdir. Söz konusu tespitlerden sadece birine yönelik örnek sahne aşağıda verilmiştir.

Ailenin her üyesinin farklı şeylerle uğraşması (1.15.15-1.16.01)

İlgili sahnede herhangi bir diyalog verilmediği için sahne kısaca anlatılarak analiz edilecektir. Söz konusu sahnede, tüm aile üyeleri birbirinden kopuk bir şekilde, birbiri ile ilgisiz bir şekilde hareket etmektedir. Celal, pavyondaki aşık olduğu kadının peşinde; Sevilay, evde tek başına hayatını düşünüp ağlamakla; Mesut, tek başına motorsikleti ile gezmekte; Cemal dükkanda vavieni yapmakla vakit geçirmektedir. Burada, aile üyeleri kendi uğraşlarının içerisinde kaybolmuş, birbirinden habersiz ve kopuk bir tarzda hayat sürmektedir.

Alt Sistemler

Aile üyeleri kendi içerisinde bir takım alt sistemler oluştururlar. Aile üyelerinin uyacağı kurallar, sergileyecekleri roller ve özellikle aralarındaki sınır dereceleri alt sistemler için önemli unsurlardır. Her ailede belli alt sistemler vardır. Bunlar çekirdek bir aile üzerinden ele alındığında en azından eş, ebeveyn ve kardeş sistemidir. Ayrıca aile içindeki her birey bir başka üyeye ihtiyaç duymaksızın tek başına da bir sistem oluşturabilmektedir. Yani aile, kendisi tek başına bir birimken bir de bu birim kendi altında gruplaşmalarla daha küçük birimlere de bölünebilmektedir (Minuchin, 1974; Minuchin vd., 2006).

Çekirdek bir ailede eş, ebeveyn ve kardeş alt sistemi bulunur. Ancak bu ailede olması gereken eş ve ebeveyn alt sisteminin bile oluşmadığı gözlemlenmektedir. Çünkü eşlerin kendi aralarında birlikteliği gözlemlenmemekte ve eşler ebeveyn olarak da çocuğa karşı bir olup hareket etmemektedir. Kardeş alt sistemi de tek çocuk olduğundan çekirdek ailede mevcut değildir. Ancak çekirdek ailenin dışında Celal ve Cemal arasında bir abi-kardeş alt sisteminin olduğu gözlemlenmektedir. Çekirdek aile içerisinde de anne-çocuk alt sisteminin izleri görülmektedir. Bununla birlikte çekirdek ailede, her aile üyesinin kendi tek başına alt sistemlerinin de olduğu düşünülmektedir.

Celal Mesut'a bağıırken Sevilay'ın Mesut'u desteklemesi (27.30-27.45)

Celal: Ellerini yıkadın mı?

Mesut: Yıkadım baba.

Celal: Bundan sonra bana elimi yıkadım diye tekmil vereceksin. Anlaşıldı mı? Anlaşıldı mı?

Sevilay: Yıkadı, yıkadı.

Celal: Sen de arka çıkma şuna.

Yukarıdaki konuşmalarda, Celal'in Mesut'a bağıırken Sevilay'ın devreye girmesi var. Sevilay burada oğlu Mesut'un yanında yer almıştır. Hatta Celal, direkt olarak bu durumu "arka çıkma" diye ifade etmiştir. Bu sahnede Mesut zaten annesi kendisine yardımcı olup cevap vermeden cevap vermemektedir. Babasının baskın yapıdaki davranışlarına karşı annesi ile birlikte. Zaten daha sonra da annesinin öldüğü sanıldığı anda sevdiği kıza "babam beni sevmez, sadece annem severdi, ne yapacağım ben" şeklinde ifadeler kullanmıştır. Tüm bunlar, aile içerisinde anne-çocuk alt sisteminin yansıması görülebilmektedir.

Sınırlar

Ailenin, ailedeki alt sistemlerin ve aile üyelerinin ilişki örüntülerinin ne derecede olacağını belirleyen faktöre sınır denilmektedir. Sınırlar bahsedilen yapılar arasında ilişkilerin nereye kadar gideceğini belirlemektedir. Bu açıdan üç farklı sınır derecesinden bahsedilmektedir. Bunlardan birisi olan katı sınırlarda ilişki biçimi kopuk, bireyselliğin aşırı derecede ön planda olduğu, diğerlerinin çok önemsenmediği ve iletişime geçilmediği, kapalı

bir durum söz konusudur. Bu sağlıklı sınır yapısının tam karşısında yine bir uçta yer alan diğer bir sağlıklı sınır yapısı da belirsiz sınırlardır. Belirsiz sınır yapısı da katı sınır yapısının tam tersi olacak şekilde bireyselliğin korunmadığı, iç içe geçmiş ilişkilerin olduğu, diğerleri ile aşırı derecede belirgin olmayan ilişkilerin olduğu bir durum söz konusudur. Bu iki sağlıklı sınır pozisyonunun tam ortasında yer alan ve sağlıklı olan sınır pozisyonu da belirgin sınırdır. Belirgin sınırlarda hem bireyselliğe hem ait olmaya dengeli bir şekilde verilirken, yeri geldiğinde diğerleri ile sağlıklı düzeyde ilişki kurulabilmektedir. Bununla birlikte her ailede de eşler arası bağlılığın, tamamlayıcılığın ve eşler ile çocukların arasında da bir hiyerarşinin bulunması gerekmektedir (Fışiloğlu, 1992; Fişek 1993'ten akt. Nazlı, 2014; Minuchin, 1974; Nichols ve Schwartz, 1998; Üstündağ, 2015).

Filmdeki çekirdek aileye bakıldığında, sağlıklı olan her iki sınır türünün de aile içerisinde zaman zaman görüldüğü gözlemlenmektedir. Çünkü aile üyeleri arasında kopukluğun olduğu, birbirine önem vermedikleri ve kapalı oldukları gözlemlenmektedir. Dolayısıyla bu yönüyle katı sınırlar bulunmaktadır. Bu anlamda, katı sınırların kopuk bir aile türü olduğu için daha baskın olduğu söylenebilir. Yine aile üyelerinin birbirlerinin bireysel alanlarına müdahale ettiği kısımlarda da belirsiz sınırlar görülmektedir. Çekirdek ailenin dışında yer alan Celal'in abisi Mesut'un ise diğerleri ile ilişkisinde ait hissederken bireyselliğini de göz önünde bulundurularak filmdeki diğer bireylere göre belirgin sınır yapısına daha çok uygun olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Celal ve Sevilay arasında ne bağlılık ne de tamamlayıcılık bulunmamaktadır. Ancak özellikle babanın davranışları neticesinde çocuğa karşı aşırı derecede hiyerarşi hissedilmektedir.

Mesut'a babası Celal'in bağırması (12.25-13.06)

Celal: Oğlum sen ellerini yıkadın mı?

Mesut: Yıkadım.

Celal: B*k yıkadın.

Mesut: Oğlum sen niye böylesin ya. Sen niye böyle gizli gizli işler çeviriyorsun oğlum. Sen niye başkalarının eşyalarına elini sokuyorsun lan.

Celal: Ben öyle bir şey yapmadım.

Mesut: B*k yapmadım.

Cemal: Neyse Celal uzatma. Çocuk "yok" diyorsa yapmamıştır.

Celal: Kaybol lan gözümden.

Mesut: Valla ben bir şey yapmadım.

Celal: Pis herif. Oğlum ben sana kaç defa söyledim lan. Başkalarının eşyalarına elini, kolunu, bacağına sokarsan. Vallahı!

Mesut: Tamam baba.

Yukarıdaki konuşmada Celal, Mesut'un başkalarının eşyasını kullanmasından dolayı tepkisini dile getirmektedir. Mesut, babası Celal'in gizlediği porno CD'lerini kendisinden izinsiz alıp izlemiştir. Bu sırada da Celal bu duruma şahit olmuştur. Celal, bu durumdan olan rahatsızlığını bu şekilde ifade etmiştir. Bu sahnede Celal, Mesut'un kendi özel alanına girmesine, sınırlarını aşmasına sinirlenmektedir. Dolayısıyla, bu sahnede belirsiz sınırın etkileri gözlemlenmektedir.

Gruplaşma, Güç ve Koalisyon

Gruplaşma aile etkinlik veya görev yapılırken aile üyelerinin destekleyici tarzda olup olmaması ile ilişkilidir. Ailede güç ise hem söz hakkını elinde bulundurma hem de bunun sorumluluğunu gerçekleştirme olarak karşımıza çıkmaktadır. Güç, ailedeki kuralları, rolleri, ilişkileri de şekillendirme becerisi olarak da görülmektedir. Koalisyon ise ailedeki üyelerin diğer tek bir üyeye karşı bir araya gelmesi anlamını taşır. Aile içindeki bazı gruplaşmalar fayda sağlarken bazıları faydasızdır. Örneğin çocukların gelişimi, eğitimi, ihtiyaçları, disiplini vb. konularında ebeveynlerin bir grup oluşturması oldukça fonksiyonelken; çocuğu bir ebeveynin diğer ebeveyne karşı yanına çekmesi ise fonksiyonel değildir (Gehring ve Feldman, 1988; Goldenberg ve Goldenberg, 2008; Minuchin, 1974; Nazlı, 2014).

Filmdeki ailede özellikle gücün Celal tarafından tek başına kullanıldığı, Sevilay ile eşit bir şekilde paylaşılmadığı görülmektedir. Celal, gücü elinde tutarken gücün avantajlarını kullanmakta; ailede kendini dokunulmaz, sorgulanmaz hissetmekte; ancak gücün sorumluluğunu üstlenmemektedir. Celal, Sevilay ile gücü paylaşmadığı için de Mesut'un gelişimi, eğitimi, ihtiyaçlar, disiplini vb. konularda anne-baba olarak fonksiyonel bir grup oluşturamamaktadır. Filmde göze çarpan noktalardan birisi de Celal ve Cemal'in abi-kardeş olarak özellikle kendi aralarında özel yürütülen faaliyetlerde ve aldıkları kararlarda birlikte hareket edip Sevilay'a karşı koalisyon kurdukları görülmektedir. Bunun yanında sağlıklı bir şekilde aile içerisinde birlikteliğin sağlanıp üyelerin birbirini desteklediği bir gruplaşmanın olduğu olay olarak huzur evinin elektrik işinin alınmasında dayanışma görülebilir. Birçok tespitten sadece örnek olması adına aşağıda örnek bir sahne yer almaktadır.

Cemal'in Sevilay'la akşam Samsun'a gideceklerini konuşması (05.15-05.46)

Cemal: Yenge bir şey diyeceğim. Akşam Samsun'a gideceğiz. Celal söyledi mi?

Sevilay: Yoo.

Cemal: He bu bizim lise işi var ya.

Sevilay: Ne işi?

Cemal: İhale işi canım. Onu bir halledelim diyoruz.

Sevilay: Gecenin bir saati.

Cemal: Bu işler gece oluyor. İçki miçki.

Sevilay: Bana demedi.

Cemal: Bana dedi.

Sevilay: O zaman akşam yemeği yapmayayım.

Cemal: Yapma.

Sevilay: Sabah gelirsiniz o zaman.

Cemal: Sabahı bulur gelmesi etmesi.

Sevilay: İyi hadi kolay gelsin.

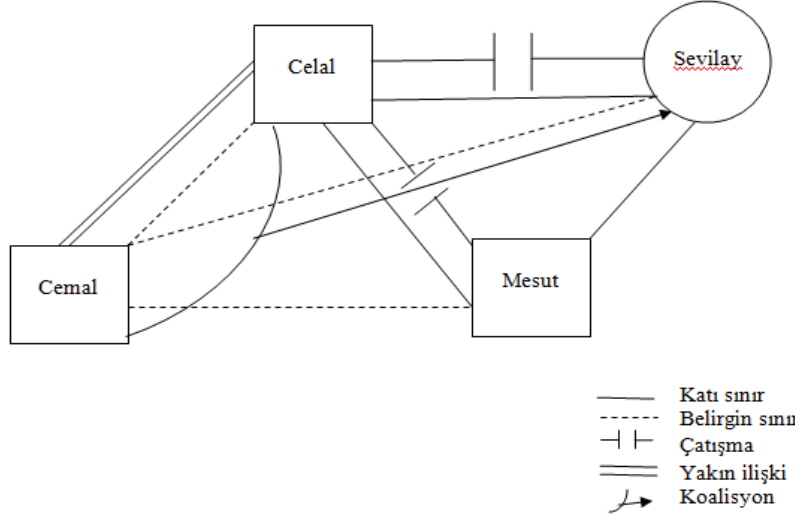
Cemal: Sağ ol, sana da.

Yukarıdaki konuşmada Cemal, Sevilay'a Celal ile birlikte Samsun'a gideceklerini söylemektedir. Samsun'a gitmelerinin sebebi olarak ise yalan söyleyerek ihale demektedir. Ancak ikisi birlikte abi-kardeş pavyona gidecektir. Bu sahnede olduğu gibi abi-kardeş Sevilay'a karşı bir koalisyon oluşturmuşlardır.

Aile Haritası

Aile haritası, aile yapısı hakkında önemli bilgileri edinme ve aile yapısını anlamlandırma açısından çok değerlidir. Aile haritası ailedeki sınırlar, alt sistemler, ilişkilerin düzeyi, ailenin fonksiyonelliği vb. hakkında aile ile ilgili önemli bilgileri saptamak amacıyla semboller aracılığıyla oluşturulan grafiklerdir (Minuchin vd., 2006).

Şekil 2. Aile haritası



Psikoanalitik Aile Danışmanlığı Kuramı ile Vavien Film Sahnelerinin Analizi

Bu bölümde psikoanalitik kuramdan Bowen perspektifi açısından değerlendirme yapılacaktır. Bu kapsamda, benliğe farklılaşma, üçgen, kuşaklar arası aktarım, genogram, aile yansıtma sürecine yer verilecektir. Sırasıyla, her bir kavramın ne anlama geldiği, filmin genelinin kavram açısından analizi ve kavramın yer aldığı düşünülen sahne örneğine yer verilecektir.

Benliğe farklılaşma

Bu kavram, iki kavramla ilişkilendirilmektedir. Bunlar birleşme ve ayrışmadır. Benliğe farklılaşma, bireyin hem kendi olabilmesi hem de aile ile birlikte olabilmesini ifade etmektedir. Birey, bir yandan ailesi ile birleşirken diğer yandan da farklı biri olarak onlardan ayrılmaktadır. Bu kavram bireyin ailesi ile birleşme/ayrışma düzeyini göstermesinin yanı sıra ailedeki bireylerin duygusal ve zihinsel sistemleri arasındaki birleşme/ayrışma düzeyini de ifade etmektedir. Farklılaşma düzeyi yüksek bireyler, kendi kararlarını verebilen, sorumluluğunu alabilen, aileye kendini ait hissetmesine karşın farklı bir birey olarak da hareket edebilen, aynı zamanda zorlu yaşam olaylarına karşı akılcı kararlar alıp mücadele edebilen kişiler olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece bu kişiler kendini değerli gören, yüksek benlik saygısına sahip, kendine ait inançları, ilkeleri ve değerleri olan kişiler olarak tutarlı benliğe sahiptir. Diğer taraftan farklılaşma düzeyi düşük bireyler ise onay ihtiyacı içerisinde olan, daha çok bağımlı hareket eden, zorlu yaşam olaylarına karşı daha çok duygusal anlık tepkiler verip mücadele edemeyen kişilerdir. Bu kişiler de kendini güvenmeyen, dışarıdan yönlendiren, semptom geliştirmeye yatkın kişiler olarak sahte benliğe sahiptir (Bowen, 1981; Kerr ve Bowen, 1988).

Filmdeki karakterler incelendiğinde, karakterlerin benliğe farklılaşma düzeylerinin düşük olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle Sevilay'ın Celal'dan kendisini ayrı düşünemediği, bağımlı hareket ettiği, onayı almak istediği, sürekli memnun etme çabasında olduğu gözlemlenmektedir. Yine Sevilay'ın kendi çekirdek ailesini kurmasına karşın kök ailesinden özellikle babasından ayrışamadığı da gözlenmekte ve babasının istekleri doğrultusunda hareket etmektedir. Celal'in ise abisinden ayrışamadığı, işini tamamen abisinin kontrolünde yaptığı, kendisi için çok önemli bir kararda (para konusu) tamamen abisinin fikrine göre hareket ettiği gözlemlenmektedir. Yine Mesut, babasının yanında çalışma ve ayrışma düzeyi düşük görülmektedir. Tüm bu karakterler, ayrıca zihinsel sistemini duygusal sistemden de ayrıştıramamak da ve genellikle duygusal sisteme göre davranışlar sergilemektedir. Bu anlamda filmde birçok sahne ele alınabilmekte ancak örnek olması açısından birine aşağıda yer verilmektedir.

Sevilay'ın Celal'le para konusunu konuşması (1.20.53-1.21.50)

Sevilay: Ben para pul istemiyorum Celal, ben seni istiyorum. Sen olmasan ne işe yarar para? Ben bunu anladım, ne olursun yanımdan gitme. Sen benim her şeyimsin. Sen olmazsan ben yaşayamam. Her yerlerimde sen varsın. Ne olursun gitme. İstemiyorum para senin olsun. Her şeyim sensin Celal, senden başka hiçbir şeyim yok. Ne olursun gitme.

Yukarıda ifadelerden de anlaşıldığı gibi Sevilay tüm hayatını Celal'e bağlamıştır. Celal olmadan kendisinin olmayacağını belirtmiştir. Böylelikle aslında kendisi ayrışmak yerine eşi ile tamamen birleştiğini ifade etmiştir.

Üçgen

Aile içindeki etkileşimin olduğu en küçük birim üçgendir. Ailede her şey yolunda ise sistemde iki kişi bulunabilir. Ancak ilişkilerde bir sıkıntı mevcutsa aile içinden ya da dışından bir kişi iki kişilik sisteme üçüncü kişi olarak girer ve üçgen oluşur. Üçgende amaç oluşan sıkıntının sonlanmasıdır ancak her zaman üçgende olumlu olan bu beklenti gerçekleşmeyebilir. Üçgene katılan kişinin farklı etkileri olabilir (Bowen, 1981; Goldenberg ve Goldenberg, 2008; Kerr ve Bowen, 1988).

Filmde aile içi sıkıntılar mevcut olduğundan ve aile içi stres düzeyi yüksek olduğundan eş sistemine dışarıdan üçüncü kişiler dâhil olmaktadır. Zaten ailede doğal bir anne-baba-çocuk üçgeni mevcuttur. Bu üçgende, gönül işi olan baba-ailesine bağlı fedakâr anne-ergen çocuk bulunmaktadır. Yine karı-koca arasındaki stresli ilişkiye müdahale edip düzenleyici bir rol üstlenen abinin dâhil olduğu bir üçgen görülmektedir. Ayrıca, karı-koca arasındaki ilişkiye kocanın gönül işinden dolayı başka bir kadının dâhil olması da bozucu bir etki yapmaktadır. İlgili tespitlerden sadece birine örnek teşkil eden sahne aşağıda verilmiştir.

Celal'in aşık olduğu Sibel'le tartışması (1.14.38-1.15.20)

Sibel: Ne var Celal?

Celal: Naber.

Sibel: Ya sen laftan sözden anlamıyor musun?

Celal: Yok ya, ondan değil de.

Sibel: Ya git şuradan be.

Celal: Ayıp oluyor ama.

Sibel: Ne ayıbı lan? Asıl senin yaptığın ayıp. Ne arayıp duruyorsun.
Celal: Yok ya ben hatırını sormak için.
Sibel: S*çtırtma lan hatırına. Ya git şuradan be.
Celal: Yok ya ondan değil de.
Sibel: Lan git şuradan.
Celal: O zaman parayı ne yapalım.
Sibel: S*çtırtma lan parana. Yok lan sana para mara. Alaaddin!
Celal: Tamam ya gerek yok. Tamam.

Yukarıda konuşma Celal ile bu konuşmaya kadar sürekli peşinden koştuğu kadın arasında geçmektedir. Celal, karısını sevmemekte ve başka bir kadına aşıktır. Kadın istememesine rağmen sürekli onunla iletişim kurmaya çalışmaktadır. Hatta kendisinin o kadar borcu olup sıkıntı yaşamasına rağmen gizlice eşinin paralarından alıp kadına vermiştir. Bu sahneye kadar kadını takibi sürdürmüştür. Yani kadın karı-koca ilişkisinde üçüncü bir kişi olarak sürekli var olmuş ve ilişkiyi bozmuştur. Celal, bu sahneden sonra artık kadınla bağını koparmıştır. İşte kadınla bağını kopardığı bu sahne artık kadını aile sisteminin dışına attığı zamandır. Zaten artık aşık olduğu bu kadından ümidi kesince de karısına tekrar yakınlaşmaya başlamıştır. Tabiki filmin sonuna doğru Celal'in eşine ve ailesine yakınlaşmasının, iyi davranmasının ve ilgilenmesinin tek nedeni bu durum değildir. Ancak bu durum da aile ilişkisinden bir üçüncü kişinin ailede neden olduğu bozucu etkinin sonlanması nedeni ile önemli bir etken olarak görülmektedir.

Kuşaklar arası aktarım

Aile bireylerinin kendi çekirdek ailesindeki yapıların daha önceki kuşaklardan getirdiğine, bireylerin davranışları, ilişki biçimleri, sıkıntılı durumlarla baş etme biçimleri vb. durumların kendi kök ailesinde süreçlerin yansması olduğu, bu durumların kuşaktan kuşağa aktarıldığı düşünülmektedir. Yani ailenin dinamikleri, ailedeki duygusal sistem sonraki kuşakları da etkilemekte ve içinde bulunduğu ailenin dinamiklerini, duygusal sistemini de belirlemektedir (Bowen, 1981; Gladding, 2012).

Filmde en büyük kuşakla ilgili çok fazla bilgi edinilememektedir. Sadece Sevilay'ın babası ile ilişkisi kısa kısa sahnelerde karşımıza çıkmaktadır. Bu açıdan Sevilay'ın kendi kök ailesinden nasıl etkilendiği ile ilgili bir sahne örneği incelenecektir. Bununla birlikte, kendi anne-babasının Mesut üzerindeki etkilerine bakıldığında ise özellikle babası tarafından çok etkilendiği, babasının davranışları ve kişilik özellikleri üzerinde etkisi baskın olarak görülmektedir. Mesut'un çevreyle bağının fazla olmaması, üretkenliğinin az olması, cinselliğe yönelimi, özgüveninin düşük olması vb. bir üst kuşağı olarak babasının Mesut üzerine etkisini göstermektedir. Örnek sahneye aşağıda yer verilmiştir.

Sevilay'ın babası ile telefon konuşması (19.00-20.00)

Babası: İyi akşamlar.
Sevilay: Buyur baba.
Babası: Aldın mı parayı.
Sevilay: Aldım baba.
Babası: Bak onların hangi tarih olduğunu, kaç euro olduğunu hepsini detay detay yaz.
Sevilay: Yazıyorum baba, merak etme.
Babası: Bankanın verdiği kâğıtların hiç birini atma.

Sevilay: Hepsini biriktiriyorum baba.
Babası: Celal nasıl?
Sevilay: İyi baba.
Babası: B*k iyi.
Sevilay: Vallaha baba. Son zamanlarda aramız çok güzel oldu.
Babası: O senin paranı seviyor.
Sevilay: Baba öyle deme. Celal öyle biri değil.
Babası: B*k değil. Bana mı anlatıyorsun o sarı çiyanı.
Sevilay: Vallaha değil.
Babası: Ona parandan bahsetme.
Sevilay: Bahsetmem.
Babası: Ne yapar eder cebinden alır o parayı o.
Sevilay: Baba, şöyle aksi konuşma. Celal öyle biri değil ki. Yani o ne kadar iyi bir insan, düşünen, yardım eden...
Babası: Hızlı hızlı anlat.
Sevilay: Ne?
Babası: Hızlı hızlı anlatsana ya. İki saattir ne anlatıp duruyorsun, para yazıyor burada. Annenle konuşacak mısın?
Sevilay: Konuşurum.
Babası: Kızınla konuşacak mısın? Kızın kızın! Bu da daha anlayacak da gelecek de para yazıyor. Almanya demek para demek. Bir şey diyor musun?
Sevilay: Selam ederim, annemin ellerinden öperim. Kendinize çok...
Babası: Uzatacak mısın?
Sevilay: Yok, baba.
Babası: Hadi iyi akşamlar.

Yukarıdaki konuşmalarda görüldüğü gibi Sevilay'ın babası baskın tiptir. Sevilay'ın konuşmalarını sürekli kesmektedir. Konuşmalardan Sevilay'ın, babasının egemen olduğu, ataerkil bir aile yapısında büyüdüğü düşünülmektedir. Çünkü babası telefon konuşmasında kızına ve anlattıklarına değer vermemekte, eşinin kızı ile konuşmasını bile önemsememektedir. Evde erkeğin sözünün geçtiği görülmektedir. Sevilay'ın annesi de kök ailesinde babası tarafından baskılanmıştır. Sevilay aynı şekilde şu anki çekirdek ailesinde de kök ailesinde olduğu gibi babası tarafından değer görülmeyen bir anne yerine kendisi, sözünü dinlediği boyun eğdiği babası yeri eşi bulunmaktadır. Sevilay, bu anlamda kendi kök ailesindeki yaşantılarını kendi çekirdek ailesine aktarmıştır. Ayrıca Sevilay'ın babasının paraya çok değer verdiği konuşmalarından gözlemlenmektedir. Sevilay'da babası ile ilişkisinin para üzerinden yürümesi ve baskın babasının dediklerine boyun eğip harfiyen yapması aile içi sıkıntılara da neden olmaktadır. Çünkü Sevilay babasının dediği gibi paraları saklamakta, eşinin maddi sıkıntıları olmasına rağmen destek olmamaktadır. Bu nedenle zaten bu para saklama konusu gündeme gelmekte ve aile içinde karı-koca arasındaki gerilimi de arttırmaktadır.

Aile Yansıtma Süreci

Ailede içerisinde anne-babanın farklılaşma düzeyi düşükse bu olgunlaşmamış yapılarını çocuğa yansıtırlar. Çünkü çocuk anne-babaya bağlı, savunmasız ve farklılaşma düzeyi düşüktür. Dolayısıyla anne-baba arasındaki sağlıklı ilişki biçimi çocuğa yansıtılmış olur (Bowen, 1981; Goldenberg ve Goldenberg, 2008; Nazlı, 2014).

Film incelendiği zaman, ebeveyn figürlerinin ikisinin de olgunlaşmamış yapıda olduğu görülmektedir. Zaten ailede sürekli bir gerginlik ve sağlıklı iletişim tarzları mevcuttur. Bu

durum da doğrudan Mesut'a etki etmektedir. Özellikle babası tarafından sürekli baskılanmakta, ailedeki sıkıntılar kendisine yansıtılmakta, babasının yaklaşımından aşırı derecede etkilenmektedir. Buna örnek bir sahne aşağıda yer almaktadır.

Celal'in Mesut'la yüzündeki izin nedenini konuşma sahnesi (27.55- 28.15)

Celal: Surat ne lan. Bir dön hele. Dön, dön, dön. Suratına ne oldu?

Sevilay: Mobilletten düşmüş.

Mesut: Mobilletten düştüm.

Celal: İyi b*k yedin. İyi b*k yedin. Aferin sana. Oldu mu? Aferin sana. İşiniz gücünüz zarar ya.

Mesut: Mobillete bir şey olmadı.

Yukarıdaki konuşmada, Celal'in aile içerisindeki ve hayata karşı olan mutsuz, öfkeli tavrının çocuğuna yansıtıldığı gözükmektedir. Celal, Mesut'la konuşurken kendinde bir şey olup olmadığını sormak yerine içinde bulunduğu maddi sıkıntıların nedeni ile de bu sıkıntılarını direkt yansıtarak motorsikleti düşünerek Mesut'a çıkmıştır.

Sonuç

Aile yapısı iyi niyetlerle kurulan bir yapıdır. Ancak aile içerisinde bireylerin istekleri, ihtiyaçları, beklentileri vb. durumlardan dolayı bu yapıda aksamalar olabilmektedir. Bu durumu gidermek için de ailenin başvurabileceği kaynaklardan birisi de profesyonel danışma hizmeti almaktır. Aileyi ele alış şekline göre de farklı aile danışma kuramları mevcuttur. Bunlardan yaşantısal/insancıl, yapısal ve psikoanalitik aile danışmanlığı kuramları bu çalışma kapsamında ele alınmıştır. Söz konusu kuramların aileye yaklaşımı Vavien filmi üzerinden analiz edilerek anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Bu şekilde film üzerinden ilerlemek hem bu becerileri kazanmaya çalışan uzmanların eğitiminde kullanılabilmesi hem de destek almaya gelen aileye karşı bir terapötik teknik olarak kullanılabilmesinden önemli görülmektedir.

Çalışma kapsamında, Vavien filmi ana karakterleri olan Celal, Sevilay, Cemal ve Mesut üç perspektiften incelenmiştir. Celal, yaşantısal/insancıl perspektiften kendilik değeri düşük, olgun tarzda olmayan, sorumluluklarını üstlenmeyen, üretkenlik ve sevme kapasitesi düşük, suçlayıcı bir iletişim tarzına sahip bir yapıdadır. Yapısal perspektiften eşi ile bağlılığı olmayan, eş ve ebeveyn alt sistem rollerini yerine getirmeyen, gücü tek başına elinde tutan bir kişidir. Psikoanalitik perspektiften duygusal sistemle davranan, sağlıklı şekilde ailesinden ayrılan, eşi ile ilişkisine başka kadını dâhil eden, gerilimini oğluna yansıtan bir karakterdir. Sevilay, yaşantısal/insancıl perspektiften kendilik değeri düşük, üretkenlik ve sevme kapasitesi yüksek, özerkliği düşük, sakinleştirici iletişim tarzına sahip, iyi insan olmaya çalışan yapıdadır. Yapısal perspektiften, eş ve ebeveyn alt sistemini eşi ile oluşturamamasına rağmen kendi rollerini yapmakta, belirsiz sınırlarla hareket etmekte, eşinin gücüne boyun eğmektedir. Psikoanalitik perspektiften, duygusal sistemi baskın, eşi ile ayrışamadığı, baba ocağından gördüğü gibi kocanın otoritesini kabullenmiştir. Cemal, yaşantısal/insancıl perspektiften, kendilik değeri iyi derecede, üretken ve seven yapıda, uygun iletişim tarzına sahip, gelişme kapasitesini kullanmaya çalışmaktadır. Yapısal perspektiften, abi-kardeş alt sistem rollerini yerine getiren, kardeşi ile koalisyon kuran, kardeşi ile belirgin sınırlar içerisindeki. Psikoanalitik perspektiften, genelde zihinsel sistemini kullanan, çekirdek aileye karşı dengeli bir mesafede gözükmesine rağmen aile içi önemli kararlarda Celal'e fazla müdahalede bulunabilmektedir. Mesut, yaşantısal/insancıl perspektiften, kendilik değeri

düşük, üretkenlik ve özerkliği düşük, sakinleştirici tarzda iletişim sürdüren; yapısal perspektiften, aile üyelerinin ilgilenmediği, onlar tarafından katı sınırlara maruz bırakılan, ebeveyn alt sisteminden destek alamayan; psikoanalitik perspektiften, duygusal sistemi baskın, ailesinden ayırışmamış ve gerilime maruz kalan konumdadır.

İnsancıl/yaşantısal kuram perspektifinden analiz yapmak için aile dengesi, kendilik değeri, iletişim ve etkilenme tekerleği kavramlarına yer verilmiştir. Söz konusu aile denge içerisinde olmayan, üyelerin gelişme kapasitesini desteklemeyen, ait olmanın düşük olduğu, duyguların ifade edilmediği yapıdadır. Bu kavram açısından örnek olarak Sevilay'ın duygularını ifade edemediğini söylediği ve Celal'in içindeki iyi insan olma kapasitesini açığa çıkarmasına katkısı olan abisinin konuşmasına yer verilmiştir. Çekirdek ailedeki tüm bireylerin kendilik değeri düşük yorumlanmaktadır. Bu kavram açısından kendilik değeri düşük babanın oğlu aracılığı ile bunu yükseltme çabasının olduğu sahne incelenmiştir. Ailede iletişim biçimi olarak fonksiyonel olmayan tarzdan Celal suçlayıcı, Sevilay ve Mesut sakinleştirici tarzdadır. Örnek sahne olarak, Celal'in suçlayıcı tarzından bir kesit incelenmiştir. Etkilenme tekerleğinde ise evin çocuğu olarak Mesut'un diğerlerinden nasıl etkilendiği görselleştirilmiştir.

Yapısal kuram perspektifinden, aile yapısı, alt sistemler, sınırlar, gruplaşma/güç/koalisyon, aile haritası kavramlarına yer verilmiştir. Ailenin fonksiyonsuz aile tiplerinden kopuk, evine bağlı olmayan koca, olgunlaşmamış ve ilgisiz ebeveyn tiplerini sergilediği değerlendirilmektedir. Örnek sahne olarak, tüm aile üyelerinden birbirinden kopuk olduğu bir sahne verilmiştir. Çekirdek ailede eş, ebeveyn, kardeş alt sisteminin işler olmadığı; anne-çocuk ve abi-kardeş alt sistemlerin işler olduğu gözlemlenmiştir. Örnek olarak, anne-çocuk alt sisteminden kahvaltıda masasındaki konuşmada annenin çocuğu desteklediği sahne alınmıştır. Çekirdek aileye bakıldığında katı sınırlar baskın olduğu arada belirsiz sınırların da olduğu görülmüştür. Bu kapsamda Celal'in oğlu Mesut'a kendi özel eşyalarını kullandığı için kızdığı sahne analiz edilmiştir. Ailede gücün erkek (Celal) tarafından tek başına kullanıldığı, Celal'in ayrıca abisi ile koalisyon yaptığı düşünülmektedir. Örnek olarak, Cemal'in Sevilay'a Samsun'a gidecekleri sahnede yalan söyleyerek Celal ile koalisyonuna yer verilmiştir. Bu kısımda son olarak aile haritasına yer verilmiştir.

Psikoanalitik kuram perspektifinden, benliğe farklılaşma, üçgen, kuşaklar arası aktarım, genogram, aile yansıtma süreci kavramlarına yer verilmiştir. Çekirdek ailedeki karakterlerin ayırışma düzeyinin düşük olduğu ve duygusal sistemlerinin baskın olduğu görülmektedir. Örnek olarak, Sevilay'ın Celal'e, kendi olmadan bir hiç olduğunu ifade ettiği sahne analiz edilmiştir. Aile içerisinde birçok üçgen bulunduğu düşünülmektedir. Bunlar, eve bağlı olmayan koca-fedakâr anne-ergen çocuk, karı-koca-abi, karı-koca-yasak aşk olarak değerlendirilmektedir. Örnek olarak Celal'in aşık olduğu kadınla konuşmaları ele alınmıştır. Sevilay'ın kendi kök ailesinden çekirdek ailesine aktardığı kalıplar olduğu düşünülmektedir. Örnek olarak, Sevilay'ın babası ile telefon konuşmaları değerlendirilmiştir. Ailedeki karı-koca ilişkisindeki gerilimin çocuğa yansıtıldığı görülmüştür. Örnek olarak, Celal'in oğlu Mesut'a sinirlendiği sahne incelenmiştir.

Söz konusu kuramlar açısından Vavien filmi karakterleri, filmin geneli ve örnek sahneler analiz edilmiştir. Özellikle ülkemiz literatürü incelendiği zaman, film analizi çalışmalarının azlığı ve birden çok kuram açısından film analizinin ise çok nadir olduğu gözlemlenmektedir. Yine aynı durum filmin genelinin kuramlar açısından incelenmesi ve

karakterlerin analizi için de geçerlidir. Bu çalışmaya benzer şekilde filmler birden çok kuramın perspektifinden daha bütüncül ve kapsayıcı bir şekilde karakterler de analiz edilerek ele alınabilir. Söz konusu kuramların kavramlarının açıklamasının yanında bu kavramların somut şekilde yer aldığı sahnelerin incelenmesi bu alanda eğitim alan uzmanlara katkısının olacağı değerlendirilmektedir. Bu kapsamda ruh sağlığı uzmanlarının eğitimlerinde bu çalışmadan yararlanılabilir. Yine uzmanların eğitimlerinde farklı film ve kuramlara dayalı analizler yapılarak öğrenmelerin daha kalıcı ve ilgi çekici olması sağlanabilir. Eğitim alan uzmanların mevcut film analizlerini irdelemelerinin yanı sıra kendilerinin de kuramlarla ilişkili olabilecek filmleri seçip analiz etmeleri eğitim süreçleri açısından katkı sağlayabilir. Yine terapötik amaçlı olarak benzer yapıya sahip ailelerde etkisi olması amacıyla film analizlerinden yararlanılabilir.

Kaynakça

- Bowen, M. (1981). Therapy in the practice psychotherapy. G. Berenson & H. White. (Ed.) In *Annual Review of Family Therapy*. Human Sciences Press.
- Carlson, J., Sperry, L. ve Lewis, J. A. (1997). *Family therapy: Ensuring treatment efficacy*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Cheung, M. (1997). Social construction theory and the Satir model: Toward a synthesis. *The American Journal of Family Therapy*, 25(4), 331-343.
- Durak, E. Ş., & Fıfıloğlu, H. (2007). Film analizi yöntemi ile Virginia Satir aile terapisi yaklaşımına bir bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 10(20), 43-62.
- Fıfıloğlu, H. (1992). Yapısal aile terapisi modeli ve bir vaka. *Psikoloji Dergisi*, 7(27), 10-14.
- Gehring, T. M., & Shirley Feldman, S. (1988). Adolescents' perceptions of family cohesion and power: A methodological study of the family system test. *Journal of Adolescent Research*, 1, 33-52.
- Gladding, S. T. (2012). *Aile terapisi: Tarihi, kuram ve uygulamaları*. İ. Keklik & İ. Yıldırım (Çev. Ed.) PDR Yayınları.
- Goldenberg, I., & Goldenberg, H. (2008). *Family therapy an overview*. Brooks/Cole Cengage Learning.
- [https://tr.wikipedia.org/wiki/Vavien_\(film\)](https://tr.wikipedia.org/wiki/Vavien_(film)), 21.12.2020, 19.50.
- Innes, M. (2002). Satir's therapeutically oriented educational process: A critical appreciation. *Contemporary Family Therapy*, 24(1), 35-56.
- Kerr, M., & Bowen, M. (1988). *Family evaluation*. W.W. Norton & Company.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.
- Minuchin, S., Lee, W. Y., & Simon, G. M. (2006). *Mastering family therapy: Journeys of growth and transformation*. John Wiley & Sons.
- Murdock, N. L. (2012). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları*. F. Akkoyun (Çev. Ed.) Ankara: Nobel Yayınları.

- Nazlı, S. (2014). *Aile danışmanlığı*. Anı Yayıncılık.
- Nichols, M., & Schwartz, R. (1998). *Family therapy*. Foreword by Salvador Minuchin. Allyn and Bacon.
- Nichols, M. P. (2013). *Aile terapisi, kavramlar ve yöntemler*. Kaknüs Yayınları.
- Satir V. (2016). *Temel aile terapisi*. S. A. Yeniçeri. (Çev.) Beyaz Yayınları.
- Satir, V. (2017). *İnsan Yaratmak*. S. A. Yeniçeri. (Çev.) Beyaz Yayınları.
- Satir, V. (1964). *Conjoint family therapy: A guide to theory and technique*. Science& Behavior Books, Inc.
- Satir, V., Banmen, J., Gerber, J., & Gamori, M. (1991). *The Satir model: Family therapy and beyond*. Science and Behavior Books.
- Sharf, R. S. (2008). *Theories of psychotherapy and counseling concepts and cases*. Thomson Brooks/Cole.
- Swingewood, A. (1998). *Sosyolojik düşüncenin kısa tarihi*. O. Akınhay (Çev.) Bilim ve Sanat Yayınları.
- Üstündağ, A. (2015). Yapısal aile danışmanlığı ve bir olgu örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 33, 113-126.

Extended Abstract

The family is a structure established with good intentions. However, there may be disruptions in this structure due to the requirements, needs, expectations of individuals in the family. One of the resources that the family can apply to overcome this situation is to get professional counseling. There are different family counseling theories according to the approach to the family. In this study, experiential/humanistic, structural and psychoanalytic family counseling theories are based. Vavien film has been analyzed according to these theories.

In the study, Celal, Sevilay, Cemal and Mesut, the main characters of Vavien, were examined from three perspectives. From an experiential/humanistic perspective, Celal has a low self-esteem, immature style, does not take on responsibilities, has a low productivity and loving capacity, and has an accusatory communication style. From a structural perspective, he is a person who has no attachment to his spouse, does not fulfill the roles of spouse and parent subsystem, and holds power alone. From a psychoanalytic perspective, he is a character who behaves emotionally, separates from his family in an unhealthy way, includes another woman

in his relationship with his wife, and reflects his tension on his son. Sevilay has a low self-esteem, high productivity and loving capacity, low autonomy, calming communication style, and tries to be a good person from an experiential/humanistic perspective. From a structural perspective, fulfill the roles of spouse and parent subsystem, act with uncertain borders, submit to the power of the spouse. From a psychoanalytic perspective, it is seen that her emotional system is dominant, she cannot separate from her husband, and she accepts her husband's power. Cemal has a good self-esteem, productive and loving structure, appropriate communication style, tries to use his development capacity from an experiential/humanistic perspective. From a structural perspective, he fulfills the role of elder brother, forms a coalition with his brother, and draws certain borders with his brother. Although he seems to be at a balanced distance from the family, he can interfere too much with Celal in important family decisions from a psychoanalytic perspective. Mesut, from an experiential/humanistic perspective, has low self-esteem, low productivity and autonomy, and maintains calming communication; from a structural perspective, uninterested by family members, exposed to strict borders by them, unsupported from the parent subsystem; from a psychoanalytic perspective, he is in a position that uses the emotional system, cannot be separated from his family, and is exposed to tension.

Analyzes were made with the concepts of family homeostasis, self-esteem, communication styles and the wheel of influence from the perspective of humanistic/experiential theory. This family is in a structure that is not in balance, does not support the development capacity of the members, is low in belonging, and emotions are not expressed. As an example, 2 scenes are included. The first is the scene where Sevilay says she cannot express her feelings. The second is Celal's conversation with his brother. Individuals in the family have low self-esteem. As an example, the scene of the father with low self-esteem with his son was examined. As a form of communication in the family, Celal is accusatory, Sevilay and Mesut are calming. As an example scene, a section of Celal's accusatory style was examined. In the wheel of influence, it is visualized how Mesut, as the child of the house, is affected by the others.

Analysis were made with the concepts of family structure, subsystems, borders, grouping/power/coalition, family map from the perspective of structural theory. In this family, detached, disloyal husband, immature and uninterested parent family types are exhibited. As an example, a scene in which all family members are disconnected is examined. An example of the subsystem is the conversation at the breakfast table from the mother-child subsystem. In the family, there are often strict borders and sometimes uncertain borders. In this context, the scene where Celal gets angry with Mesut has been analyzed. Power in the family is used by Celal alone. Celal is also forming a coalition with his older brother. As an example, the scene where Cemal lied to Sevilay was examined. Finally, the family map is included.

Analyzes were made with the concepts of differentiation of self, triangle, multigenerational transmission, genogram, and family projection process from the perspective of psychoanalytic theory. The level of separation of the characters in the family is low and their emotional systems are dominant. As an example, the scene in which Sevilay expresses to Celal that she is nothing without him is analyzed. There are many triangles in the family. As an example, Celal's conversations with the woman he loves were examined. Sevilay transferred some patterns to her family. As an example, telephone conversations with

Sevilay's father were examined. The tension in the parent relationship in the family is reflected to the child. As an example, the scene where Celal gets angry with his son Mesut is examined.

In terms of theories, Vavien movie characters, the movie in general and sample scenes were analyzed. Especially in the literature of our country, there are very few studies on multiple theory film analysis. The same is true for the overall analysis of the film and character analysis. Similar to this study, films can be analyzed more holistically. In this context, this study can be used in the training of mental health professionals. In addition, analyzes based on different films and theories can be made in the training of experts. Film analyzes can be used in families for therapeutic purposes.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi

e-ISSN: 2667-5145

Türkiye ve TALIS Anketine Katılan Ülkelerdeki Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlik ve Mesleki İş Birliği Algılarının Karşılaştırılması *

Comparison of Self-Efficacy and Professional Cooperation Perceptions of Secondary School Mathematics Teachers working in Turkey and the Countries Participating in the TALIS Survey

Ali BOZKURT^a, Müberra KURSAV^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 09/10/2021x

Accepted/Kabul edildi: 17/12/2021

Anahtar kelimeler:

TALIS, öz yeterlik, mesleki iş birliği, ortaokul matematik öğretmenleri

Keywords:

TALIS, self-efficacy, professional cooperation, secondary school mathematics teachers

ÖZ

Bu çalışmada Türkiye ve TALIS (The Teaching and Learning International Survey: Uluslararası Öğretme ve Öğrenme araştırması) anketine katılan ülkelerdeki ortaokul matematik öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve mesleki iş birliği algıları karşılaştırılmıştır. Araştırmada 2018 TALIS anketinin verileri kullanılmıştır. Bu ankete 238'i Türkiye'den olmak üzere toplamda 5911'i ortaokul matematik öğretmeni katılmıştır. Veriler korelasyon analizleri, tek yönlü varyans analizleri (ANOVA) ve çoklu karşılaştırma testleri (Post-hoc testi) kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak Türkiye ortaokul matematik öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının sınıf yönetimi, öğretim ve öğrenci katılımı boyutlarına göre ortalamalarının araştırmaya katılan diğer ülkelere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki deneyime göre incelendiğinde Türkiye ile diğer birçok katılımcı ülkeler arasında anlamlı, pozitif, zayıf bir korelasyon tespit edilmiştir. Mesleki iş birliğinde ise bazı ülkelerle istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmıştır.

ABSTRACT

In this study, the self-efficacy and professional cooperation perceptions of middle-grade mathematics teachers in Turkey and other countries participating in TALIS (The Teaching and Learning International Survey) were compared using the 2018 TALIS data. A total of 5911 of the teachers participating in the survey, 238 of which are from Turkey, are middle-grade mathematics teachers. In the analysis of the data, correlation analyzes, one-way analysis of variance (ANOVA) and multiple comparison tests (Post-hoc test) were used. Results showed that Turkish middle-grade mathematics teachers self-efficacy is higher than other participant countries especially in terms of their classroom management, teaching, and student participation. When the self-efficacy perceptions of teachers were analyzed with respect to teachers' professional experience, a significant, positive, weak correlation was found between Turkey and many other participant countries. Additionally, there are statistically significant differences between the average of professional cooperation of teachers in Turkey and some other countries.

*Bu çalışma ikinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

^aAli Bozkurt, Gaziantep Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, alibozkurt@gantep.edu.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0176-4497>

^bMüberra Kursav, Milli eğitim Bakanlığı, Gaziantep Şehitkâmil 80. Yıl Ortaokulu, muberrakursav@hotmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7503-3398>

Giriş

Öz yeterlik, bireyin yeteneğine ilişkin ürettiği davranışının motivasyona bağlı olarak ortaya çıkardığı üründür (Çetin, 2011; Gürcan, 2005; Kotaman, 2008). Bandura (1977), öz yeterliği kişinin ileriye dönük durumları yönetmek için ihtiyaç duyduğu hareket biçimlerini planlama ve gerçekleştirme konusunda kendi yeteneklerine olan inancı olarak ifade etmiştir (s.191). Bandura göre kendi kapasitesinin farkında olan bireyler problemleri daha iyi anlama, yorumlama, çözüm üretebilme yetilerine sahiptirler. Öğretmenler açısından bakıldığında öğretmenlerin öz yeterlik algısı, öğrencilerine etkili ve anlamlı bir eğitim ve öğretim vermeleri açısından kendilerine güven duyması olarak tanımlanmaktadır (Guskey ve Passaro, 1994; Akt: Capri ve Kan, 2006). Özellikle öğretmenlerin bilgisi ve bu bilgiye yönelik öz yeterliği öğretim sürecinde önemli rol oynamaktadır (Peterson vd., 1989). Bu yüzden öz yeterlilik algılarını daha iyi hale getirebilmek amacıyla öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirilmesi önemlidir (Enochs, Smith ve Huinker, 2000; Özdemir, 2008).

Öğretmenler için öz yeterliğin yanında mesleki yeterliklerini destekleyen diğer bir unsur mesleki iş birliğidir. May ve ark. (1989)'nin öğretmenler arasındaki dayanışma için oluşturdukları iş birliği modeline göre olumlu iş birliğinin ortaya çıkması için öğretmenlerin birbirleriyle iletişim içerisinde olması, birbirlerinin hedeflerine açık olması, birbirlerine geribildirim vermeleri öğretmenleri mesleki anlamda isteklendirmektedir. Öğretmenlerin aralarında sağladığı mesleki iş birliği, mesleki gelişim kavramı, öğretmenlerin öğretim kalitelerini ve öz yeterlik algılarını artırmayı kapsayacak en önemli unsurlardır. Öğretmenlerin mesleki yeterliği ve mesleki iş birliği öğrencilerin matematiğe olumlu tutum ve davranışlar sergilemesinde önemli bir rol oynamaktadır (Taşkaya, 2012). Alan yazında bu konuyla ilgili olan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki öz yeterlikleri ve mesleki iş birlikleri hakkında son yıllarda yapılan çalışmalarda sayıca bir artış olduğu görülmektedir (Azar, 2010; Yenilmez ve Kakmacı, 2008; Yılmaz ve Gürçay, 2011; Zehir ve Zehir, 2016). Başarılı öğrencilerin ortak özellikleri nitelikli ve öz yeterlikleri yüksek, meslektaşları ile iş birliği içerisinde olan öğretmenlere sahip olmalarıyla ilişkilendirilmektedir (Barber ve Mourshed, 2007). Öz yeterlik inanç düzeyinin tespiti öğretmenlerin mesleki yeterlikleri düşük olması halinde öğretim sürecinde alınması gereken tedbirlere ışık tutacaktır.

Ülkelerin eğitim seviyelerini karşılaştırmak çerçevesinde öğrencilerin akademik başarılarını ölçen uluslararası PISA, TIMMS gibi çalışmalar yapılmaktadır. Öğrencilerin cevaplarına yönelik elde ettikleri akademik başarı bulgularının yanında ülkelerin sosyo-ekonomik durumları, kullandıkları eğitim öğretim programları, eğitim teknolojilerine olan yatkınlıkları gibi eğitim ve öğretimin dayandığı birçok etken ele alınarak değerlendirmeler yapılmaktadır. (Aydın, Sarier ve Uysal, 2012; Schleicher, 2019). Bu sınavlar haricinde, direkt olarak eğitimcilere yönelik verilerin uluslararası platformda toplanmasına yardımcı olacak bir değerlendirme ölçeğine ihtiyaç duyulmuştur. Çünkü bu sınavlarda direk olarak öğretmenlere dair bir değerlendirme kıstası bulunmamaktadır. Bunun bağlamda yapılan çalışmalardan birisi olarak Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS- The Teaching and Learning International Survey) karşımıza çıkmaktadır. TALIS, OECD (Organization for Economic Cooperation and Development – Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü) tarafından uygulanan ve ülkelerin etkili okulları yaratmak için politikalarını ve mevcut durumlarını gözden geçirmelerini

amaçlayan uluslararası bir çalışmadır. Bu çalışma kapsamında birçok ülkedeki eğitim politikalarını, eğitimcilerin çalışma koşullarını, bu koşulların okul iklimine yansımalarını öğretmen ve okul idarecileri kanalıyla incelemektedir. TALIS, beş yılda bir uygulanmakta olup ilki 2008, diğerleri 2013 ve 2018 yıllarında olmak üzere günümüze kadar üç kez uygulanmıştır. Türkiye 2013 yılı anketine katılmamış 2008 ve 2018'deki TALIS çalışmalarına katılmıştır. TALIS 2018 uygulamasına, 30'u OECD üyesinden olan 48 ülkeden yaklaşık 240 bin öğretmen ve 13 bin okul müdürü katılmıştır (OECD, 2019).

Dünyada özellikle OECD ülkelerinde eğitim alanına harcanan kamu kaynaklarında ve özel kaynaklarda kayda değer artışlar yaşanmıştır (Egeli ve Hayrullahoğlu, 2014). Ayrançöl ve Tekdere'ye (2014) göre, OECD'nin eğitim ile ilgili raporlarında eğitim ile kazanç, istihdam, sosyal fayda gibi hususlar arasındaki ilişkiden tutun da kamu ve özel kesimin eğitim harcamaları, milli gelirden ve bütçeden eğitime ayrılan pay ve eğitime ayrılan kaynakların harcadığı kalemlere kadar ayrıntılı bilgilere ulaşmak mümkündür. Bu bilgilerden bazılarını hem eğitimin öneminin anlaşılması hem de ülkemiz verileri ile karşılaştırma açısından önemlidir (s.12). OECD'nin yaptığı çalışmalara Türkiye'de katılmaktadır. Ancak, OECD ülkelerinde eğitim anlamında yaşanan gelişmelere rağmen, eğitimin çıktısı olan başarı göstergeleri Türkiye için istenilen düzeyde değildir (Bütüner & Güler, 2017). Bu çalışmada bu durumun oluşmasında çeşitli etkenler rol alabileceği varsayılarak öğretmenlerden gelen veriler göz önüne alınmıştır. OECD'nin yaptırdığı TALIS araştırmasından elde edilen veriler kullanılarak eğitimdeki durumun özetine kıyaslamalı olarak bakmak önemlidir (Erdem, 2010). Bu çalışma kapsamında Türkiye ve TALIS'e katılan diğer ülkelerdeki ortaokul matematik öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki iş birliği algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?' sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

- Türkiye ve TALIS'e katılan diğer ülkelerdeki ortaokul matematik öğretmenlerinin öz yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Mesleki deneyime göre Türkiye ve TALIS'e katılan diğer ülkelerdeki ortaokul matematik öğretmenlerinin öz yeterlikleri algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Türkiye ve TALIS'e katılan diğer ülkelerdeki ortaokul matematik öğretmenlerinin mesleki iş birliği algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Mesleki iş birliği ile öz yeterlik kavramları genel çerçevede bakınca birbirlerinden ayrı birçok temel taşıya da taban tabana birbirlerine destek olan önemli unsurlardır. Mesleki öz yeterlik, bireylerin bilgi paylaşımını yönlendirmede ve arttırmada oldukça önemli bir rolü vardır (Çetin, Erenler ve Şentürk, 2016). Uluslararası eğitim araştırmaları başarılı sayılan ülkelerde mesleki iş birliğine önem verildiği görülmüştür. Ayrıca bu öğretmenlerin daha fazla iş doyumunu elde ettiklerini ve daha fazla öz yeterlik davranışları sergilediklerini göstermiştir (Cook ve Friend, 1993; OECD 2014). Mesleki iş birliği kişilerin öz yeterliğini bu denli etkilemesine karşın yapılan araştırmada Türkiye'de bulunan ve ankete katılan öğretmenlerin öz yeterlik algıları bu kadar yüksek oranlara sahipken mesleki iş birliği üzerinde benzer sonuçlar görülmemiştir. İlgili literatür incelendiğinde ülkemizde ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretime yönelik öz yeterlikleri üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır. Genellikle üniversite veya lise düzeyinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Akay ve Boz, 2011; Aksu, 2008; Doruk ve Kaplan, 2012; Taşdemir, 2012). Türkiye'deki eğitim öğretim planları çerçevesinde TALIS 2008 verilerine

dayalı olarak bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda TALIS verilerine göre öğretmen öz yeterliği ile öğretmen iş doyumunu arasındaki ilişkiyi (Kasalak ve Dagyar (2020), farklı öğretim stratejilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi (Cordero ve Gil-Izquierdo, 2018), öğretmenin öz yeterliğinin okul ve öğrenci başarısı (Aslan, 2015), öğretmenler arasında mesleki iş birliği algıları, öğretmen-öğrenci ilişkisi, disiplin iklimi, konu ve pedagojide mesleki gelişim ihtiyaçları, iş yeri refahı ve stres gibi bir dizi değişkenin etkisi (Ceylan, 2020) gibi başlıklarda çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Ancak 2018 verileri kullanılarak ortaokul matematik öğretmenleri özelinde herhangi bir çalışma henüz gözlenmemiştir. En son 2018’de yapılmış olan TALIS araştırması kapsamında Türkiye ve TALIS’e katılan diğer ülkelerde görev yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki iş birliği algılarının karşılaştırıldığı bu çalışmayla alan yazına katkı sunulması beklenilmektedir.

Yöntem

TALIS 2018 araştırmasına katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve mesleki iş birliklerini inceleyen betimsel bir araştırma türüdür. Betimsel yöntem araştırılan problemin mevcut durumunu kendi koşulları içinde olduğu gibi ortaya koymayı amaçlar (Büyüköztürk vd., 2016). Betimleyici çalışmalar olgular arasında sebep sonuç ilişkisi aramazlar ve incelenen örneklemin genel özellikleri ortaya koymaya çalışırlar. Bu çalışmada da TALIS 2018’den elde edilen veriler kullanılarak araştırma soruları hakkında katılımcıların öz yeterlik ve mesleki iş birliği algıları ile ilgili betimsel bir araştırma yapılmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini TALIS araştırmasına katılan ülkelerinde görev yapan ortaokul matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. TALIS 2018 uygulamasına katılan ülkelerin ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Anket öğretmen ve okul yöneticileri için 45 dakika sürede doldurulmuştur. İlgili rapor ‘TALIS 2018 Results’ 19 Haziran 2019 tarihinde OECD tarafından yayımlanmıştır. Türkiye’de TALIS’e toplamda yaklaşık 16 bin öğretmen, 825 okul ve 815 okul yöneticisi katılmıştır. Çalışmada sadece ortaokul matematik öğretmenlerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Ülkelere göre ankete katılan ortaokul matematik öğretmen sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. TALIS 2018’de araştırma sorularını cevaplayan öğretmenlerin ülkelere göre dağılımı

Ülke	N
Avustralya	305
Tayvan	382
Danimarka	517
Fransa	65
Japonya	566
Kore	134
Vietnam	314
İspanya	982
İsveç	239
BAE	757

Türkiye	238
İngiltere	266
Belçika	843
Arjantin	303
Toplam	5911

TALIS 2018'e katılan ülkelerden elde edilen verilere göre öz yeterlik algıları ve mesleki işbirliği ile ilgili soruları toplam 5911 ortaokul matematik öğretmeni cevaplamıştır. Araştırma sorularına cevap veren öğretmenlerin 238'i Türkiye'de görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada OECD tarafından oluşturulmuş veri tabanlarından faydalanılmış ve elektronik ortamda bulunan TALIS verileri doğrultusunda gerekli bilgilere ulaşılmıştır. Bu çalışmada sadece TALIS 2018 *Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Anketi*'ne OECD ülkelerinden katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve mesleki iş birliklerine dair veriler incelenmiştir. Öz-yeterlik ve alt boyutlarına dair algıları en fazla 20 puan alınabilecek şekilde likert maddelerden oluşmuştur. Mesleki iş birliği bağlamında ise kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum şeklindeki 4'lü likert olarak hazırlanan "Okulunuzdaki birçok öğretmen yeni fikirlerin uygulanmasında birbirine pratik destek sağlar" maddesi analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verileri nicel analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Nicel metot olguları ve olayları nesnelleştirerek ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türü olduğu için bu çalışmada tercih edilmiştir (Finlay ve Agresti, 1986). 2018 TALIS sonuçları Excel ve Sosyal Bilimler İstatistik Programı (SPSS) gibi paket programlarından yararlanılarak tanımlayıcı istatistik (dağılımlar, tablo ve çapraz tablolar) halinde verilmiştir. Bu kapsamda gerekli analiz sonuçları bulgular olarak rapor edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada alan yazın ışığında (Kabaca ve Erdoğan, 2007; Özbay, 2008) korelasyon analizi yapılmıştır ve değişkenler arasındaki ilişkinin yönü, derecesi ve önemi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Türkiye ve TALIS'e katılan diğer ülkeleri ortaokul matematik öğretmenlerinin genel öz yeterlik algıları arasındaki ortalama farkının anlamlı olup olmadığına bakmak için ANOVA (Tek yönlü varyans analizi) testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi bir faktör çatısı altında iki veya daha fazla bağımsız grubun ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılır. ANOVA ile gruplardan en az birinin diğerlerinden farklı olup olmadığı test edilmiştir. ANOVA test sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir p değeri bulunursa yani $p < 0,05$ ise hangi gruplar arasında fark olduğunun ortaya konması için çoklu karşılaştırma testleri (Post-hoc testi) kullanılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

TALIS'te güvenirlilik için sosyal arzu ölçeği kullanılmıştır. Sosyal arzu ölçeği, çeşitli ülkeleri karşılaştırmak için değil, diğer değişkenler için hata varyanslarını azaltmak için kullanılması amaçlanmıştır. Ancak sosyal arzu ölçeği uluslararası karşılaştırmalarda kullanılmadan önce tek tek ülkeler düzeyinde kullanılabilecek güvenilir ve geçerli bir araç

olduğundan emin olmak gerekir. TALIS sosyal arzu ölçeği, 1 (tamamen katılmıyorum) ile 7 (tamamen katılıyorum) arası Likert ölçeğine sahip 10 maddeden oluşmaktadır. Winsteps programı, Kuder – Richardson Formula 20 (KR-20) veya Cronbach Alpha'nın (Linacre 2011) klasik güvenilirliğine eşdeğer olan güvenilirliği rapor eder. TALIS sosyal arzu ölçeği için güvenilirlik 0.67 olup, Marlowe-Crowne ölçeği (≈ 0.7) çalışmalarında bildirilen en düşük güvenilirlik katsayılarına yakındır. Bununla birlikte, bu gösterge az sayıda görevi olan psikolojik anketler ve metodolojiler için kabul edilir. Tüm maddeler 0,30 ile 0,45 arasında bir ölçekte genel puanla tatmin edici bir korelasyona sahiptir ve daha düşük kabul edilebilir katsayı sınırı 0,2'dir. Ek olarak ölçek maddelerinde küçük bir ölçüm hatası vardır (0,01–0,02). Genel test puanı ile tutarlılık ve hatanın büyüklüğü göz önüne alındığında ölçeğin güvenilirliği tatmin edici olarak kabul edilebilir.

Bu çalışmada kullanılan veriler için iç tutarlılık güvenilirliğine bakılmıştır. Güvenirlik analizinde, iç tutarlılık, toplam bir puan oluşturmak için birkaç maddenin toplandığı bir toplanmış ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için kullanılır. Güvenirlik analizindeki bu ölçüsü, ölçeği oluşturan madde setinin iç tutarlılığına odaklanır. Bu ölçüm için Cronbach Alpha testi kullanılarak hesaplanmıştır. SPSS kullanılarak yapılan güvenilirlik analizine göre güvenilirlik 0,92 olarak hesaplanmıştır. Bu da mükemmel bir güvenilirlik değeridir (George ve Mallery, 2003).

TALIS'te ölçekler ankete (öğretmen ve müdür) ve içeriğe (örneğin, bir başlık altında gruplandırılan tüm öz yeterlik ölçekleri) göre gruplandırılır ve ölçeğe özgü bu bölümler daha sonra her ölçek için ayrıntılı sonuçlar sunan birkaç bölüme ayrılır (OECD, 2019). Her ölçek açıklaması gizli yapıları ölçmek için göstergeler olarak kullanılan öğelerle başlar. Bu açıklamalar öğe adlarını, öğe ifadelerini ve yanıt kategorilerini içerir. Belirli anket maddelerinin ölçek oluşturma amacıyla ters kodlanıp kodlanmadığını veya ölçekten çıkarılıp çıkarılmadığını gösteren özel madde notlarını bilmek gerekir (George ve Mallery, 2003). Bir öğenin ters kodlanması yanıtların ölçeğin sürekliliğine uymasını sağlar (George ve Mallery, 2003). Sonuç olarak, bir maddeye verilen yanıt pozitifse (sayısal olarak daha yüksek bir tamsayı olarak kodlanmışsa), o zaman gizli yapıyla pozitif bir ilişkiye karşılık gelir. Bir ölçek yapısından madde çıkarma belirli durumlarda uygulanmıştır. Her ölçek açıklaması aynı zamanda uygulanan modeldeki iyileştirmeler (uygun olduğu durumlarda) hakkında bilgi içerir. Bunlarda geçerlik için önemlidir (Ercan ve Kan, 2004). TALIS 2018 geçerliliği yüksektir (OECD, 2019).

Bulgular

Türkiye ve TALIS'e Katılan Diğer Ülkelerin Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında öncelikle TALIS anketine katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin öz yeterlik algıları arasındaki korelasyona bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'te verilmiştir.

Tablo 2. TALIS anketine katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin öz yeterlik algıları arasındaki korelasyona ilişkin bulgular

	Öğretmen genel öz yeterliği	Öğretmenin sınıf yönetimindeki genel öz yeterliği	Öğretmenin öğretimde öz yeterliği	Öğretmenin öğrenci katılımındaki öz yeterliği
Öğretmen genel öz yeterliği	R	1	.853**	.862**
	P		.000	.000
	N	5911	5911	5911
Öğretmenin sınıf yönetimi boyutunda öz yeterliği	R	.853**	1	.579**
	P	.000		.000
	N	5911	5911	5911
Öğretmenin öğretim boyutunda öz yeterliği	R	.862**	.579**	1
	P	.000	.000	
	N	5911	5911	5911
Öğretmenin öğrenci katılımı boyutunda öz yeterliği	R	.875**	.625**	.650**
	P	.000	.000	.000
	N	5911	5911	5911

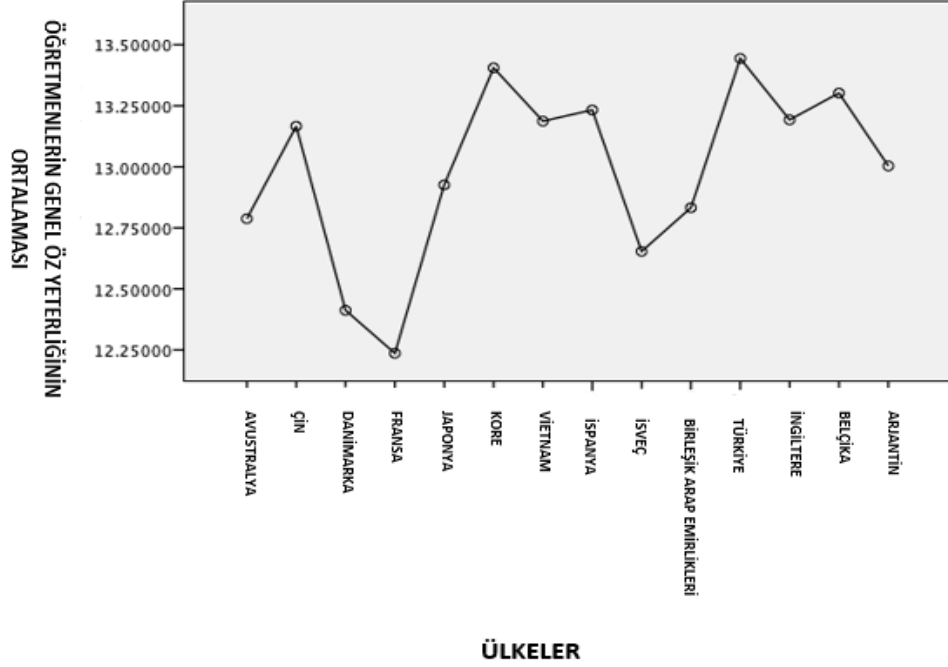
r: Pearson korelasyonu; p: Anlamlılık (Çift kuyruklu test)

Tablo 2 incelendiğinde;

- Öğretmenlerin genel öz yeterliği ve öğretmenlerin sınıf yönetimindeki öz yeterliği arasında anlamlı, pozitif, güçlü bir korelasyon olduğu ($r= 0.853, p<.05$) görülmektedir.
- Öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ve öğretmenlerin öğretimdeki öz yeterlikleri arasında anlamlı, pozitif, güçlü bir korelasyon olduğu ($r= 0.862, p<.05$) görülmektedir.
- Öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ve öğretmenlerin öğretimdeki öz yeterlikleri arasında anlamlı, pozitif, güçlü bir korelasyon olduğu ($r= 0.875, p<.05$) görülmektedir.
- Öğretmen sınıf yönetimindeki öz yeterliği ile öğretimdeki öz yeterliği arasında anlamlı, pozitif, güçlü bir korelasyon olduğu ($r= 0.579, p<.05$) görülmektedir.
- Öğretmen sınıf yönetimindeki öz yeterliği ile öğrenci katılımındaki öz yeterliği arasında anlamlı, pozitif, güçlü bir korelasyon olduğu ($r= 0.625, p<.05$) görülmektedir.
- Öğretmen sınıf yönetimindeki öz yeterliği ile öğrenci katılımındaki öz yeterliği arasında anlamlı, pozitif, güçlü bir korelasyon olduğu ($r= 0.650, p<.05$) görülmektedir.

TALIS anketine katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin genel öz yeterlik algılarının ortalamaları Grafik 1’de verilmiştir.

Grafik 1. TALIS anketine katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin genel öz yeterlik algılarının ortalamaları



Grafik 1 incelendiğinde araştırmaya katılan ülkelerin ortaokul matematik öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının ortalamaları 12 ile 13,5 arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcı ülkeler arasında genel öz yeterlik algılarına dair en fazla ortalama Türkiye’dedir. Türkiye’ye en yakın ülke Kore’dir. Bu sıralamayı sırasıyla Belçika, İngiltere, Vietnam, Çin, Arjantin, Japonya, Birleşik Arap Emirlikleri, Avustralya, İsveç, Danimarka ve Fransa takip etmektedir. En düşük ortalama Fransa’ya aittir.

Türkiye ve diğer katılımcı ülkeler arasındaki ortalama farkının anlamlı olup olmadığına bakmak için ANOVA testi uygulanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3. Öğretmen genel öz yeterliği

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	Anlamlılık
Gruplar arası	509.533	13	39.195	10.527
Grup içinde	21955.888	5897	3.723	
Toplam	22465.420	5910		

Tablo 3 incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0.001$). Burada grupların varyansları homojen olup olmadığına bakmak amacıyla Tablo 4 hazırlanmıştır.

Tablo 4. Homojenlik Varyans Testi

Levene İstatistik	df1	df2	Anlamlılık
19.208	13	5897	.000

Tablo 4’te varyansların homojen olmadığı görülmektedir (Levene:19.208; $p<0.001$). Grupların varyansları homojen olmadığı için post hoc istatistiklerinden Tamhane kullanılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5. Çoklu karşılaştırma (Bağımlı değişken: Öğretmen genel öz yeterliği)

(I) Ülke kodu	(J) Ülke kodu	Ortalama farkı(I-J)	Standart hata	Anlamlılık	95% Güven Aralığı (Alt sınır)
Türkiye	Avustralya	.655*	.179	.027	.031
	Tayvan	.277	.187	1.000	-.372
	Danimarka	1.031*	.160	.000	.473
	Fransa	1.206*	.295	.008	.157
	Japonya	.517	.172	.232	-.082
	Kore	.038	.273	1.000	-.919
	Vietnam	.256	.166	1.000	-.323
	İspanya	.210	.156	1.000	-.335
	BAE	.611*	.163	.020	.041
	İngiltere	.251	.181	1.000	-.379
	Belçika	.141	.154	1.000	-.396
	Arjantin	.439	.172	.642	-.160

Tablo 5 incelendiğinde Türkiye’deki ortaokul matematik öğretmenleri ile Avustralya, Danimarka, Fransa ve Birleşik Arap Emirlikleri öğretmenlerinin genel olarak öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Sınıf yönetimi boyutuyla öz yeterlik algılarının karşılaştırılması

Türkiye ve OECD ortaokul matematik öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki öz yeterlikleri arasındaki korelasyona bakmak için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Tablo 6. Öğretmenin sınıf yönetimindeki genel öz yeterliğine dair tanımlayıcı istatistikler

	N	Ortalama	Standart sapma	Standart hata	95% Güven Aralığı Alt sınır	Ortalama Üst sınır
Avustralya	305	12.781	1.784	.102	12.579	12.982
Tayvan	382	13.018	2.197	.112	12.797	13.239
Danimarka	517	12.463	1.688	.074	12.317	12.609
Fransa	65	12.151	2.157	.267	11.617	12.686
Japonya	566	12.719	2.311	.097	12.528	12.910
Kore	134	13.303	2.599	.224	12.859	13.747
Vietnam	314	12.832	1.463	.082	12.669	12.994
İspanya	982	13.479	1.934	.061	13.357	13.600
İsveç	239	12.968	2.081	.134	12.703	13.233
BAE	757	12.830	1.882	.068	12.695	12.964
Türkiye	238	13.024	2.010	.130	12.767	13.281
İngiltere	266	13.347	1.701	.104	13.142	13.553
Belçika	843	12.955	1.719	.059	12.839	13.071
Arjantin	303	13.138	1.727	.099	12.942	13.333
Ortalama	5911	12.978	1.939	.025	12.929	13.028

Tablo 6 incelendiğinde sınıf yönetimi boyutuyla öz yeterlik algı ortalaması 12.978 dir. En yüksek ortalamaya sahip olan ülkenin İspanya olduğu görülmektedir. Daha sonrasında sırasıyla İngiltere, Kore, Arjantin, Türkiye, Tayvan, İsveç, Belçika, Vietnam, Birleşik Arap Emirlikleri, Avustralya, Japonya, Danimarka ve Fransa gelmektedir.

Tablo 6’da verilen grupların ölçümlerinin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7’deki gibi ANOVA testi ile elde edilir.

Tablo 7. Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki genel öz yeterlik tek yönlü varyans analizi

	Kareler toplamı	Df	Kareler ortalaması	F	Anlamlılık
Gruplar arası	560.259	13	43.097	11.731	.000
Grup içinde	21664.404	5897	3.674		
Toplam	22224.663	5910			

Tablo 7 incelendiğinde bu gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.001$). Grupların varyanslarının homojen olup olmadığına bakmak amacıyla Levene testi yapılmıştır (Tablo 8).

Tablo 8. Homojenlik Varyans Testi (Öğretmenin sınıf yönetimindeki genel öz yeterliği)

Levene İstatistik	df1	df2	Anlamlılık
16.547	13	5897	.000

Tablo 8 incelendiğinde grupların varyansları homojen olmadığı görülmüştür (Levene: 16.547; $p<0.001$). Sonuç anlamlı bulunduğu için farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere post-hoc istatistiklerinden Tamhane kullanılmıştır (Tablo 9).

Tablo 9. Türkiye ve OECD öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki genel öz yeterlik algılarının karşılaştırılması Tamhane testi

Ülke kodu (I)	Ülke kodu (J)	Ortalama farkı (I-J)	Standart hata	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
					Alt sınır	Üst sınır
Türkiye	Avustralya	.243	.165	1.000	-.331	.818
	Tayvan	.005	.172	1.000	-.591	.603
	Danimarka	.560*	.150	.019	.038	1.081
	Fransa	.872	.297	.319	-.189	1.934
	Japonya	.304	.162	.997	-.259	.868
	Kore	-.279	.259	1.000	-1.187	.629
	Vietnam	.191	.154	1.000	-.344	.728
	İspanya	-.454	.144	.148	-.956	.047
	İsveç	.055	.187	1.000	-.594	.706
	BAE	.194	.147	1.000	-.317	.706
	İngiltere	-.323	.166	.993	-.903	.256
	Belçika	.068	.143	1.000	-.429	.567
	Arjantin	-.113	.163	1.000	-.682	.454

Tablo 9 incelendiğinde sadece Türkiye ile Danimarka arasında öğretmenlerin sınıf yönetimindeki öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark vardır. Diğer ülkelerle bu bağlamda istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

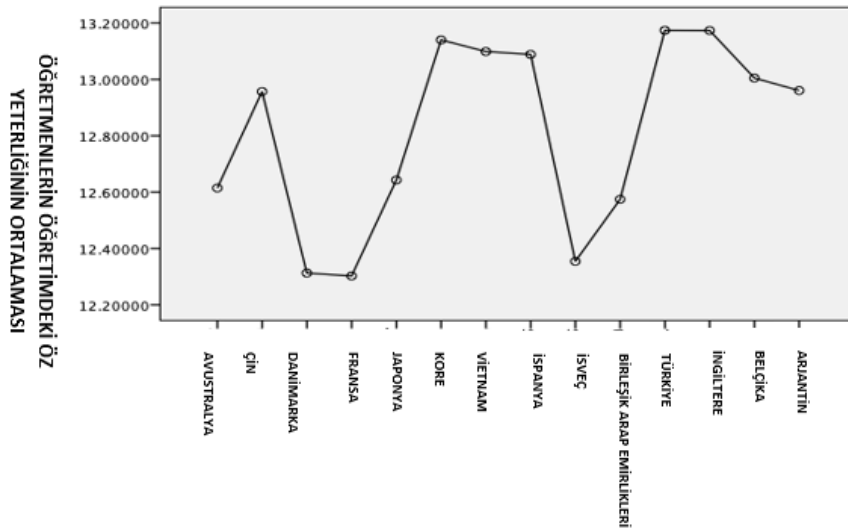
Öğretim boyutu boyutuyla öz yeterlik algılarının karşılaştırılması

Türkiye ve OECD ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim boyutunda öz yeterlikleri arasında farklara ait korelasyona bakmak için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 10 ile gösterilmiştir.

Tablo 10. Katılımcıların öğretimde öz yeterliğine dair tanımlayıcı istatistikler

	N	Ortalama	Standart sapma	Standart hata	95% Güven Aralığı	
					Alt sınır	Üst sınır
Avustralya	305	12.614	1.905	.109	12.399	12.829
Tayvan	382	12.956	2.272	.116	12.728	13.185
Danimarka	517	12.312	1.550	.068	12.178	12.446
Fransa	65	12.302	2.047	.253	11.795	12.809
Japonya	566	12.642	2.283	.095	12.454	12.831
Kore	134	13.139	2.453	.211	12.720	13.559
Vietnam	314	13.098	1.735	.097	12.906	13.291
İspanya	982	13.088	1.795	.057	12.976	13.200
İsveç	239	12.354	1.831	.118	12.120	12.587
BAE	757	12.574	2.147	.078	12.421	12.727
Türkiye	238	13.173	2.149	.139	12.899	13.448
İngiltere	266	13.173	1.893	.116	12.945	13.401
Belçika	843	13.004	1.612	.055	12.896	13.113
Arjantin	303	12.960	1.734	.099	12.764	13.156
Ortalama	5911	12.831	1.945	.025	12.781	12.880

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan ülkelerin öğretim boyutunda öz yeterlik algılarının ortalamalarından en fazla ortalama Türkiye’dedir. Türkiye’yi İngiltere, Kore, Vietnam, İspanya, Arjantin, Tayvan, Japonya, Avustralya, Birleşik Arap Emirlikleri, İsveç, Danimarka ve Fransa takip etmektedir. Ülkelerin öz yeterlik ortalamaları 12,5 ile 13,2 arasında değişmektedir. Bu bulgunun ülkelere göre grafiksel gösterimi Grafik 2’de verilmiştir.

Grafik 2. Katılımcıların öğretimde öz yeterlik ortalamalarının ülkelere göre kıyaslaması

Grafik 2’de elde edilen sonuçlara yönelik Türkiye ve OECD ülkeleri arasındaki ortalama farkının anlamlı olup olmadığına bakmak için ANOVA testi uygulanmıştır (Tablo 11).

Tablo 11. Öğretmenin öğretimde öz yeterliği

	Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	Anlamlılık
Gruplar arası	491.609	13	37.816	10.203	.000
Grup içinde	21856.344	5897	3.706		
Toplam	22347.953	5910			

Tabloya göre gruplar arasında Anova testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0.001$). Sonuç anlamlı bulunduğu için farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere post-hoc tekniği kullanıldı (Tablo 12).

Tablo 12. Katılımcıların öğretim boyutunda öz yeterlik algıları

Levene İstatistik	df1	df2	Anlamlılık
16.879	13	5897	.000

Tablo 12’te grupların varyansının homojen olmadığını görmektedir (Levene: 16.879; $p < 0.001$). Sonuç anlamlı bulunduğu için farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere post-hoc istatistiklerinden Tamhane kullanılmıştır (Tablo 13).

Tablo 13. Katılımcıların öğretimde öz yeterlik algılarına dair çoklu karşılaştırma

Ülke	Ülke	Ortalama farkı	Standart hata	Anlamlılık	95% Güven Aralığı	
					Alt sınır	Üst sınır
	Avustralya	.559	.1769	.141	-.054	1.174
	Tayvan	.217	.181	1.000	-.412	.847
	Danimarka	.861*	.155	.000	.321	1.401
	Fransa	.871	.289	.259	-.158	1.902
	Japonya	.531	.169	.151	-.056	1.119
	Kore	.033	.253	1.000	-.852	.920
Türkiye	Vietnam	.075	.170	1.000	-.516	.667
	İspanya	.085	.150	1.000	-.439	.6101
	İsveç	.819	.182	.001	.184	1.455
	BAE	.599*	.159	.018	.044	1.155
	İngiltere	.0005*	.181	1.000	-.628	.630
	Belçika	.169	.149	1.000	-.353	.692
	Arjantin	.213	.171	1.000	-.381	.808

Tablo 13 incelendiğinde sadece Türkiye ile Danimarka, Birleşik Arap Emirlikleri ve İngiltere ülkeleri arasında öğretimdeki öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark vardır.

Öğrenci katılımı boyutu boyutuyla öz yeterlik algılarının karşılaştırılması

Türkiye ve OECD ortaokul matematik öğretmenlerinin öğrenci katılımı boyutunda öz yeterlik algılarına dair tanımlayıcı istatistikler Tablo 14’te verilmiştir.

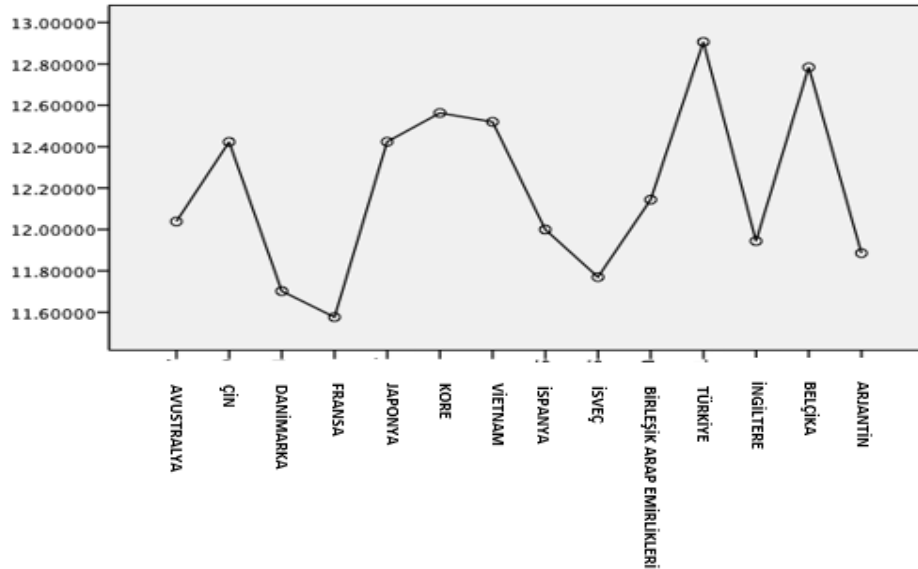
Tablo 14. Katılımcıların öğrenci katılımı boyutundaki öz yeterlik algılarına dair tanımlayıcı istatistikler

	N	Ortalama	Standart sapma	Standart hata	95% Güven Aralığı Ortalaması	
					Alt sınır	Üst sınır
Avustralya	305	12.039	2.022	.115	11.811	12.266

Tayvan	382	12.423	2.061	.105	12.216	12.630
Danimarka	517	11.702	1.518	.066	11.571	11.833
Fransa	65	11.576	2.012	.249	11.078	12.075
Japonya	566	12.424	1.881	.079	12.269	12.579
Kore	134	12.563	2.574	.222	12.123	13.003
Vietnam	314	12.520	1.185	.066	12.388	12.651
İspanya	982	11.999	1.974	.063	11.876	12.123
İsveç	239	11.770	1.860	.120	11.533	12.007
BAE	757	12.144	1.971	.071	12.003	12.285
Türkiye	238	12.906	2.032	.131	12.647	13.166
İngiltere	266	11.944	1.827	.111	11.723	12.164
Belçika	843	12.784	1.554	.053	12.679	12.889
Arjantin	303	11.885	1.563	.089	11.709	12.062
Ortalama	5911	12.228	1.869	.024	12.181	12.276

Araştırmaya katılan ülkeler arasında ortaokul matematik öğretmenlerinin öğrenci katılımı boyutundaki öz yeterlik algılarının ortalaması en yüksek olan ülke Türkiye'dir. Daha sonrasında İngiltere, Kore, Vietnam, İspanya, Belçika, Arjantin, Tayvan, Japonya, Avustralya, Birleşik Arap Emirlikleri, İsveç, Danimarka ve Fransa takip eder. Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan ülkelerin öğretmenlerinin öğrenci katılımındaki öz yeterliklerinin ortalamaları 11.5 ile 13 arasında değişmektedir. Bu bulgunun ülkelere göre grafiksel gösterimi Grafik 3'te verilmiştir.

Grafik 3. Katılımcıların öğrenci katılımı boyutundaki öz yeterlik algılarının ortalamaları



Grafik 3'te elde edilen sonuçlara yönelik Türkiye ve OECD ülkeleri arasındaki ortalama farkının anlamlı olup olmadığına bakmak için ANOVA testi uygulanmıştır (Tablo 15).

Tablo 15. Katılımcıların öğrenci katılımı boyutundaki öz yeterlik ortalama farkının anlamlılığı

	Toplamlar karesi	Df	Ortalama farkı	f	Anlamlılık
Gruplar arası	793.325	13	61.025	18.133	.000
Grup içinde	19845.491	5897	3.365		

Toplam	20638.815	5910
--------	-----------	------

Tablo 15'e göre gruplar arasında ANOVA testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0.001$). Sonuç anlamlı bulunduğu için farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere post-hoc tekniği kullanılmıştır (Tablo 16).

Tablo 16. Katılımcıların öğrenci katılımı boyutunda öz yeterlik algıları homojenlik testi

	Levene İstatistik	df1	df2	Anlamlılık
Ortalamaya göre	18.069	13	5897	.000
Medyana göre	14.561	13	5897	.000
Düzenlenmiş df ile Medyana göre	14.561	13	4903.848	.000
Kesilmiş ortalamaya göre	17.350	13	5897	.000

Tablo 16'da grupların varyansının homojen olmadığını görülmektedir (Levene: 16.879; $p < 0.001$). Grupların varyansları homojen olmadığı için Tamhane testi kullanılmıştır (Tablo 17).

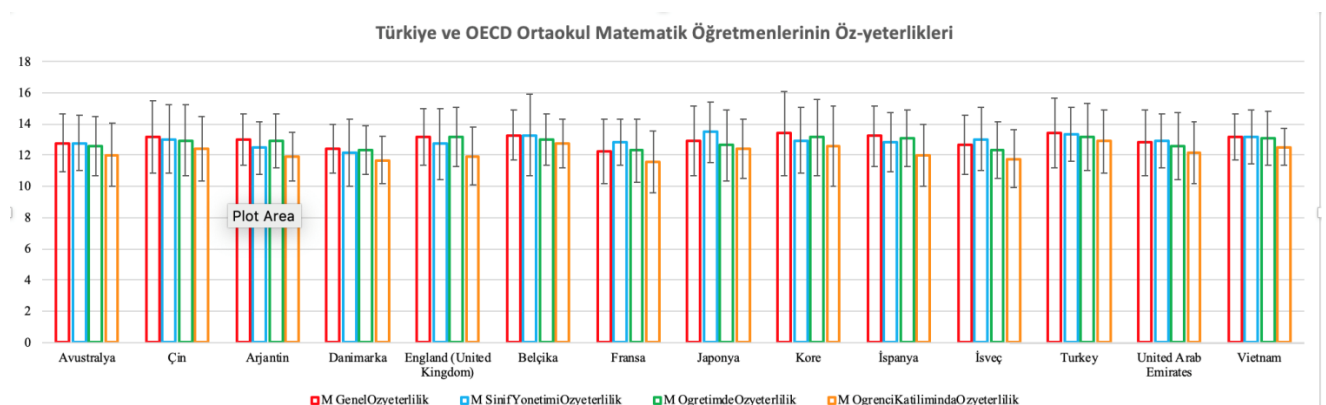
Tablo 17. Tanımlayıcı istatistikler (Öğretmenin öğrenci katılımındaki öz yeterliği)

Avustralya	.867*	.175	.000	.259	1.476	
Tayvan	.483	.168	.327	-.102	1.069	
Danimarka	1.204*	.147	.000	.690	1.718	
Fransa	1.329*	.282	.001	.325	2.334	
Japonya	.482	.153	.152	-.051	1.016	
Kore	.343	.258	1.000	-.5602	1.247	
Türkiye	Vietnam	.386	.147	.572	-.127	.901
İspanya	.906*	.146	.000	.398	1.415	
İsveç	1.136*	.178	.000	.516	1.756	
BAE	.762*	.149	.000	.240	1.284	
İngiltere	.962*	.172	.000	.362	1.563	
Belçika	.122	.142	1.000	-.372	.618	
Arjantin	1.020*	.159	.000	.467	1.575	

Tablo 17 incelendiğinde sadece Türkiye ile Avustralya, Danimarka, Fransa, İspanya, İsveç, Birleşik Arap Emirlikleri, İngiltere ve Arjantin arasında öğretmenin öğrenci katılımındaki öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark vardır.

Grafik 5'te katılımcı ülkelerin bakılan her bir öz yeterlik çeşidi için ortalamaları standart sapmaları da göz önüne alınarak karşılaştırılmıştır.

Grafik 5. Katılımcıların her bir öz yeterlik boyutunda ülkelere göre kıyaslaması



Grafik 5'te incelendiğinde öğrenci katılımı boyutunda tüm ülkelerde diğer boyutlara göre katılımcıların öz yeterlik algılarına daha düşüktür.

Mesleki deneyime göre Türkiye ve TALIS'e katılan diğer ülkelerin ortaokul matematik öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının karşılaştırılması

Ortaokul matematik öğretmenlerinin öz yeterlikleri algıları arasında mesleki deneyime göre korelasyon test sonuçları incelenmiştir (Tablo 18).

Tablo 18. Katılımcıların öz yeterlik algılarının mesleki deneyime göre korelasyonu

		Öğretmen Genel Öz Yeterliği	Öğretmen Olarak Tecrübe Toplam
Öğretmen genel öz yeterliği	r	1	.145**
	p		.000
	N	5911	5894
Öğretmen olarak tecrübe toplam	r	.145**	1
	p	.000	
	N	5894	5904

r: Pearson korelasyonu

p: Anlamlılık (Çift kuyruklu test)

Tablo 18'e göre öğretmen genel öz yeterlik algıları ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı, pozitif, zayıf bir ilişki vardır ($r=.145$). Öğretmen genel öz yeterlik algılarıyla mesleki deneyimleri arasındaki korelasyonu anlamaya yönelik tüm ülkelerin korelasyonları incelenmiştir (Tablo 19).

Tablo 19. Katılımcı genel öz yeterlikleri ile mesleki deneyimleri arasındaki korelasyon

Ülke	Korelasyon değeri
Avustralya	.215**
Tayvan	.013
Danimarka	.219**
Fransa	.187
Japonya	.266**
Kore	.171*
Vietnam	.131*
İspanya	-.006
İsveç	.139*
BAE	.088*
Türkiye	.004
İngiltere	.131*
Belçika	.244**
Arjantin	.153**

Tablo 19'a göre, öğretmen genel yeterlikleri ile mesleki deneyimleri arasında Avustralya, Danimarka, Japonya, Belçika, Arjantin, İngiltere, Vietnam, Kore, İsveç'te anlamlı pozitif zayıf bir korelasyon vardır. İspanya'da ise anlamlı olmayan negatif ve çok zayıf bir korelasyon bulunmaktadır. Türkiye'de ise öğretmen genel yeterlikleri ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı olmayan çok zayıf pozitif neredeyse 0'a yakın bir korelasyon bulunmaktadır.

Türkiye ve TALIS'e Katılan Diğer Ülkelerin Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Mesleki İş Birliği Algılarının Karşılaştırılması

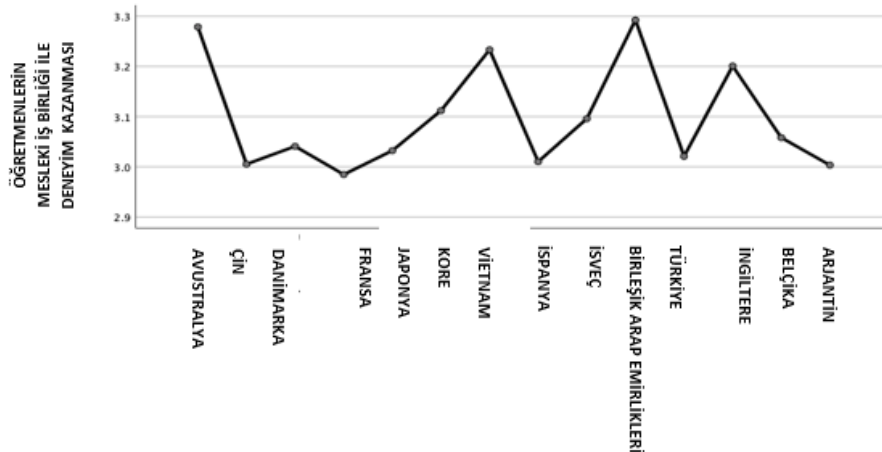
Türkiye ve TALIS'e katılan diğer ülkelerdeki ortaokul matematik öğretmenlerinin mesleki iş birliği algılarındaki istatistiksel farka bakmak için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır (Tablo 20).

Tablo 20. Öğretmenlerin diğer bir öğretmene mesleki destek sağlamasına dair tanımlayıcı istatistikler

	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	95% Ortalama İçin Güven aralığı Alt sınır
Avustralya	305	3.28	.682	.039	3.20
Tayvan	381	3.01	.616	.032	2.94
Danimarka	515	3.04	.669	.029	2.98
Fransa	65	2.98	.838	.104	2.78
Japonya	559	3.03	.671	.028	2.98
Kore	134	3.11	.782	.068	2.98
Vietnam	313	3.23	.725	.041	3.15
İspanya	980	3.01	.775	.025	2.96
İsveç	240	3.10	.751	.048	3.00
BAE	756	3.29	.699	.025	3.24
Türkiye	238	3.02	.824	.053	2.92
İngiltere	264	3.20	.704	.043	3.12
Belçika	844	3.06	.661	.023	3.01
Arjantin	299	3.00	.762	.044	2.92

Tablo 20'ye göre araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin mesleki iş birliği algılarındaki istatistiksel farkına bakıldığında Türkiye düşük bir ortalamaya sahiptir. En fazla ortalama Birleşik Arap Emirlikleri'ndedir. Diğer ülkelerin ortalamaları Avustralya, Vietnam, İngiltere, Kore, İsveç, Belçika, Danimarka, Japonya, Türkiye, Tayvan, İspanya, Arjantin ve en son Fransa'dır. Ülkelerin öz yeterlik algılarının ortalamaları 2.98 ile 3.29 arasında değişmektedir (Tablo 28). Bu bulgunun ülkelere göre grafiksel gösterimi Grafik 4'te gösterilmiştir.

Grafik 4. Birçok öğretmenin bir diğer öğretmene mesleki destek sağlamasına katılımı



Grafik 4’te elde edilen sonuçlara yönelik Türkiye ve OECD ülkelerinden katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin mesleki iş birliği algılarındaki ortalama farkının anlamlı olup olmadığına bakmak için ANOVA testi uygulanmıştır. Burada grupların varyansların homojen olup olmadığına bakmak amacıyla Tablo 21 hazırlanmıştır.

Tablo 21. Öğretmenlerin diğer bir öğretmene mesleki destek sağlamasına dair ANOVA testi

	Karelerin Toplamı	df	Ortalama Kare	F	Anlamlılık
Gruplar arası	68.254	13	5.250	10.356	.000
Grup içinde	2980.641	5879	.507		
Toplam	3048.895	5892			

Buna göre gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0.001$). Sonuç anlamlı bulunduğu için farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere post-hoc tekniği kullanılmıştır.

Tablo 22. Homojenlik Varyans Testi

	Levene İstatistiği	df1	df2	Anlamlılık
Ortalamaya göre	10.020	13	5879	.000
Medyana göre	7.056	13	5879	.000
Medyana göre ve ayarlanmış df	7.056	13	5833.226	.000
Kesilmiş ortalamaya göre	10.450	13	5879	.000

Tablo 22’de varyansların homojen olmadığını görülmektedir (Levene: 10.020; $p < 0.001$). Grupların varyansları homojen olmadığı için Tamhane testi kullanılmıştır (Tablo 23).

Tablo 23. Öğretmenlerin diğer bir öğretmene mesleki destek sağlamasına dair Tamhane Testi

Ülke (I)	Ülke (J)	Ortalama Fark(I-J)	Std. Hata	Anlamlılık	95% Güven aralığı	
					Alt sınır	Üst Sınır
Türkiye	Avustralya	-.258*	.066	.010	-.49	-.03
	Tayvan	.016	.062	1.000	-.20	.23
	Danimarka	-.020	.061	1.000	-.23	.19
	Fransa	.036	.117	1.000	-.38	.45
	Japonya	-.011	.060	1.000	-.22	.20
	Kore	-.091	.086	1.000	-.39	.21
	Vietnam	-.212	.067	.145	-.45	.02
	İspanya	.011	.059	1.000	-.19	.22
	İsveç	-.075	.072	1.000	-.33	.18
	BAE	-.271*	.059	.001	-.48	-.07
	İngiltere	-.180	.069	.571	-.42	.06
	Belçika	-.037	.058	1.000	-.24	.17
	Arjantin	.018	.069	1.000	-.22	.26

Tablo 23 incelendiğinde sadece Türkiye ile Avustralya ve Birleşik Arap Emirlikleri arasında mesleki işbirliği noktasında anlamlı bir fark vardır.

Tartışma ve Sonuç

Türkiye ve TALIS'e katılan diğer ülkelerdeki ortaokul matematik öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına ilişkin bulguların tartışması

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre TALIS anketine katılan diğer ülkelerin ortaokul matematik öğretmenlerinin genel öz yeterlik ile öğretim ve öğrenci katılımı boyutlarıyla algılarına bakıldığında genel olarak tüm katılımcı ülkelerin ortalamasının 20 üzerinden 13 civarında olduğu, ortalaması en yüksek olan ülkenin Türkiye olduğu görülmüştür. Yalnızca sınıf yönetimindeki öz yeterlik boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olan ülkenin İspanya olduğu görülmüştür. Literatürde yer alan birçok araştırma sonucuna göre matematik öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının istenilen düzeyde değildir (Bursal, 2010; Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2010). Öğretmenlerin de yeteri kadar olmayan öz yeterlik algısı öğretim sürecini negatif bir yönde etkiler (Yıldırım, 2011; Louis ve Mistelethe, 2012). Bilindiği üzere etkili bir matematik eğitim ve öğretimi için öz yeterlik algıları yüksek matematik öğretmenlerine her zaman ihtiyaç vardır (Dede, 2008; Doruk ve Kaplan, 2012; Özdemir, 2008). Bu nedenle TALIS sonuçları incelendiğinde sonuçların umutsuz olmadığı ve bu sonuçların ülkemizdeki matematik öğretmenlere bakan kısmında öğretmen öz yeterliklerine dair umut veren sonuçların çıktığı söylenebilir.

Türkiye ile TALIS anketine katılan diğer ülkelerin ortaokul matematik öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının mesleki deneyim ile ilişkisi incelendiğinde Türkiye'de anlamlı pozitif zayıf bir korelasyon vardır. 10 ülkede anlamlı pozitif zayıf, bir ülkede negatif ve çok zayıf, diğer ülkelerde ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Mesleki deneyime sahip olan öğretmenler öğretme işlevlerini daha ideal bir şekilde gerçekleştirebilirler (Umay, 2001; Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Mesleki deneyimle bağlantılı öğretmenlerin öğretme yetenekleri gelişmektedir ve bununla da öz yeterlik algısı arasında pozitif bir korelasyon bulunmaktadır (Bandura,1986). Özgen, Özer ve Aslan (2018) çalışmalarında matematik öğretmenlerinin mesleki deneyimleri matematik okuryazarlığı öz yeterliği üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Araştırmanın mesleki deneyim ve öz yeterlik ilişkisine dair bulgunun Özgen, Özer ve Aslan (2018) çalışmasındaki bulguyu destekler niteliktedir.

Türkiye ve TALIS'e katılan diğer ülkelerdeki ortaokul matematik öğretmenlerinin mesleki iş birliği algılarına dair bulguların tartışması

Mesleki iş birliği algılarında istatistiksel olarak Türkiye ile birçok katılımcı ülke arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Türkiye'deki katılımcılar mesleki iş birliğinin önemi hakkındaki görüşleri ile kimi ülkelerin gerisinde kalmıştır. Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin mesleki iş birliğinin gerekliliği ile alakalı verilen cevaplar doğrultusunda Türkiye ve diğer katılımcı ülkeler arasında anlamlı bir ortalama fark saptanmıştır. Mesleki iş birliği öğretmenler için çok önemlidir (Yılmaz ve Çelik, 2019). Çünkü mesleki iş birliği öğretmenlerin öz yeterliklerini fark edip eksikliklerini tamamlayabilmeleri, için disiplin uygulamalarını öğrenebilmeleri, öğrenme zorluğu çeken öğrencilere fayda sağlayabilmeleri, öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunabilmeleri, takım ruhunu geliştirmeleri, öğrencilere daha iyi bir eğitim ve öğretim sunmaları için oldukça önemlidir. Ayrıca 2013 TALIS sonuçları, mesleki işbirliği içindeki öğretmenlerin küçük gruplar halinde çalışmak gibi daha yenilikçi pedagojiler kullandığını, daha fazla iş doyumunu edindiği ve daha fazla öz yeterlilik davranışları

ortaya koyduğunu göstermiştir. Finlandiya gibi eğitimde başarısı yüksek olan ülkelerde, öğretmenler büyük ölçüde işbirliği yapmaktadır (OECD, 2014).

Türkiye'den TALIS'e katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin katılımcı ülkelerin birçoğuyla kıyasla yüksek öz yeterlik algısına sahip olmasına rağmen mesleki iş birliği algılarının sonuçlarında buna benzer bir sonuç elde edilememesinin başka sebepleri de olabilir. İş birliği ve mesleki dayanışmanın temeli bilgi paylaşımıdır ve bilgi paylaşımı doğal ve kolay bir davranış değildir. Bireyler birçok nedenle bilgilerini paylaşmaktansa saklama eğilimindedirler ve bu eğilimi değiştirmek oldukça zordur (Bock ve Kim, 2002). Mesleki iş birliği algısını öğretmenlere kazandırmanın ne gibi sonuçlar oluşturacağını ve paylaşılan bir bilginin rekabet ortamı oluşturmadan kişisel güç kaybı yaşama kaygısından sıyrarak toplumsal bir kazanç olarak nitelendirebilmenin mesleki itibarı arttıracığına dair bir zihniyete hâkim olmak gereklidir.

Öneriler

Genel olarak bakıldığında TALIS' e katılan ülkelerdeki ortaokul matematik öğretmenleri farklı öz yeterlik inançları sergilemektedir. Öğretmenlerin mesleki iş birliği içinde olarak birbirlerine destek olmaları, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını etkilemediği sonucuna varılsa da bu durumun alan yazın incelemesi sonucu gerçeği yansıtmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını temel alan aktiviteler organize edip bu tarz aktiviteler ile daha çok öğretmeni bir araya getirerek bilgi paylaşım alanları oluşturulabilir. Ayrıca farklı branşlardaki öğretmenlerin de öz yeterlik inançları ve mesleki iş birliği algılarının eğitim ve öğretime yansımaları incelenebilir. Türkiye'deki farklı branştaki diğer öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile diğer ülkelerdeki öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Akay, H., & Boz, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumları, matematiğe karşı öz-yeterlik algıları ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 281-312
- Akkoyunlu, B., & Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24) 1-10.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretime yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170.
- Aslan, B. (2015). A comparative study on the teaching profession in Turkey and South Korea: Secondary analysis of TALIS 2008 data in relation to teacher self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, (61), 1-22.
- Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2012). The comparative assessment of the results of PISA mathematical literacy between 2003-2006. *Education and Science*, 37(164), 20-30.
- Ayrançöl, Z., & Tekdere, M. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde yapılan eğitim harcamalarının karşılaştırmalı analizi. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 1-30.

- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik inançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235–252.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self- efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 359-373
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Bock, G. W. & Kim, Y. G. (2002). Breaking the Myths of Rewards: An Exploratory Study of Attitudes about Knowledge Sharing. *Information Resources Management Journal (IRMJ)*, 15(2), 14-21.
- Bursal, M. (2010). Turkish pre-service elementary teachers' self-efficacy beliefs regarding mathematics and science teaching. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8, 649-666.
- Bütüner, S. Ö., & Güler, M. (2017). Gerçeklerle yüzleşme: Türkiye'nin TIMSS matematik başarısı üzerine bir çalışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 161-184.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Capri, B., & Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlilik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Ceylan, E. (2020). Science Teachers' Self-efficacy in Instruction and Self-efficacy in Student Engagement across Estonia, Japan, and Turkey. *Journal of Education and Future*, (18), 29-41.
- Cordero, J. M., & Gil-Izquierdo, M. (2018). The effect of teaching strategies on student achievement: An analysis using TALIS-PISA-link. *Journal of Policy Modeling*, 40(6), 1313-1331.
- Cook, L., & Friend, M. (1993). *Educational leadership for teacher collaboration*. In: *BILLINGSLEY (Ed.) Program leadership for serving students with disabilities*. Richmond, VA: Virginia Department of Education. (pp. 421 - 444).
- Çetin, F. (2011). Örgüt içi girişimcilikte öz yeterlilik algısı ve kontrol odağının rolü. *Business and Economics Research Journal*, 2(3), 69 – 85.
- Çetin, A., Erenler, E., & Şentürk, M. (2016). Mesleki bağlılık ve mesleki öz-yeterlilik algısının bilgi paylaşma davranışına etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 289-316.
- Dede, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 741–757.
- Doruk, M. ve Kaplan, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlilik inançlarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 291-302.
- Egeli, H., & Hayrulloğlu, B. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde eğitim harcamalarının analizi. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 51(593), 93-108.
- Enochs, L., Smith, P. L., & Huinker, D. (2000). Establishing factorial validity of the mathematics teaching efficacy beliefs instrument. *School Science and Mathematics*, 100(4), 194–202.

- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik, *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216
- Erdem, A. R. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı ekonomik sorunlar ve bu ekonomik sorunların performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 270-287.
- Finlay, B., & Agresti, A. (1986). *Statistical methods for the social sciences*. Dellen.
- George, D., & Mallery, P. (2003). Reliability analysis. *SPSS for Windows, Step by Step: A Simple Guide and Reference, 14th ed. Boston: Allyn & Bacon*, (pp. 222-232).
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Gürçan, A. (2005). Bilgisayar öz yeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (19), 179-193.
- Hacıömeroğlu, G., & Taşkın, Ç. Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretim yeterlik inançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23(2), 539-555.
- Kabaca, T., & Erdoğan, Y. (2007). Fen bilimleri, bilgisayar ve matematik eğitimi alanlarındaki tez çalışmalarının istatistiksel açıdan incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 54-63.
- Kasalak, G., & Dağyar, M. (2020). Öğretmen öz etkinliği ve öğretmen iş tatmini arasındaki ilişki: öğretim ve öğrenme uluslararası anketinin meta-analizi (TALIS). *Eğitim Bilimleri: Teori ve Uygulama*, 20(3), 16-33.
- Kotaman, H. (2008). Öz-yeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Louis, R. A., & Mistele, J. M. (2012). The differences in scores and self-efficacy by student gender in mathematics and science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(5), 1163-1190.
- May, A., Jacobs, M. S., & Zide, M. M. (1989). Effective collaborative teacher preparation models: Defining relationship. Paper presented at the *Annual Meeting of The Association of Teacher Educators*. St. Loui.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. <http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/otmg/Yeterlikler.pdf> adresinden 01.10.2021 tarihinde alınmıştır.
- Mehrens, W. A., & Lehmann, I. J. (1991). *Measurement and evaluation in education and psychology* (4th ed.). Fort Worth, TX: Holt, Rinehart & Winston.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing.
- Özbay, Ö. (2008). Çapraz tablo analizi nasıl yapılır?: Pratik bir açıklama. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 9, 459-470.
- Özdemir, S.M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.

- Özgen, K., Özer, Y., & Arslan, E. (2019). Öğretmenlerin matematik okuryazarlığı ve problem kurma öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 33-74.
- Peterson, P. L., Fennema, E., Carpenter, T. P., & Loef, M. (1989). Teacher's pedagogical content beliefs in mathematics. *Cognition and Instruction*, 6(1), 1-40.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OECD Publishing.
- Taşdemir, C. (2012). Lise son sınıf öğrencilerinin matematik öz-yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Bitlis İli Örneği). *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 2(6), 39- 50.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298.
- Türkoğlu, A. (1991). Öğretmen yetiştirmede amaçlar. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 1(5), 105-111.
- Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı öz-yeterlik algısına etkisi. *Journal of Qafqaz University*, 8. 1-8.
- Yenilmez, K., Kakmacı, Ö., Yenilmez, K., & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Yıldırım, S. (2011). Öz-yeterlik, içe yönelik motivasyon, kaygı ve matematik başarısı: Türkiye, Japonya ve Finlandiya'dan bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 277-291.
- Yılmaz, K., & Çelik, M. (2019). Öğretmenler arasında mesleki işbirliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 731-740.
- Yılmaz, M., & Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterliklerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 53-60.
- Zehir, K., & Zehir, H. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik inanç düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Education Science and Technology*, 2(2), 104-117.

Extended Abstract

Introduction

In this study, the answer to the question "Is there a significant difference between the self-efficacy and professional cooperation perceptions of secondary school mathematics teachers in Turkey and other countries participating in TALIS?" was sought. The sub-problems of the research are:

- Is there a statistically significant difference between the self-efficacy perceptions of secondary school mathematics teachers in Turkey and other countries participating in TALIS?
- According to professional experience, is there a statistically significant relationship between the self-efficacy perceptions of secondary school mathematics teachers in Turkey and other countries participating in TALIS?
- Is there a statistically significant difference in the professional cooperation perceptions of secondary school mathematics teachers in Turkey and other countries participating in TALIS?

It is expected to contribute to the literature with this study, which compares the self-efficacy and professional cooperation perceptions of secondary school mathematics teachers working in Turkey and other countries participating in TALIS within the scope of the TALIS research, which was conducted in 2018.

Method

This study is a descriptive research type. The universe of the research consists of secondary school mathematics teachers working in the countries participating in the TALIS research. According to the data obtained from the countries participating in TALIS 2018, a total of 5911 secondary school mathematics teachers answered the questions about self-efficacy perceptions and professional cooperation. 238 of the teachers who answered the research questions work in Turkey. In the research, databases created by the OECD were used and necessary information was obtained in line with the TALIS data available in the electronic environment. In this study, only the data on the self-efficacy perceptions and professional collaborations of secondary school mathematics teachers who participated in the TALIS 2018 International Teaching and Learning Survey from OECD countries were examined.

The data of this study were analyzed by quantitative analysis methods. ANOVA (One-way analysis of variance) test was used to see whether the mean difference between the general self-efficacy perceptions of secondary school mathematics teachers in Turkey and other countries participating in TALIS is significant. One-way analysis of variance is used to compare the means of two or more independent groups under one factor. With ANAVO, it was tested whether at

least one of the groups was different from the others. If the ANOVA test result has a statistically significant p value, that is, if $p < 0.05$, multiple comparison tests (Post-hoc test) were used to reveal the difference between which groups.

Findings

The highest average of general self-efficacy perceptions among the participating countries is in Turkey. The closest country to Turkey is Korea. Belgium, England, Vietnam, China, Argentina, Japan, United Arab Emirates, Australia, Switzerland, Denmark and France follow this ranking, respectively. The lowest average belongs to France. There is a significant difference between teachers' self-efficacy perceptions in classroom management between Turkey and Denmark. There is no statistically significant difference with other countries in this regard. There is a significant difference between the perceptions of self-efficacy in teaching between Turkey and Denmark, United Arab Emirates and England. In the dimension of student participation, participants' self-efficacy perceptions are lower in all countries compared to other dimensions.

There is a significant positive weak correlation between teacher general competencies and professional experience in Australia, Denmark, Japan, Belgium, Argentina, England, Vietnam, Korea, Sweden. In Spain, there is a negative and very weak correlation that is not significant. In Turkey, on the other hand, there is a very weak positive almost zero correlation between teachers' general competencies and their professional experience. According to the statistical difference in the perception of professional cooperation of secondary school mathematics teachers participating in the research, Turkey has a low average.

Discussions

When the TALIS results are examined, it can be said that there are promising results regarding the self-efficacy of secondary school mathematics teachers in our country. On the contrary, a significant average difference was found between Turkey and other participating countries in line with the answers given by the secondary school mathematics teachers participating in the research regarding the necessity of professional cooperation. It is necessary to have a mentality that will increase the professional reputation of what kind of results will be gained by bringing the perception of professional cooperation to the teachers, and to qualify a shared knowledge as a social gain by eliminating the anxiety of losing personal power without creating a competitive environment. The 2013 TALIS results showed that professional collaborative teachers used more innovative pedagogies such as working in small groups, achieved greater job satisfaction, and demonstrated more self-efficacy behaviors. In countries with high educational achievement, such as Finland, teachers collaborate to a large extent.


Gaziantep University Journal of Educational Sciences

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi

e-ISSN: 2667-5145

Covid 19 Pandemi Sürecindeki Tam Kapanma Döneminde Üniversite Öğrencilerinin Stres, Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Kariyer İyimserliğine Etkisi

The Effect of Stress, Depression and Anxiety Levels of University Students on Career Optimism During the Lockdown Period in the Covid 19 Pandemic Process

Süreyya ECE^a 

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 18/09/2021

Accepted/Kabul edildi: 10/12/2021

Anahtar kelimeler:

Covid 19 pandemisi, stres, depresyon, kaygı, kariyer iyimserliği

Keywords:

Covid 19 pandemic, stress, depression, anxiety, career optimism

ÖZ

Stres, depresyon ve kaygı bireyin ruh sağlığını etkileyen psikolojik durumlardır. Covid 19 hastalığını kontrol altına almak için alınan önlemler ve bu önlemlerin insanların yaşam tarzını değiştirmesi insanlarda stres, bu durumun uzun süre devam etmesi depresyona ve kaygıya yol açmıştır. Hastalığın pandemiye dönüşmesi ve pandeminin ne zaman kontrol altına alınacağıyla ilgili belirsizlikler de birey üzerinde stres, depresyon ve kaygı yaratmıştır. Özellikle geleceğine yönelik kariyer plânları yapan üniversite gençlerinin bu durumdan en çok etkilenen kesimlerden biri olduğu söylenebilir. Bu çalışmada Covid 19 pandemi sürecinde uygulanan tam kapanma döneminde öğrencilerin yaşadığı stres, depresyon ve kaygı düzeyinin onların kariyer iyimserliğini nasıl etkilediği araştırılmıştır. Yapılan analizlerde stres, depresyon ve kaygının kariyer iyimserliği üzerinde olumsuz yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

ABSTRACT

Stress, depression and anxiety are psychological conditions that affect the mental health of the individual. The measures taken to control the Covid 19 disease and the fact that these measures have changed people's lifestyles have caused stress in people, and the persistence of this situation has led to depression and anxiety. Transformation of the disease into a pandemic and uncertainties about when it will be under control have also created stress, depression and anxiety. It can be said that especially university students, those who make career plans for their future, are one of the parts most affected by this situation. In this study, it was investigated how the stress, depression and anxiety levels experienced by students during the lockdown period of the pandemic affect their career optimism. In the analysis, it has been determined that stress, depression and anxiety have a negative effect on career optimism.

^a Şırnak Üniversitesi, İşletme Bölümü, sureyyaece@yahoo.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2110-8091>

Giriş

Savaşlar, doğal afetler ve salgın hastalıklar toplumlar üzerinde büyük değişimler yaratan olaylardır. Söz konusu değişimler olay sona erdikten sonra kısa sürede yok olabildiği gibi toplumda yeni bir yaşam tarzı geliştirmeye zorlayan değişimler de olabilir. 2019 yılı sonlarında Çin’de başlayan ve kısa sürede dünya genelinde yayılan Covid 19 pandemisinin de bireyler üzerinde uzun vadeli değişimler yaratacak bir olaya dönüşmeye başladığı söylenebilir. Pandemiye kontrol altına alabilmek için uygulanan önlemler iş, eğitim ve sosyal yaşantılarda yeni düzenlemeler getirmiştir. Günlük hayatta yaşanan değişimler bireyler üzerinde bir baskı yaratmış ve bu baskı önce stres şeklinde kendisini göstermiş, vaka ve vefat sayılarının giderek artması bireylerin yaşadığı stresin depresyon hâline gelmesine neden olmuştur. Vakaların kontrol altına alınmasıyla geçilen normalleşme süreçleri sonrasında tekrar vaka sayılarında artış görülmesi ve kısıtlamalara geri dönülmesi de bireylerde geleceğe yönelik bir kaygıya dönüşmüştür. Türkiye’de uygulanan tam kapanma döneminde gelecek kaygısını en çok hisseden kesimlerden biri olan üniversite öğrencilerinin bu dönemde yaşadıkları stres, depresyon ve kaygının onların kariyer iyimserliğini etkilediği öngörülmektedir. Bazı üniversitelerde 2020 yılının Mart ayı ortalarında tatil ilan edilmiş, sonrasında uzaktan eğitim kararı alınmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde salgının bölgelerdeki seyrine göre bazı üniversiteler yüz yüze eğitim kararı alırken, bazı üniversiteler ise online eğitime devam etmiştir. İlerleyen zamanlarda ise uygulamalı derslerin olduğu bölümlerin uygulama dersleri yüz yüze, diğer dersler ise online devam edilmiştir. Salgının durumuna göre eğitimin nasıl yapılacağına dair belirsizlik oluşmuş ve bu durum da öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki yaratmıştır. Bu çalışmada pandemi sürecindeki söz konusu değişikliklerin ve eğitim-öğretime yönelik alınan kararların üniversite öğrencileri üzerinde yaratmış olduğu stres, depresyon ve kaygının onların kariyer iyimserliğini nasıl etkilediği araştırılmıştır.

Stres, Depresyon ve Kaygı

Stres kavramı Latince “estrica” ve eski Fransızcada “estrece” kelimelerinden gelmekte olup, zorlanma, gerilme ve baskı anlamlarını taşır. 18. ve 19. yüzyıllarda stres kavramı nesnelere, bireylere, organlara ve ruhsal yapıya yönelik zorlama, gerilme ve baskı olarak anlamında kullanılmaya başlanmıştır (Serinkan, vd., 2012; Akgemci, 2001). Lazarus ve Folkman (1984) stresi talep ve kaynaklar arasındaki dengesizlik olarak tanımlamıştır. Kimi zaman bir neden, kimi zaman da bir sonuç olarak tanımlanan stres kavramı 1950’li yıllardan itibaren psikoloji alanında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır (Putwain, 2007).

Bireysel stres kaynaklarının başında kişilik özellikleri gelmektedir. Kişilik, bireyin doğumundan itibaren gelişen ve bireyi diğer bireylerden ayıran bireysel psikolojik özelliklerden oluşur (Zencirkıran, 2016: 146). Stresin bireyin sahip olduğu kişilik özelliklerinin etrafından meydana gelen olaylara karşı verdiği tepkiyi ölçen önemli bir gösterge olduğu ifade edilmiştir (Gümüştekin & Gültekin, 2009: 149).

Birey üzerinde stres yaratan durumun uzun süre devam etmesinin depresyona neden olduğu ifade edilmiştir (Hammen, 2005). Çünkü depresif belirtiler psikolojik stresin de ana parçası olarak kabul edilmiştir (Park vd., 2004). Büyük bir halk sağlığı sorunu olarak ifade edilen (Weigl vd., 2016) depresyon bireyin suçluluk, çaresizlik, değersizlik gibi olumsuz

duygular veya iştahsızlık, uyku düzensizliği gibi fiziksel rahatsızlıklar yaşaması olarak tanımlanmıştır (Mahan vd., 2010). Depresyonun konsantrasyon ve hafıza üzerinde olumsuz etkileri olduğundan, depresyon yaşayan bireyin kitap okumak gibi önceden yapılan eylemleri yapmakta zorlanacağı ifade edilmiştir (Kuzay, 2019).

Depresyonun, üniversite öğrencileri arasında en sık görülen ruhsal bozukluk olduğu ileri sürülmüştür (Bumberry vd., 1978). Sherer (1985) 149 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada depresyonun üniversite öğrencileri için önemli bir sorun olduğu sonucuna ulaşmıştır (Sherer, 1985). Özellikle üniversite öğrencileri için stres, bu depresyon ve intihar popülasyonundaki yüksek insidansa, madde bağımlılığına, bulimia ve anoreksiya nervoza gibi yeme bozukluklarına ve düşük akademik performansa ve üniversiteden kopmaya neden olabilir (Dunkel-Schetter & Lobel, 1990).

Bir diğer psikolojik rahatsızlık durumu ise kaygıdır. Kaygı (Anksiyete), kalp hızının arttığı, avuç içlerinin terlediği vb. fizyolojik bir uyarılma hâlinin eşlik ettiği öznel bir korku ve endişe deneyimine işaret eder (Eysenck, 1992 akt. Putwain, 2007). Kaygı, belirli bir uyarının sonucunu veya etkisini açıkça ifade eder (Putwain, 2007). Kaygı duygusunu yaşayan birey, aşına olmadığı, yeni veya tehlikeli olarak algıladığı uyarılardan sakınmak ve bu uyarılarda başa çıkmaya yönelik davranışlar sergiler (Taslak & Işıkkay, 2015). Kaygı durumu bireyin çevresinde bir tehlike algıladığı durumda ortaya çıkar (Sevinç & Özdemir, 2017). Dolayısıyla Türkiye gibi salgın hastalıkların çok yaygın görülmediği ülkelerde Covid 19 pandemi sürecinde kaygı durumunu yaşamaları oldukça olasıdır. Üniversite öğrencilerinin genellikle birlikte ders çalıştıkları, birlikte yemek yedikleri, birlikte eğitim gördüğü kuruma gidip gelmeleri vs göz önüne alındığında, Covid 19 pandemi sürecinde uygulanan tam kapanma döneminden en çok etkilenen kesimlerden olduğu söylenebilir. Sosyal yaşamları olumsuz etkilenen üniversite öğrencilerinin bu süreçte kariyer iyimserliklerinin de etkilendiği düşünülmektedir.

Kariyer İyimserliği

Kariyer Fransızca bir sözcük olan “carriere” kelimesinden gelmekte olup, bir meslekte aşılması gereken zorluklar ve o meslekte ilerleyebilmek için izlenmesi gereken yolları ifade eder (Gümüştekin & Gültekin, 2009: 148). Başka bir tanıma göre kariyer, bireyin hayatı boyunca yaşayacağı ve tamamen kontrolünde olmayan iş ile ilgili faaliyetlerle bağlantılı bir süreçtir (Serinkan vd., 2012). Genellikle bireyler kendilerini meslekleriyle tanımladığı için (‘ben öğretmenim’, ‘ben kimyagerim’, ‘ben araştırmacıyım’ vb) (Rottinghaus vd., 2005) kariyerin bireyler için büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Bazı çalışmalarda iyimserliğin, kariyer plânlamasında olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir (Creed vd., 2002; Marko & Savickas, 1998). Çünkü karamsar bireylerin, bir hedefe yöneldiklerinde belirli bir süre sonra çaba göstermekten vazgeçtikleri ileri sürülmüştür (Carver & Scheier, 1981 akt. Rottinghaus, et al., 2005). Buna karşılık iyimser bireylerin kariyer engellerine yanıt verme ve bu engellerin güvenle üstesinden gelme konusunda istekli olmalarına muhtemel gözle bakılmaktadır (Tolentino vd., 2014). Kariyer iyimserliği bireyin, gelecekteki kariyer gelişiminin en olumlu yönlerini vurgulaması veya kariyer gelişiminde mümkün olan en iyi sonucu bekleme eğiliminde olmasıdır (Rottinghaus vd., 2005). Kariyer iyimserliğinin doğasında olan olumlu gelecek yönelimi, bireylerin kariyer engellerini aşarken ve kariyer planlama görevlerini yerine getirirken kendilerine

güvenmelerini sağladığı için uyum sağlamaya hazır olma ile ilgilidir (Tolentino vd., 2014). Kariyer iyimserliği, mesleki davranış literatüründe ayrılmaz bir yapıdır ve işgücündeki bireylerin neden kendilerini yeni kariyer fırsatları aramaya ittiğini ve işgücüne girmek üzere olan öğrencilerin kariyer beklentileri konusunda neden olumlu olduklarını açıklamak için kullanılmıştır (Eva vd., 2020). Kariyer iyimserliğini bireylerin, bugün gelişimleri için gözden çıkartacakları maliyet, zaman ve en önemlisi çabanın gelecekte bir karşılığı olacağına inanmaları olarak tanımlanabilir.

Stres, depresyon ve kaygı durumlarının bireyin ruh halini olumsuz etkilediğinden kariyer iyimserliğini de olumsuz yönde etkilediği öngörülmektedir.

Literatür Taraması

Bireylerin yaşadığı stres, depresyon ve kaygı onların günlük yaşamlarını olumsuz yönde etkilemesi kuvvetle muhtemeldir. Özellikle de gelecek kaygısı yaşayan üniversite öğrencilerinin ruh halinin onların eğitimlerini ve kariyerlerine yönelik algılarını da etkileyecektir. Şeker vd (2004), Selçuk Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi Bölümünde okuyan 255 öğrenciyle yaptıkları araştırmada, öğrencilerin %70,2'si üniversitede okudukları süre içerisinde eğitimlerini olumsuz yönde etkileyecek psikolojik olaylar yaşadıklarını ifade etmiştir (Şeker, Çınar, & Özkaya, 2004). İngiltere’de üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada da öğrencilerin yarısından fazlası yüksek düzeyde stres altında hissettiklerini ve söz konusu stresin sınavlar, zaman baskısı, başarılı olma, rekabet gibi akademik içerikli stresörler olduğu belirlenmiştir. Üç yıl boyunca yapılan bu araştırmada öğrencilerin giderek daha fazla ve farklı türde stres yaşadıkları tespit edilmiştir (Dunkel-Schetter & Lobel, 1990). Konya’da çalışanlarla yapılan bir araştırmada stres ile kariyer algısı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Karakulle vd., 2019).

Filipinler’de üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada stresle bağlantılı olan nevrotikliğin (Wiebe, et al., 2018), kariyer iyimserliğini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir (Garcia vd., 2015). Üniversite öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada kariyer ile kaygı ve depresyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Işık, 2014).

Bir başka çalışmada depresyon düzeyinin öğrencilerin okul başarısını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir (Kuzay, 2019). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile depresyon, stres ve kaygı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin stres, depresyon ve kaygı düzeyleri arttığında kendilerine akademik görevlerini ve sorumluluklarını yerine getirmekte sorun yaşamakta, derslerine odaklanamamaktadır (Akdoğan, 2013). Dolayısıyla stres, depresyon ve kaygı düzeyinin öğrencilerin performanslarını düşüreceği, bu durumun da öğrencilerin kariyerleri konusundaki iyimserliklerini olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir.

Taslak ve Işıkay (2015) tarafından yapılan araştırmada kaygı ile eğitim algısı arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Hemşirelik bölümünde öğrenim gören öğrencilerin dahil edildiği bir araştırma öğrencilerde kaygı düzeyi ile kariyer kararı yetkinlik beklentisi ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre öğrencilerde kaygı düzeyi arttıkça kariyer kararı konusunda daha fazla yetkinliğe sahip olmaları gerektiğini düşünmekte, başka bir ifadeyle kariyer iyimserliği azaldığı söylenebilir (Kürtüncü vd., 2019).

Kilis Üniversitesi öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin kaygı düzeylerinin umutsuzluk düzeyini arttırdığı belirlenmiştir (Sevinç & Özdemir, 2017). Keleş

ve Özkan (2016) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan başka bir araştırmada psikolojik dayanıklılığın kariyer iyimserliği üzerinde pozitif bir etkisi olduğu belirlenmiştir (Keleş & Özkan, 2016). Sweeney vd. (1986) ise kötümserliğin depresyonu arttırdığını ifade etmiştir.

Kişinin kariyer yaşamının şekillendiği ilk dönemlerde işten, dış çevreden ve kişinin kendi kişilik özelliklerinden kaynaklanan stres kaynaklarının kişi üzerinde en etkili olan stres kaynakları olduğu ileri sürülmüştür (Gümüştekin & Gültekin, 2009: 147). Dış çevreden kaynaklanan stres kaynakları kişinin yaşadığı ülkede ve dünya genelinde yaşanan değişimlerin birey üzerinde yarattığı baskılardır (Gümüştekin & Gültekin, 2009: 148). Günümüzde dünya genelinde yaşanan pandemi süreci de birey üzerinde baskı yaratan değişimlerden biri olmuştur. Bu dönemde üniversite öğrencilerinin kariyerlerine yönelik algılarının nasıl etkilendiğine yönelik yapılan çalışmalar incelenmiştir. Çünkü birçok öğrenci daha önce bu kadar yüksek düzeyde stres yaşamadığından, bununla başa çıkmak için içgörü veya becerilere sahip olmayabilirler (Dunkel-Schetter & Lobel, 1990). Nitekim İngiltere’de yapılan bir araştırma sonucunda stresi düzeyinin üniversite öğrencileri arasında, çalışan gençlere göre daha yaygın olduğu belirlenmiştir (Firth, 1986).

Bayar ve arkadaşları (2020) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öğrencilerin pandemi sürecinden ruhsal açıdan etkilendiği belirlenmiştir. Başka bir çalışmada pandeminin yaratmış olduğu belirsizlik ortamının bireylerde kaygı düzeyini yükselttiği belirlenmiştir (Doğan & Düzel, 2020). Çin’de yürütülen bir araştırma, Covid-19 Pandemisinin gençlerin zihinsel sağlığını olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir (Liang, ve diğerleri, 2020). Okuyan ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışmada ise hemşirelik bölümünde eğitim gören öğrencilerin pandemi süresince kaygılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Üniversite öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin %67’si pandemi sürecinin depresyon, kaygı, umutsuzluk gibi duygular yaşamasına yol açtığını ifade etmiştir (Almıaçık vd., 2021). Çin’de yapılan bir çalışmada da benzer bir sonuç bulunmuştur (Wang & Zhao, 2020). Stresle ilişkili bir kavram olan dayanıklılığın (Kobasa, 1979) kariyer iyimserliği üzerindeki etkisi ele alınan araştırmada psikolojik dayanıklılık azaldıkça kariyer iyimserliğinin de azaldığı belirlenmiştir. Psikolojik dayanıklılığın umutlu olmayı pozitif etkilediği, umutlu olmanın da kariyer iyimserliğini pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir (Almıaçık vd., 2021).

Dumlupınar Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerle yapılan bir araştırmada ise psikolojik dayanıklılığın kariyer iyimserliği üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır (Ozler & Yeni, 2017).

Alan Araştırması

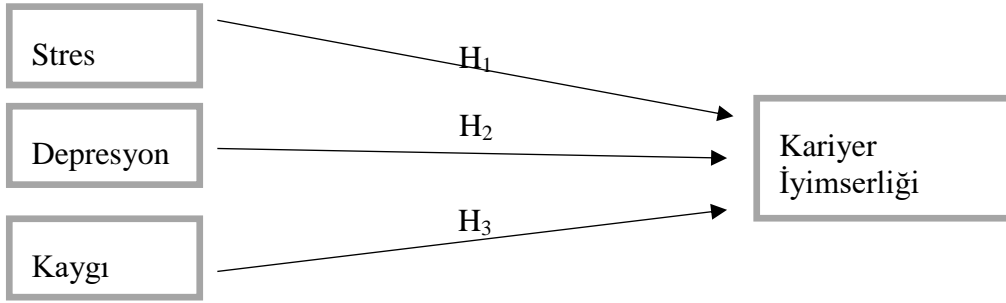
Üniversitede öğrenim gören gençlerin, kariyerlerine odaklanarak kendilerini geliştirme konusunda çaba sarf etmeleri gelecekteki iş yaşamına yapacakları katkıda belirleyici olacaktır. Gençlerin kariyerlerine yönelik iyimser oldukları takdirde geleceğe yönelik kariyer planlaması yapabileceklerdir. Başka bir ifadeyle kendilerini geliştirmek için harcadıkları çabanın ileride bir getirisi olduğu yönündeki inançları onların eğitim-öğretim konusundaki motivasyonlarını arttıracaktır. Bu durum gelecekteki iş yaşamında yeteneklerini keşfetmiş ve kendisini yetiştirmiş kalifiye işgücünün yer alacağını gösterir. Kalifiye işgücünün de iş yaşamında toplumun refah düzeyini yükseltecek çalışmalar yapacağı şüphesizdir.

Bu çalışmanın amacı Covid 19 pandemi sürecinde Türkiye’de uygulanan tam kapanma

döneminin öğrenciler üzerindeki yaratmış olduğu stres, depresyon ve kaygı düzeyinin onların kariyer iyimserliğini nasıl etkilediğini tespit etmektir. Çalışma sonuçlarının ülkenin geleceğinde söz sahibi olacak gençlerin kariyer iyimserliğini etkileyen faktörleri ortaya koyarak, analiz sonuçları ışığında karar vericilere öğrencilerin kariyer iyimserliğine yönelik yapabilecekleri bazı öneriler sunması açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Stres, depresyon ve kaygının bireylerin eğitim ve kariyerleri üzerindeki etkilere yönelik yapılmış çalışma sonuçları genel olarak stres, depresyon ve kaygının kariyer üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara dayanarak alan araştırmasının modeli aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

Şekil 1. Araştırma modeli



Araştırma modelindeki Hipotezler şunlardır:

H₁: Tam kapanma döneminde öğrencilerin yaşadıkları stresin kariyer iyimserlikleri üzerinde negatif yönde bir etkisi vardır,

H₂: Tam kapanma döneminde öğrencilerin yaşadıkları depresyonun kariyer iyimserlikleri üzerinde negatif yönde bir etkisi vardır,

H₃: Tam kapanma döneminde öğrencilerin yaşadıkları kaygının kariyer iyimserlikleri üzerinde negatif yönde bir etkisi vardır.

Araştırma Yöntemi ve Örneklem

Araştırmada nicel bir analiz yöntemi olan anket yöntemi kullanılmıştır. Anket formunda Rottinghaus vd. (2005) tarafından geliştirilen ve Kalafat (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Kariyer Geleceği ölçeği ile Yılmaz vd. (2017) tarafından Türkçe kısa formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan 21 ifadeli Stres, Depresyon ve Kaygı ölçeği yer almıştır. Kariyer Geleceği Ölçeğinde çalışmanın amacıyla ilgili olan Kariyer İyimserliği boyutu kullanılmış olup, katılımcılara her bir ifade için 'hiç katılmıyorum', 'katılmıyorum', 'kararsızım', 'katılıyorum' ve 'kesinlikle katılıyorum' cevap alternatifleri sunulmuş olup, verilen cevaplara sırasıyla 1'den 5'e kadar değer verilmiştir. Katılımcılara kapanma dönemini dikkate alarak Stres, Depresyon ve Kaygı ölçeğindeki durumları yaşayıp yaşamadıklarını değerlendirmeleri istenmiş ve cevap olarak 'hiçbir zaman', 'bazen', 'oldukça sık' ve 'her zaman' seçenekleri sunulmuştur. Her bir seçenek için sırasıyla 0'dan 3'e kadar değer verilmiştir.

Nüfus yoğunluğunun yüksek olduğu kırsal bölgelerdeki küçük şehirlerde insanlar birbirleriyle daha fazla etkileşim hâlinde olduğundan bu bölgelerde sosyal ilişkilerin daha fazla olduğu beklenebilir. Bu amaçla Türkiye’de nüfus yoğunluğu yüksek olan şehirlerden biri olan Şırnak ilindeki Şırnak Üniversitesi öğrencileri çalışmaya dahil edilmiştir.

Hazırlanan anket formu kapanma döneminin başlamasından bir hafta sonra farklı bölümlerde okuyan öğrencilere çevrimiçi olarak gönderilmiştir. Veri toplama süreci kapanma döneminden yaklaşık bir hafta sonra da devam etmiştir. Bu süre içerisinde 116 öğrenci anketi cevaplandırmış olup, analizler 116 veri üzerinden yapılmıştır.

Bulgular

Anketi dolduran önlisans, lisans ve lisansüstü programlarda farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin yaş ortalamasının 24 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %68’i kadın, %32’si erkek, %13’ü ise evli olduğunu belirtmiştir. Ölçeklerle ilgili tanımlayıcı istatistikler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. Tanımlayıcı istatistikler

Değişkenler	Ortalama	SS	1	2	3	4
Kariyer İyimserliği	3,56	0,79	(0,89)			
Stres	1,29	0,55	-0,33**	(0,80)		
Depresyon	1,18	0,72	-0,52**	0,56**	(0,90)	
Kaygı	0,85	0,56	-0,49**	0,48**	0,63**	(0,83)

* p<0.05; **p<0.01

Tablo 1’de görüldüğü üzere ölçeklerin Cronbach’s Alpha katsayıları %80 ile %90 arasındadır. Bu değerler ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Küçük, 2016). Öğrencilerin kariyer iyimserliğinin orta düzeyde olduğu, stres düzeylerinin depresyon ve kaygıya göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma hipotezlerini test etmek için basit doğrusal regresyon analizleri yapılmış olup, analiz sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir:

Tablo 2. Stres, depresyon ve kaygının kariyer iyimserliği üzerindeki etkisi

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişken			
	B	SH	β	t
Stres	-0,47	0,13	-0,33**	-3,72
Depresyon	-0,57	0,09	-0,52**	-6,41
Kaygı	-0,70	0,12	-0,49**	-6,07

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

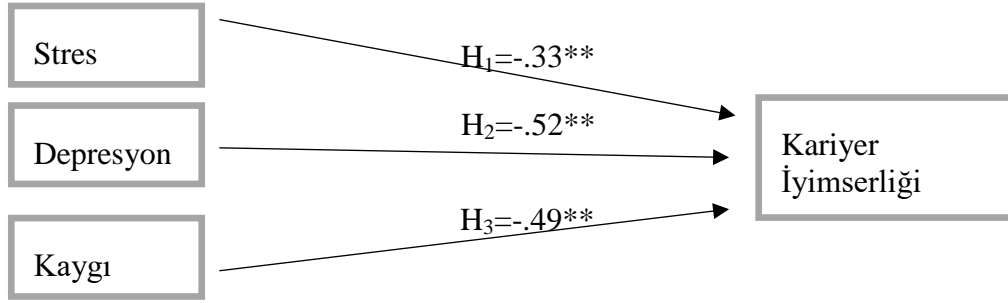
Stresin kariyer iyimserliği üzerindeki etkisini tespit etmek için yapılan regresyon analizi sonucunda stresin, kariyer iyimserliği üzerinde negatif yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir ($F_{(1,114)} = 13.855$; $R^2 = .11$; $p<0.01$). Öğrencilerde stres arttıkça kariyerlerine yönelik iyimserlikleri azalmaktadır. Bu sonuç araştırmanın H_1 hipotezini desteklemekte olup, daha önce yapılan başka çalışma sonuçlarıyla (Garcia vd., 2015; Şeker, Çınar, & Özkaya, 2004; Akdoğan, 2013; Karakulle vd., 2019) benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci hipotezini test etmek için yapılan analizde depresyonun, kariyer iyimserliği üzerinde olumsuz yönde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,114)} = 41.097$; $R^2 = .27$; $p < 0.01$). Böylelikle araştırma modelindeki H_2 hipotezi desteklenmiştir. Bu sonucun Akdoğan (2013) ve Kuzay (2019) tarafından yapılan çalışmalarla paralel bir sonuç olduğu söylenebilir.

Son olarak kaygının kariyer iyimserliğini nasıl etkilediğini belirlemek için yapılan analizde, kaygının kariyer iyimserliğini negatif bir şekilde etkilediği ortaya çıkmıştır ($F_{(1,114)} = 36.810$; $R^2 = .24$; $p < 0.01$). Bu sonuç H_3 hipotezini desteklemenin yanı sıra Taslak ve Işıkkay (2015) ile Kürtüncü vd. (2019) tarafından yapılmış çalışma sonuçlarını da desteklemektedir.

Analiz sonuçlarına göre araştırma modelinin son hali aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

Şekil 2. Analiz sonrası araştırma modeli



Araştırma modelinde görüldüğü üzere stres, depresyon ve kaygının öğrencilerin kariyer iyimserlikleri üzerinde azaltıcı bir etkiye sahiptir. Depresyon değişkeninin kariyer iyimserliğindeki değişimi açıklama oranının da stres ve kaygıya göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Covid 19 pandemi süreci toplumun tüm kesimlerini farklı açılardan etkilemiştir. Üniversite öğrencileri iki açıdan bu süreçten etkilenmiştir. Bunlardan biri okul içinde olduğu kadar okul dışında da birlikte vakit geçiren üniversite öğrencilerinin sosyal açıdan hareketli yaşamıdır. Pandemi sürecindeki izolasyon ve sosyal mesafe uygulamaları bu açıdan öğrencileri etkilemiştir. Öğrencilerin etkilendiği bir diğer konu da örgün öğrenimden aniden uzaktan öğrenime geçilmesi, etkileşimli bir öğrenim ortamından uzaklaşılması, örgün öğrenime geçişteki belirsizlikler, uygulamalı derslerin telafisi gibi konular olmuştur. Bütün bunlar gelecekteki yaşamlarını şekillendirecek kariyerlerini hazırlayan üniversite öğrencileri üzerinde stres yaratmış, bu stres ortamının devam etmesi depresyon ve kaygıları da beraberinde getirmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin yaşadığı stres, depresyon ve kaygının kariyer iyimserlikleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırma kapsamında pandemi sırasında uygulanan tam kapanma döneminde Şırnak Üniversitesi'nde farklı programlarda öğrenim gören öğrencilere çevrim içi anket uygulanmıştır. 116 öğrenciden gelen cevaplar analizlerde kullanılmıştır. Stres, depresyon ve kaygının kariyer iyimserliği üzerindeki etkisini ölçmek için basit regresyon analizleri

uygulanmıştır. Analiz sonucunda her üç bağımsız değişkenin de kariyer iyimserliği üzerinde negatif yönde bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, araştırma kapsamında oluşturulan H₁, H₂ ve H₃ hipotezlerini desteklemiş olup, yapılan başka araştırmalarda da benzer bulgular elde edilmiştir (Keleş & Özkan, 2016; Bayar vd. 2020; Doğan & Düzel, 2020; Alnıaçık vd., 2021; Bullock-Yowell vd., 2011)

Gelecekte iş yaşamında yer alacak günümüz gençlerinin başarılı olabilmeleri niteliklerine uygun bir kariyer seçmeleriyle mümkün olabilecektir. İyi bir kariyer planı yapabilmeleri için de gençlerin, kariyerlerine yönelik iyimser düşüncelere sahip olmaları gerekir. Kariyerleri konusundan ilk adımı atmış olan üniversite öğrencilerinin öğrenimlerini tamamladıktan sonra kariyerlerine nasıl katkıda bulunacakları kariyer iyimserliğinden etkilenecektir. Öğrencilerin kariyer iyimserliği yüksek düzeyde olduğunda kariyerlerine daha fazla odaklanacak ve gelişimlerine daha fazla çaba sarf edeceklerdir. Aksi durumda umutsuzluğa kapılacak ve her şeyi olurlarına bırakma eğiliminde olacaklardır. Çünkü gelişimleri için ne yaparlarsa yapsınlar kariyerleri açısından bir anlam ifade etmeyeceğini düşünebileceklerdir.

Gerek öğrenim hayatından gerekse okul dışında yaşanan olaylar öğrencilerin stres düzeyini arttırmakta, stresli koşullar devam ettiğinde depresyon ve ilerisinde de kaygı ortaya çıkmaktadır. Stres, depresyon ve kaygı düzeyi de öğrencilerin kariyer iyimserliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin kariyerlerine odaklanabilmeleri için öğretim elemanlarının ve üniversite yöneticilerinin öğrencilerde stres yaratan faktörleri tespit ederek bu faktörleri ortadan kaldırması gerekir. Pandemi dönemindeki belirsizliklerden kaynaklanan stresi azaltmak için uzun vadeli plânlarda yapılmalı, farklı gelişmelerde izlenecek yollar önceden belirlenmeli ve öğrencilerin de söz konusu plânlarda konusunda bilgilendirilmesinin stresi azaltabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin pandemi nedeniyle uygulanan uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm geliştirilmesi sürecine öğrencilerin de dahil edilmesi ve fikirlerinin alınmasının sorunlara daha etkili çözümler getireceği öngörülmektedir.

Kariyer plânlamaları yapan öğrencilerin okul dışında yaşadıkları olayların, üzerlerinde stres ve depresyon yaratacağı, sonrasında ise bu durumun günlük yaşamı zorlaştıran bir kaygıya dönüşeceği göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim gördükleri kurumlar, öğrencilerin okul dışında yaşadıkları olumsuzlukların kariyer plânlamalarına yansımaması için tedbirler almalı, bunun için de öğrencilerin öğrenim hayatındaki sorunlarını çözmekle başlayabilirler.

Çalışmanın sadece bir üniversitede yürütülmesi kısıtlardan biridir. Ancak bu çalışmanın başka üniversitelerde ve farklı öğrenim düzeylerinden öğrencilerin dahil edildiği çalışmalara temel oluşturabileceği öngörülmektedir.

Kaynaklar

- Akdoğan, A., 2013. *Farklı depresyon anksiyete stres düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi], Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Akgemci, T., 2001. Örgütlerde stres ve yönetimi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 301-309.

- Alnıaçık, E. ve diğerleri, 2021. Pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıkları ve umutsuzluklarının kariyer geleceği algısı üzerindeki etkileri. *BMIJ*, 9(1), 248-266.
- Bayar, B. D., Can, S. Y., Erten, M. & Ekmen, M., 2020. Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(1), 12-25.
- Bullock-Yowell, E., Peterson, G. W., Reardon, R. C., Leierer, S. J., & Reed, C. A. (2011). Relationships Among Career and Life Stress, Negative Career Thoughts, and Career Decision State: A Cognitive Information Processing Perspective. *The Career Development Quarterly*, 59(4), 302-314.
- Bumberry, W., Oliver, J. M. & McClure, J. N., 1978. Validation of the Beck Depression Inventory in a University Population Using Psychiatric Estimate as the Criterion. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(1), 150-155.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F., 1981. *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Creed, P. A., Patton, W. & Bartrum, D., 2002. Multidimensional properties of the LOT-R: Effects of optimism and pessimism on career and well-being related variables in adolescents. *Journal of Career Assessment*, 10(1), 42-61.
- Doğan, M. M. & Düzel, B., 2020. Covid-19 özelinde korku-kaygı düzeyleri. *Turkish Studies*, 15(4), 739-752.
- Dunkel-Schetter, C. & Lobel, M., 1990. Stress among students. *New Directions for Student Services*, Issue 49, 17-34.
- Eva, N., Newman, A., Jiang, Z. & Brouwer, M., 2020. Career optimism: A systematic review and agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior*, Cilt 116, p. 103287.
- Eysenck, M. W., 1992. *Anxiety: The cognitive perspective*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Firth, J., 1986. Levels and sources of stress in medical students. *British Medical Journal*, 1177-1180.
- Garcia, P. R. J. M. ve diğerleri, 2015. Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, Cilt 88, 10-18.
- Gümüştekin, G. E. & Gültekin, F., 2009. Stres Kaynaklarının Kariyer Yönetimine Etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Issue 23, 147-158.
- Hammen, C., 2005. Stress an Depression. *Annual Review of Clinical Psychology*, Cilt 1, p. 293-319.
- Işık, E., 2014. *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş, üniversiteye uyum, kaygı ve depresyon düzeylerinin kariyer karar düzeylerine göre incelenmesi*. İstanbul, Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi.
- Kalafat, T. (2012). Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL): Türk Örnekleme İçin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(38), 169-179.
- Karakulle, İ., Karademir, Ö. & Armağan, M. V., 2019. İş stresinin çalışanların kariyer algıları üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir çalışma. *International Journal of Management and Administration*, 3(6), 205-224.
- Keleş, H. N. & Özkan, T. K., 2016. *Kariyer gelecek algısının psikolojik dayanıklılık değişkenine göre incelenmesi*. Adana, IV. Örgütsel Davranış Kongresi.

- Kobasa, S. C., 1979. Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(11), 1-11.
- Küçük, Y., 2016. *SPSS ile İstatistik, Biyoistatistik ve Modern Bilimsel Araştırma*. İstanbul: Hünkar Ofset.
- Kürtüncü, M., Yıldız, H. & Kurt, A., 2019. Hemşirelik bölümü öğrencilerinde anksiyete durumunun kariyer kararı yetkinlik beklentisine etkisinin belirlenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 223-238.
- Kuzay, D., 2019. Tıp Fakültesi, Sağlık Yüksekokulu ve Sağlık Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinde Depresyonun Aile-Arkadaş İlişisine ve Akademik Başarıya Etkisi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, Issue 4, 576-580.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S., 1984. *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C., & Mei, S. (2020). The Effect of COVID-19 on Youth Mental Health. *Psychiatric Quarterly*, 91(3), 841-852.
- Mahan, P. L. ve diğerleri, 2010. Work Environment Stressors, Social Support, Anxiety, and Depression Among Secondary School Teachers. *AAOHN Journal*, 58(5), 197-205.
- Marko, K. W. & Savickas, M., 1998. Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, Cilt 52, 106-119.
- Okuyan, C. B., Karasu, F., & Polat, F. (2020). Hemşirelik Öğrencilerinin Covid-19'a Maruz Kalma Korkularının Sağlık Kaygısı Düzeyleri Üzerine Etkisi: Bir Üniversite Örneği. *Van Health Sciences Journal*, 45-52.
- Ozler, N. D. E. & Yeni, Z., 2017. *Psikolojik dayanıklılık ile kariyer gelecek algısı arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. İstanbul, Global Business Research Congress (GBRC).
- Park, K.-O., Wilson, M. G. & Lee, M. S., 2004. Effects of Social Support at Work on Depression and Organizational Productivity. *American Journal of Health Behavior*, 28(5), 444-455.
- Putwain, D., 2007. Researching academic stress and anxiety in students: some methodological considerations. *British Educational Research Journal*, 33(2), 207-219.
- Rottinghaus, P. J., Day, S. X. & Borgen, F. H., 2005. The Career Futures Inventory: A Measure of Career-Related Adaptability and Optimism. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 3-24.
- Şeker, R., Çınar, D. & Özkaya, A., 2004. *Çevresel Faktörlerin Üniversite Öğrencilerinin Başarı Düzeyine Etkileri*. Malatya, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Serinkan, C., Kaymakçı, K., Alişan, U. & Avcık, C., 2012. Kamu sektöründe örgütsel stres ve kariyer: Denizli'de yapılan bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 21-32.
- Sevinç, S. & Özdemir, S., 2017. Hemşirelik Öğrencilerinin Kaygı ve Umutsuzluk İlişkisi: Kilis Örneği. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 19(2), 14-24.
- Sherer, M., 1985. Depression and suicidal ideation in college students. *Psychological Reports*, Cilt 57, 1061-1062.
- Sweeney, P. D., Anderson, K. & Bailey, S., 1986. Attributional Style in Depression: A Meta-Analytic Review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(5), 974-991.

- Taslak, S. & Işıkkay, Ç., 2015. Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Eğitim Algıları ile Kaygı ve Umutsuzluk Düzeylerine Yönelik Bir Araştırma: Sağlık Yüksekokulu Örneği. *SDÜ Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 108-115.
- Tolentino, L. R. ve diğerleri, 2014. Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 39-48.
- Wang, C., & Zhao, H. (2020). The Impact of COVID-19 on Anxiety in Chinese University Students. *Frontiers in Psychology*.
- Weigl, M. ve diğerleri, 2016. The associations of supervisor support and work overload with burnout and depression: a cross-sectional study in two nursing settings. *Journal of Advanced Nursing*, 72(8), 1774-1788.
- Wiebe, D. J., Song, A. & Loyola, M. D. R., 2018. What mechanisms explain the links between personality and health?. C. Johansen (Editör), *Personality and Disease: Scientific Proof vs. Wishful Thinking*. (ss. 223-245) içinde. Academic Press.
- Yılmaz, Ö., Boz, H. & Arslan, A., 2017. Depresyon Anksiyete Stres Ölçeğinin (DASS 21) Türkçe Kısa Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 78-91.
- Zencirkıran, M., (2016). Kültür, toplumsallaşma ve kişilik. M. Zencirkıran (Editör), *Davranış Bilimleri*. (ss. 129-155) içinde. Bursa: Dora Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Wars, natural disasters and epidemics are events that create great changes in societies. These changes may disappear in a short time after the event ends, or there may be changes that force the society to develop a new lifestyle. It can be said that the Covid-19 pandemic, which started in China at the end of 2019 and spread around the world in a short time, started to turn into an event that will create long-term changes in individuals. Measures implemented to control the pandemic have brought new regulations in business, education and social life. Changes in daily life created pressure on individuals and this pressure first showed itself in the form of stress, and caused the stress experienced by individuals to become depressed. Continuation of depression has started to turn into anxiety.

According to the course of the epidemic in the regions in the 2020-2021 academic year, some universities decided to face-to-face education, while some universities continued online education. In the future, the practical courses of the departments with applied courses were continued face-to-face, while the other courses were continued online. In this study, it was investigated how the stress, depression and anxiety created on university students by the changes in the pandemic process and the decisions taken regarding education and training affect their career optimism.

Lazarus and Folkman (1984) defined stress as an imbalance between demand and resources. It has been stated that the continuation of the situation that creates stress on the individual for a long time causes depression (Hammen, 2005). Because depressive symptoms have been accepted as the main part of psychological stress (Park et al., 2004). Another psychological disorder is anxiety. Anxiety occurs when the individual perceives a danger around him (Sevinç & Özdemir, 2017). Therefore, it is quite possible for them to experience anxiety during the Covid-19 pandemic process in countries such as Turkey where epidemic diseases are not very common. It is thought that the career optimism of university students, whose social lives are negatively affected, is also affected in this process.

The Hypotheses in the research model are established as follow:

H₁: The stress experienced by students during the full closure period has a negative effect on their career optimism,

H₂: Depression experienced by students during the closure period has a negative effect on their career optimism,

H₃: The anxiety experienced by students during the closure period has a negative effect on their career optimism.

Method

The questionnaire method, which is a quantitative analysis method, was used in the research. In the questionnaire form, the Career Future scale developed by Rottinghaus et al (2005) and adapted to Turkish by Kalafat (2012) and the 21-item Stress, Depression and Anxiety scale which the validity and reliability of the Turkish short form developed by Yılmaz et al. (2017) were included. Career Optimism dimension, which is related to the purpose of the study, was used in the Career Future Scale.

Since people interact more with each other in small cities in rural areas where population density is high, it can be expected that social relations are more common in these

regions. For this purpose, students of Şırnak University in Şırnak province, which is one of the cities with a high population density in Turkey, were included in the study. 116 students answered the questionnaire and analyzes were made on 116 data.

Results

It was determined that the career optimism of the students was moderate, and their stress levels were higher than depression and anxiety.

Simple linear regression analyzes were performed to test the research hypotheses. According to the results of the analysis, stress ($F(1,114) = 13,855; R^2 = .11$), depression ($F(1,114) = 41.097; R^2 = .27$) and anxiety ($F(1,114) = 36.810; R^2 = .24$) had a negative and statistically significant effect on career optimism. These results support the hypotheses created within the scope of the research.

It was determined that the rate of explanation of the change in career optimism by the depression variable was higher than stress and anxiety ($\beta = -.33; \beta = -.52; \beta = -.49$, respectively).

Conclusion

University students have been affected by the Covid-19 pandemic process in two ways. One of them is the socially active life of university students who spend time together outside of school as well as inside school. The isolation and social distance practices during the pandemic process have affected students in this respect. Another issue is that the students were affected by the sudden transition from formal education to distance learning, moving away from an interactive learning environment, uncertainties in the transition to formal education, and how to conduct applied courses. All these have created stress on university students who are preparing for their careers that will shape their future lives, and the continuation of this stressful environment has brought along depression and anxiety.

The success of today's young people who will take part in business life in the future will be possible by choosing a career suitable for their qualifications. In order to make a good career plan, young people need to have optimistic thoughts about their careers. When students have a high level of career optimism, they will focus more on their careers and put more effort into their development. Otherwise, they will despair and tend to let the flow everything. In order for students to focus on their careers, faculty members and university administrators should identify the factors that cause stress in students and eliminate these factors. In order to reduce the stress caused by the uncertainties during the pandemic period, long-term plans should be made, the ways to be followed in different developments should be determined in advance, and it is thought that informing the students about these plans can reduce the stress. In addition, it is predicted that identifying the problems experienced by students in distance education applied due to the pandemic and including students in the process of developing solutions for these problems and asking their opinions will bring more effective solutions to the problems.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi

e-ISSN: 2667-5145

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Problem Çözme, Covid-19 Korkusu ve Akademik Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi*

Evaluation of University Students' Social Problem Resolution, Fear of Covid-19 and Academic Motivation Levels

H. Deniz Günaydın^a 

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 12/04/2021

Accepted/Kabul edildi: 25/12/2021

Anahtar kelimeler:

Sosyal problem çözme, covid-19 korkusu, akademik motivasyon,

Keywords:

Social problem solving, fear of covid-19, academic motivation

Bu çalışma Konya'da çeşitli üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin sosyal problem çözme becerileri, Covid-19 korkusu ve akademik güdülenme, cinsiyetleri, sınıf, bölüm ve fakülte açısından araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve veri toplamak için ise kolay örnekleme tekniği kullanılmıştır. Gönüllü 546 üniversite öğrencisi sosyal problem çözme envanteri-kısa formunu, Covid-19 korkusu ölçeğini, akademik güdülenme ölçeğini ve demografik sorular formunu doldurmuşlardır. Yapılan t-testi analizi kadın katılımcıların probleme olumsuz yönelim, bilgiyi kullanma ve Covid-19 korku puanları erkek katılımcıların puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunurken erkek katılımcıların probleme olumlu yönelim puanları kadın katılımcılara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu görülmüştür. ANOVA analizi 2. sınıf öğrencilerinin 4. Sınıf öğrencileri ile kıyas edildiğinde daha yüksek düzeyde dikkatsiz / dürtüsel problem çözme tarzını kullandıkları ortaya koymuştur. Öğretmenlik bölümleri üniversite öğrencilerinin probleme olumlu yönelim ortalama puanları ruh sağlığı, sağlık ve mühendislik bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerin ortalama puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur.

ABSTRACT

In the current study, we examined the social problem-resolution, fear of pandemic and students' motivation levels regarding the gender, grade levels, department, and faculties. 546 volunteer university students completed the inventory of social problem solving, Covid-19 fear scale, the scale of motivation and the demographic questions form. Quantitative statistical analysis showed that age had significant impact on fear of Covid-19 and. In addition, t-test analysis exhibited while female participants' negative problem orientation, using knowledge and fear of Covid-19 scores were statistically higher than male participants' scores, male participants' positive orientation to problem scores were higher than females. In addition, ANOVA analysis revealed that 2nd grade students used careless / impulsive problem solving more frequently compared to 4th grade students. In addition, it was found that university students at teaching departments had higher positive problem orientation scores than university students in mental health, health, and engineering departments.

* Bu çalışmanın bir kısmı özet olarak 16-17 Nisan 2021 tarihleri arasında Kayseri'de düzenlenmiş olan 5. Uluslararası Erciyes Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sunulmuştur.

^a Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi, Psikoloji Bölümü, dgünaydin@gmail.com_ <https://orcid.org/0000.0002.2062.4246>

Giriş

Problem

Covid-19 pandemi döneminde, düşünce düzeyinde esneklik ve sosyal problem çözme becerisi gibi sosyal duygusal beceriler insanların Pandeminin neden olduğu korku ve kaygılarla baş etmede önemli bir güç kaynağı olduğu araştırmalar tarafından ifade edilmektedir (Türk Tabipler Birliği, 2020). Dolayısıyla sosyal problem çözme becerilerinin işe koşulması bu süreçte önemli bir güç kaynağı olarak düşünülebilir. Sosyal problem çözme günlük hayatta karşılaşılan problemlerle baş etmek için tutarlı ve etkili stratejilerini kullanılmasını içeren bilişsel ve davranışsal bir süreci ifade etmektedir (İçen ve Öztaşkın, 2017). Sosyal problem çözme becerilerinin Covid-19 salgını nedeniyle insanlarda oluşan kaygı ve korkuyla baş etmede önemli bir etken olduğu araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur (Eskin ve Aycan, 2009).

Motivasyon, “davranışın, özellikle hedefe yönelik davranışın başlangıcını, yönünü, yoğunluğunu, kalıcılığını ve kalitesini açıklamaya yönelik teorik bir yapı” olarak tanımlanmaktadır (Brophy, 2013). Diğer yandan, motivasyonsuzluk, amaç eksikliği veya motivasyon eksikliği olarak tanımlanmaktadır (Köseoğlu, 2013). Bununla birlikte, genel öğrenme motivasyonu akademik motivasyonla karıştırılmamalıdır çünkü ikincisi için, yalnızca bireylerin neden üniversite öğrenimine karar verdiğine ve devam etme nedenlerine odaklanır (Muza ve Muhammad, 2020). Başka bir ifadeyle, akademik motivasyon belirli bir alanda bir şeyi iyi yapma ve kişinin performansını kendiliğinden değerlendirme arzusunu içermektedir (Masaali, 2007). Son zamanlarda yapılan bir çalışma (Amrai vd., 2011), üniversitesi öğrencilerinin motivasyon düzeyleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiş, motivasyon ile başarı arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulmuştur. Huit (2001) akademik motivasyonu yüksek üniversite öğrencilerin öğrenme süreçlerinde daha aktif olduklarını, ödevleri ve ilgili projeleri yapmada daha istekli ve başarılı olduklarını işaret etmektedir.

Sosyal problem çözme sürecinin temel varsayımlarından biri de problem çözmenin genel yeterlilik ve uyumu kolaylaştıran ve sürdüren genel bir başa çıkma stratejisi olduğudur (D’Zurilla, 1990). Problem çözme becerileri veya problem çözme stilleri, problem çözme, kişisel içi, kişiler arası, kişisel olmayan ve sosyal problemler gibi farklı isimlerle adlandırılmaktadır ve genel olarak sosyal problem çözme becerileri iki bağımsız süreci içerir; birincisi problem oryantasyonu ve ikincisi problem çözme stilleri. Problem oryantasyonu iki boyuttan oluşur: pozitif problem oryantasyonu ve negatif problem oryantasyonu; problem çözme stilleri ise üç boyuttan oluşur: rasyonel, dikkatsiz ve kaçınmacı problem çözümü (D’Zurilla vd., 2004).

Sosyal problem çözme üzerine yapılan çalışmalar (Rodriguez-Fornells & Maydeu-

Olivares, 2000) kendi kendine değerlendirilen etkili problem çözmenin daha iyi akademik performansla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Baker (2003) sosyal problem çözme becerilerinin öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri ve akademik performansın önemli bir yordayıcısı olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca, akademik motivasyona ait yönelimlerin eğitim çıktılarında önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Deci ve Ryan, 1991).

Sosyal ilişkileri veya yeterlilikler akademik motivasyona yönelik önemli bir etkiye sahipken, Covid-19 nedeniyle ortaya çıkan koşullar akademik motivasyonu olumsuz etkilemektedir (Ryan ve Deci, 2017). Portekiz ve İtalya'da yapılan bir araştırma, Covid-19 nedeniyle getirilen kısıtlamalarının ve evde uzun süre evde kalmanın öğrencilerin akademik motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir (Zaccoletti vd., 2020). Bununla birlikte, örneğin Covid-19 sırasında öğrencilerinin öğrenme alışkanlıkları hakkında bazı kanıtlar bulunsa da (Trung vd., 2020) Covid-19 salgınının nasıl kısıtlayıcı olduğuna ve hangi değişkenlerin etkili olduğuna dair kanıtlar yetersizdir. Bu çerçevede, Koronavirüs yayılmasını kontrol altına almak için ulusal hükümetler tarafından alınan önlemler öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin ve genel olarak öğrenimi olumsuz etkilemiştir. Pandemi nedeniyle alınan önlemlerin yol açtığı zorluklar göz önüne alındığında, Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin akademik motivasyonunda bir düşüş olması muhtemeldir (Zaccoletti vd., 2020).

Covid-19 pandemi döneminde kadın ve erkeklerinin sosyal problem çözme (D'Zurilla vd., 1998; Murphy ve Ross, 1987; Peng ve Huang, 2014; Sabahattin ve Tümkaya, 2006), Covid-19 korku düzeyleri (Alsalhe vd., 2020; Atay vd., 2020; Broche-Pérez vd., 2020; Fitzpatrick vd., 2020; Gencer, 2020) ve akademik motivasyon düzeylerini araştıran (Turhan, 2020) çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar kadın ve erkeklerin sosyal problemlere verdikleri tepkileri, Covid-19 korku ve akademik motivasyon düzeylerini gözlemlemiştir. Temel (2008) erkeklerin problem çözme daha agresif problem çözme tutumu sergilediklerini ancak diğer sosyal problem çözme becerileri açısından ise kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Haktanır ve diğerleri (2020) kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre daha yüksek düzeyde Covid-19 korkusuna sahip olduğunu ortaya koymuştur. Akademik motivasyon açısından, Turhan (2020) erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akademik motivasyon davranışları sergilediklerini ileri sürmüştür.

Ayrıca, az sayıda çalışma üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri ve öğrenim gördükleri bölüm veya fakülte ile sosyal problem çözme becerileri (Saracoğlu vd., 2016; Tekin ve Alan, 2017; Yiğit vd., 2016), Covid-19 korku (Atay vd., 2020; Özşahin ve Aksoy, 2020) ve akademik motivasyon düzeyleri (Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu, 2014; Tuncer vd., 2018) arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Murşit ve Erdoğan (2020) sınıf düzeyi arttıkça üniversite öğrencilerinin sosyal problem becerilerinin arttığını bulmuştur. Ancak Yiğit ve diğerleri (2016) sınıf düzeyleri ve sosyal problem çözme arasında manidar bir fark

bulmamıştır. Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2014) birinci sınıflarda eğitime devam öğretmen bölümü öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri dördüncü sınıfta eğitimine devam eden öğretmenlik bölümü öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, bu araştırmacılar fen bilgisi bölümünde öğrenim gören öğrencilerin motivasyon düzeylerinin okul öncesi bölümünde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Amacı, Gerekçe ve Önem

Üniversitelerde eğitim bu zamana kadar sosyal etkileşime dayalı ortamlarda yapılagelmiştir. 2020 Mart ayından beri Covid-19 pandemisi üniversite eğitimi üzerinde olumsuz etkileri söz konusudur. Bu nedenle, üniversiteleri de kapsayacak şekilde eğitim süreçlerinde önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Covid-19 pandemisi nedeniyle ülkemizde ve dünyada birçok ülkede üniversite eğitimi uzaktan online olarak ya da hibrid olarak yürütülmektedir. Ayrıca, bu yeni durum sebebiyle üniversite eğitimi ve öğretmenlerden öğretim yaşadığı zorluklar, ortaya çıkan yeni akademik etkileşim, öğretim yöntemi, yeni akademik kurum, öğrencilerin akademik motivasyonu gibi konularda birçok zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenlerle, üniversite öğrencilerin Pandeminin yol açtığı kaygıdan dolayı akademik motivasyonlarını olumsuz etkilerken sosyal problem becerileri ise olumlu etken olduğu gözlemlenmektedir. Psikologlar ve araştırmacılar öğrencilerin kullandıkları sosyal problem çözme becerileri ile öğrencilerin akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi altını çizmektedir. Son zamanlarda, Covid-19 salgını nedeniyle yoğunlaşan uzaktan eğitimin, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarına etkisi daha fazla araştırmacı (Khavid vd., 2020; Malinauskas ve Požerienė, 2020) tarafından araştırılmaya başlanmıştır. Pandeminin üniversite öğrenimi üzerindeki önemli etkileri nedeniyle bu süreçte üniversite öğrencilerinin sosyal becerileri ve akademik motivasyonu araştırmak önemlidir.

Bu bilgilerin ışığında, bu çalışmada üniversite öğrencilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, öğrenim gördükleri bölüm ve fakülte değişkenleri açısından sosyal problem becerileri, Covid-19 korku düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu bilgiler ışığında aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

1. Katılımcıların cinsiyetlerine göre problem çözme yaklaşımları, Covid-19 korku düzeyleri ve akademik motivasyon düzeyleri farklılık gösterecektir.
2. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre problem çözme yaklaşımları, Covid-19 korku düzeyleri ve akademik motivasyon düzeyleri farklılık gösterecektir.
3. Katılımcıların bölümlerine göre problem çözme yaklaşımları, Covid-19 korku düzeyleri ve akademik motivasyon düzeyleri farklılık gösterecektir.
4. Katılımcıların okudukları fakültelerine göre problem çözme yaklaşımları, Covid-19 korku düzeyleri ve akademik motivasyon düzeyleri farklılık gösterecektir.

Yöntem

Katılımcılar

Araştırmada, açıklayıcı türde nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Konya ilinde üniversitelerde eğitime devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılarda veri toplama öncesi Konya Gıda ve Tarım Üniversitesi bünyesinde bulunan etik kuruldan onay alınmıştır (2021/02-03). Covid-19 pandemisinin yol açtığı zorluklar ve kısıtlamalardan dolayı üniversite öğrencilerine internet üzerinden kolay örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Bu yöntemin bir amacı da gönüllü katılımcıların örnekleme dahil edilmesini sağlamaktır. Bu yöntemde istenilen sayıda katılımcıya ulaşıncaya kadar veri toplama süreci devam eder. Ayrıca, bu yöntem veri toplama açısından ekonomik ve hızlıdır (Ural ve Kılıç, 2011). Nihai olarak, araştırmanın örneklemini internet erişimi olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden üniversitelerin çeşitli bölümlerinden yaşları 18 ile 37 arasında değişen 445'i kadın ve 101'i erkek 546 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar gönüllük olarak Sosyal Problem Çözme Envanteri- Kısa Formunu (Çekici ve Güçray, 2012), Covid-19 Korkusu Ölçeğini (Satıcı vd., 2020) ve Akademik Güdülenme Ölçeğini (Bozanoğlu, 2004) doldurmuşlardır. Katılımcıların demografik bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kategori		f	%
Cinsiyet	Kadın	445	81.5
	Erkek	101	18.5
	Toplam	546	100
Sınıf	1.Sınıf	310	56.8
	2.Sınıf	110	20.1
	3.Sınıf	58	10.6
	4.Sınıf	62	11.4
	Total	540	98.9
Bölüm	Ruh Sağlığı	169	31
	Sağlık Bilimleri	204	37.4
	Öğretmenlik	130	23.8
	Mühendislik, Mimarlık, Ziraat vb.	43	7.9
	Toplam	546	100
Fakülte	Sosyal ve Beşerî Bilimleri	83	15.2
	Tıp Bilimleri	161	29.5
	Mühendislik ve Mimarlık	259	47.4
	Eğitim	43	7.9
	Toplam	546	100

Ölçme Araçları

Sosyal Problem Çözme Envanteri (Kısa Form). SPÇE sosyal problem çözme beceri seviyelerini ortaya koymak için D 'Zurilla ve diğerlerinin (2002) geliştirdiği 25 maddesi olan bir envanterdir ve Çekici ve Güçray (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. SPÇE Kısa Formu beş alt ölçekten oluşur: Olumlu Yönelim (POY), Olumsuz Yönelim (POSY), Akılcı Problem Çözümü (RPÇ), Dikkatsiz veya Dürtüsel Tarz (DDT) ve Kaçınmacı Tarz (KT). Ölçme aracı 0 ile 4 (hiç uygun değil ve tamamen uygun) arasında değişen beş puanlı Likert tipi bir ölçektir. En az 0, en çok 100 puan alınmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar sosyal ortamda iyi düzeyde problem çözümünü, düşük puan ise düşük seviyede beceriyi işaret etmektedir. SPÇE'nin iç güvenilirliği Cronbach Alpha analizi ile hesaplanmıştır. Çekici ve Güçray (2012) tarafından yapılan çalışmada iç tutarlılık POY için = 0.81, POSY için 0.76, RPÇ için = 0.74, DDT için 0.75, KT için 0.61 ve SPÇE toplam puan için 0.81 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach alfa değerleri POY için 0.79, POSY için 0.80, RPÇ için 0.76, DDT için 0.61 ve Kaçınmacı Tarz için 0.83 olarak tespit edilmiştir.

Covid-19 Korkusu Ölçeği (CKÖ). Covid-19 Korkusu Ölçeği Ahorsu ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilmiş ve Satici ve diğerleri (2020) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 1 (Kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle katılıyorum) arasında değişen 5'li Likert tipi bir araçtır ve ölçeğin 7 maddesinin tümü pozitif olarak puanlanır. Ölçekte ters puanlanan madde yoktur. CKÖ 7 ile 35 arasında puanlanır ve yüksek puan Covid-19 pandemi korku düzeyinin yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin Türkçe güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha değeri $\alpha = 0.82$ olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri $\alpha = 0.89$ olarak belirlenmiştir.

Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ). AGÖ öğrencilerin akademik motivasyonunu belirlemek için Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilmiştir. AGÖ 1 (kesinlikle uygun değil) ile 7 (kesinlikle uygun) arasında puanlanabilen 5'li Likert tipi bir ölçektir. AGÖ'nün üç alt ölçeği vardır: Kendini Aşma (7 madde), Bilgiyi Kullanma (6 madde) ve Keşfetme (7 madde). Ölçme aracından en çok 100, en az 20 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, yüksek akademik motivasyon anlamına gelmektedir. Orijinal çalışmada, Cronbach Alpha değerleri Kendini Aşma için $\alpha = 0.76$, Bilgiyi Kullanma için $\alpha = 0.72$, Keşfetme için $\alpha = 0.73$ ve genel AGÖ için $\alpha = 0.88$ olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach Alpha değerleri Kendini Aşma için $\alpha = 0.84$, Bilgiyi Kullanma için $\alpha = 0.80$, Keşfetme için $\alpha = 0.75$ ve genel AGÖ için $\alpha = 0.91$ olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde IBM SPSS istatistik (22) paket programından faydalanmıştır. İlk önce, katılımcıların sosyal problem çözme, Covid-19 korkusu ve akademik güdülenme puanlarına ilişkin betimsel istatistikler yapılmıştır. Araştırma verilerinin normal bir dağılım gösterip göstermediğini ortaya koymak için basıklık ve çarpıklık değerleri hesap

edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılım içerisinde yer aldığı bulunmuştur. Ayrıca ortalama, medyan ve mod değerleri birbirine yakın olarak hesap edilmiştir. Bu sonuçlar çalışma verilerinin normal dağılım gösterdiği ortaya koymuştur ve bu nedenle verilerin analizlerinde parametrik testler kullanılması tercih edilmiştir (Tablo 2). Katılımcıların sosyal problem çözme, Covid-19 korkusu ve Akademik güdülenme bağımlı değişkenlerine ilişkin toplam puanları cinsiyet açısından değerlendirilirken t- testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca, bağımlı değişkenlerin ortalama puanları katılımcıların sınıf düzeyi, okudukları bölümler ve fakültele açısından farklılık gösterip göstermediğini test etmek için tek yönlü varyans (ANOVA) analizinden yararlanılmıştır.

Tablo 2. Çalışma Verilerinin Normallik Varsayımları.

	Probleme Olumlu Yönelim	Probleme Olumsuz Yönelim	Rasyonel Problem Çözme	Dikkatsiz Dürtüsel Tarz	Kaçınan Tarz	Covid-19 Korkusu	Akademik Güdülenme
Ortalama	17.56	14.59	19.12	11.28	10.11	74.19	16.47
Medyan	18.00	14.00	19.00	11.00	9.00	75.00	16.00
Mod	20.00	15.00	20.00	10.00	7.00	79.00	7.00
Çarpıklık	-.226	.221	-.421	.263	.940	-.381	.547
Basıklık	-.318	-.597	.103	-.218	.312	.282	-.354

Bulgular

Katılımcıların sosyal problem çözme, Covid-19 korkusu ve akademik güdülenmeye ilişkin toplam puanları cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, bölüm ve fakülte gibi demografik özellikler bakımından farklılık olup olmadığı incelenmiş ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur. Katılımcıların demografik özellikleri açısından sosyal problem çözme becerileri, Covid-19 korku ve akademik güdülenme düzeyleri ile yaş arasında manidar bir korelasyon gösterip göstermediği ortaya koymak için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda Covid-19 korkusu ile yaş arasında negatif anlamlı bir korelasyon varken ($r=-.088$, $p<.05$) diğer bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>.05$) (Tablo 3).

Tablo 3: Pearson Korelasyon Analizi Sonucu

Değişkenler	1	2
1. Yaş	1	
2. Covid-19 Korkusu	-.088*	1

P < .05

Sosyal problem çözme, Covid-19 korkusu ve akademik güdülenmeye ilişkin toplam puanlarının cinsiyet, öğrencilerin sınıf düzeyi, okudukları bölüm ve fakülte açısından manidar bir farkın varlığını araştırmak için t-testi ve ANOVA yapmadan önce, Levene testi ile varyansların homojenliği test edilmiş ve homojen olduğu ($p>.05$) görülmüştür.

Tablo 4. Bağımlı Değişkenlere ait Puanlarının Cinsiyete Göre Kıyaslanması

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	df	p																																																																																																																				
Olumlu Yönelim	1	445	17.37	3.91	-2.45	544	.015*																																																																																																																				
	2	101	18.41	3.45				Olumsuz Yönelim	1	445	14.93	4.23	4.00	544	.001**	2	101	13.09	3.88	Akılcı Problem Çözme	1	445	19.11	3.34	-.17	544	.914	2	101	19.15	3.01	Dikkatsiz Dürtüsel Tarz	1	445	11.23	3.59	-.66	544	.514	2	101	11.49	2.99	Kaçınmacı Tarz	1	445	10.01	4.32	-1.17	544	.249	2	101	10.57	4.44	Sosyal Problem Çözme	1	445	60.31	14.12	-1.37	544	.172	2	101	62.42	13.26	Kendini Aşma	1	445	24.43	5.23	.40	544	.686	2	101	24.20	5.73	Bilgiyi Kullanma	1	445	25.78	3.16	3.33	544	.001**	2	101	24.54	4.17	Keşfetme	1	445	24.41	4.69	1.542	544	.112	2	101	23.58	5.53	Akademik Güdülenme	1	445	74.61	11.71	1.72	544	.087	2	101	72.32	13.71	Covid-19 Korkusu	1	445	17.01	6.72	3.98	544	.000**
Olumsuz Yönelim	1	445	14.93	4.23	4.00	544	.001**																																																																																																																				
	2	101	13.09	3.88				Akılcı Problem Çözme	1	445	19.11	3.34	-.17	544	.914	2	101	19.15	3.01	Dikkatsiz Dürtüsel Tarz	1	445	11.23	3.59	-.66	544	.514	2	101	11.49	2.99	Kaçınmacı Tarz	1	445	10.01	4.32	-1.17	544	.249	2	101	10.57	4.44	Sosyal Problem Çözme	1	445	60.31	14.12	-1.37	544	.172	2	101	62.42	13.26	Kendini Aşma	1	445	24.43	5.23	.40	544	.686	2	101	24.20	5.73	Bilgiyi Kullanma	1	445	25.78	3.16	3.33	544	.001**	2	101	24.54	4.17	Keşfetme	1	445	24.41	4.69	1.542	544	.112	2	101	23.58	5.53	Akademik Güdülenme	1	445	74.61	11.71	1.72	544	.087	2	101	72.32	13.71	Covid-19 Korkusu	1	445	17.01	6.72	3.98	544	.000**	2	101	14.11	6.07								
Akılcı Problem Çözme	1	445	19.11	3.34	-.17	544	.914																																																																																																																				
	2	101	19.15	3.01				Dikkatsiz Dürtüsel Tarz	1	445	11.23	3.59	-.66	544	.514	2	101	11.49	2.99	Kaçınmacı Tarz	1	445	10.01	4.32	-1.17	544	.249	2	101	10.57	4.44	Sosyal Problem Çözme	1	445	60.31	14.12	-1.37	544	.172	2	101	62.42	13.26	Kendini Aşma	1	445	24.43	5.23	.40	544	.686	2	101	24.20	5.73	Bilgiyi Kullanma	1	445	25.78	3.16	3.33	544	.001**	2	101	24.54	4.17	Keşfetme	1	445	24.41	4.69	1.542	544	.112	2	101	23.58	5.53	Akademik Güdülenme	1	445	74.61	11.71	1.72	544	.087	2	101	72.32	13.71	Covid-19 Korkusu	1	445	17.01	6.72	3.98	544	.000**	2	101	14.11	6.07																				
Dikkatsiz Dürtüsel Tarz	1	445	11.23	3.59	-.66	544	.514																																																																																																																				
	2	101	11.49	2.99				Kaçınmacı Tarz	1	445	10.01	4.32	-1.17	544	.249	2	101	10.57	4.44	Sosyal Problem Çözme	1	445	60.31	14.12	-1.37	544	.172	2	101	62.42	13.26	Kendini Aşma	1	445	24.43	5.23	.40	544	.686	2	101	24.20	5.73	Bilgiyi Kullanma	1	445	25.78	3.16	3.33	544	.001**	2	101	24.54	4.17	Keşfetme	1	445	24.41	4.69	1.542	544	.112	2	101	23.58	5.53	Akademik Güdülenme	1	445	74.61	11.71	1.72	544	.087	2	101	72.32	13.71	Covid-19 Korkusu	1	445	17.01	6.72	3.98	544	.000**	2	101	14.11	6.07																																
Kaçınmacı Tarz	1	445	10.01	4.32	-1.17	544	.249																																																																																																																				
	2	101	10.57	4.44				Sosyal Problem Çözme	1	445	60.31	14.12	-1.37	544	.172	2	101	62.42	13.26	Kendini Aşma	1	445	24.43	5.23	.40	544	.686	2	101	24.20	5.73	Bilgiyi Kullanma	1	445	25.78	3.16	3.33	544	.001**	2	101	24.54	4.17	Keşfetme	1	445	24.41	4.69	1.542	544	.112	2	101	23.58	5.53	Akademik Güdülenme	1	445	74.61	11.71	1.72	544	.087	2	101	72.32	13.71	Covid-19 Korkusu	1	445	17.01	6.72	3.98	544	.000**	2	101	14.11	6.07																																												
Sosyal Problem Çözme	1	445	60.31	14.12	-1.37	544	.172																																																																																																																				
	2	101	62.42	13.26				Kendini Aşma	1	445	24.43	5.23	.40	544	.686	2	101	24.20	5.73	Bilgiyi Kullanma	1	445	25.78	3.16	3.33	544	.001**	2	101	24.54	4.17	Keşfetme	1	445	24.41	4.69	1.542	544	.112	2	101	23.58	5.53	Akademik Güdülenme	1	445	74.61	11.71	1.72	544	.087	2	101	72.32	13.71	Covid-19 Korkusu	1	445	17.01	6.72	3.98	544	.000**	2	101	14.11	6.07																																																								
Kendini Aşma	1	445	24.43	5.23	.40	544	.686																																																																																																																				
	2	101	24.20	5.73				Bilgiyi Kullanma	1	445	25.78	3.16	3.33	544	.001**	2	101	24.54	4.17	Keşfetme	1	445	24.41	4.69	1.542	544	.112	2	101	23.58	5.53	Akademik Güdülenme	1	445	74.61	11.71	1.72	544	.087	2	101	72.32	13.71	Covid-19 Korkusu	1	445	17.01	6.72	3.98	544	.000**	2	101	14.11	6.07																																																																				
Bilgiyi Kullanma	1	445	25.78	3.16	3.33	544	.001**																																																																																																																				
	2	101	24.54	4.17				Keşfetme	1	445	24.41	4.69	1.542	544	.112	2	101	23.58	5.53	Akademik Güdülenme	1	445	74.61	11.71	1.72	544	.087	2	101	72.32	13.71	Covid-19 Korkusu	1	445	17.01	6.72	3.98	544	.000**	2	101	14.11	6.07																																																																																
Keşfetme	1	445	24.41	4.69	1.542	544	.112																																																																																																																				
	2	101	23.58	5.53				Akademik Güdülenme	1	445	74.61	11.71	1.72	544	.087	2	101	72.32	13.71	Covid-19 Korkusu	1	445	17.01	6.72	3.98	544	.000**	2	101	14.11	6.07																																																																																												
Akademik Güdülenme	1	445	74.61	11.71	1.72	544	.087																																																																																																																				
	2	101	72.32	13.71				Covid-19 Korkusu	1	445	17.01	6.72	3.98	544	.000**	2	101	14.11	6.07																																																																																																								
Covid-19 Korkusu	1	445	17.01	6.72	3.98	544	.000**																																																																																																																				
	2	101	14.11	6.07																																																																																																																							

**P<.01, *P<.05; Cinsiyet: 1 Kadın, 2 Erkek

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda cinsiyet değişkeni açısından probleme olumlu yönelim ($t_{(544)} = -2.45$; $p < .05$), probleme olumsuz yönelim, ($t_{(544)} = 4.00$; $p < .01$), bilgi kullanımı ($t_{(544)} = 3.33$; $p < .01$), ve Covid-19 korkusu ($t_{(544)} = 3.98$; $p < .01$), puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunurken rasyonel problem çözme ($t_{(544)} = -.17$; $p > .05$), dikkatsiz / dürtüsel tarz ($t_{(544)} = -.66$; $p > .05$), kaçınan tarz ($t_{(544)} = -1.17$; $p > .05$) ve genel olarak sosyal problem çözme ($t_{(544)} = -1.37$; $p > .05$), kendini aşma ($t_{(544)} = .44$; $p > .05$), keşfetme ($t_{(544)} = 1.542$; $p > .05$) ve genel akademik güdülenme ($t_{(544)} = 1.72$; $p > .05$) bakımından bir fark ortaya çıkmamıştır. Buna göre, kadınların probleme olumsuz yönelim ($\bar{x} = 14.93$), bilgiyi kullanma ($\bar{x} = 25.78$) ve Covid-19 korku puanları ($\bar{x} = 17.01$) erkek katılımcıların probleme olumsuz yönelim ($\bar{x} = 13.09$), bilgiyi kullanma ($\bar{x} = 24.54$) ve Covid-19 korku ($\bar{x} = 14.01$) puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunurken erkek katılımcıların probleme olumlu yönelim puanları ($\bar{x} = 18.41$) kadın katılımcılara ($\bar{x} = 17.37$) göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 5: Demografik Değişkenler Açısından Sosyal Problem Çözme Beceri Ölçeğinden Alınan Puanlara İlişkin ANOVA Test Sonuçları

Bağımsız Değişkenler		Sınıf				Bölüm				Fakülte			
		1	2	3	4	Ruh Sağlığı	Sağlık	Öğretmenlik	Mühendislik Mimarlık	Sosyal ve Beşeri Bilimler	Tıp Bilimleri	Eğitim	Mühendislik Mimarlık
Olumlu Yönelim	\bar{x}	17.8	17.4	17.4	17.2	17.5	17.0	18.3	18.0	17.3	18.1	17.2	18.0
	SS	3.9	3.8	4.1	3.5	4.0	3.6	3.8	4.1	4.3	3.7	3.7	4.1
Olumsuz Yönelim	\bar{x}	14.4	15.1	14.4	14.8	16.5	14.9	14.4	13.8	14.6	14.5	14.8	13.8
	SS	4.3	3.9	4.9	3.7	4.3	4.1	4.2	4.60	4.2	4.2	4.2	4.6
Akılcı Problem Çözme	\bar{x}	19.3	19.0	18.4	19.0	19.0	19.9	19.6	18.7	18.9	19.5	18.1	18.7
	SS	3.4	3.3	3.1	3.3	3.7	3.1	3.2	2.7	3.6	3.2	3.3	2.7
Dikkatsiz / Dürtüsel Tarz	\bar{x}	11.1	12.1	11.4	10.7	11.4	11.2	11.3	11.3	10.5	11.2	11.6	11.3
	SS	3.4	3.6	3.6	3.2	3.8	3.5	3.2	2.1	3.6	3.3	3.6	2.9
Kaçınmacı Tarz	\bar{x}	9.9	10.6	9.9	10.4	10.1	10.2	10.0	10.3	9.6	10.2	10.2	10.3
	SS	4.2	4.6	4.3	4.3	4.4	4.4	4.1	4.5	4.4	4.1	4.5	4.5
Sosyal Problem Çözme	\bar{x}	61.8	58.6	60.1	60.2	60.6	59.7	62.2	61.3	61.5	61.9	60.0	61.3
	SS	14.3	13.6	15.1	11.6	14.9	13.4	13.8	13.6	15.0	13.8	13.8	13.6
Kendini Aşma	\bar{x}	24.2	28.8	23.9	24.4	24.9	23.1	24.1	25.7	25.1	23.1	24.2	25.7
	SS	5.3	5.5	5.5	5.3	5.1	5.3	5.5	5.7	5.0	5.5	5.2	5.7
Bilgiyi Kullanma	\bar{x}	25.6	25.6	25.2	25.3	25.9	25.4	25.5	25.4	26.4	25.4	25.4	25.5
	SS	3.4	3.7	3.1	2.9	3.4	3.4	3.6	2.1	3.1	3.1	3.4	2.1
Keşfetme	\bar{x}	24.4	24.4	24.1	23.5	24.6	23.8	24.8	23.5	24.3	24.8	24.1	23.5
	SS	4.8	5.1	5.2	4.6	4.1	4.9	4.8	4.8	4.8	4.1	4.9	4.5
Akademik Güdülenme	\bar{x}	74.2	74.9	73.2	74.0	75.3	73.1	74.3	74.5	75.8	74.1	73.6	74.5
	SS	11.1	13.1	12.4	11.5	12.2	12.1	12.2	11.6	11.7	12.7	12.0	11.6
Covid-19 Korkusu	\bar{x}	16.1	15.1	15.2	15.8	16.4	16.8	16.8	14.1	15.8	16.8	16.9	14.1
	SS	6.9	6.3	6.4	6.7	6.9	6.5	6.9	5.8	66.8	66.9	66.7	5.8
Post Hoc Test Sonucu		DDT ^a (2>4)				POY ^b (Öğretmenlik>Sağlık vs.)				POY (Tıp>Eğitim>SBB ^c <MM ^d) Covid (Tıp>Eğitim<SBB<MM)			

*p < 0.05, a=Dikkatsiz / Dürtüsel Tarz, b=Probleme Olumlu Yaklaşım,

c=Sosyal ve Beşeri Bilimler d=Mühendislik ve Mimarlık

Araştırmada, katılımcıların sınıf düzeyleri, okudukları bölüm ve fakülteleri açısından sosyal problem çözme becerileri, Covid-19 korkusu ve akademik güdülenme ortalama puanları ANOVA testi analiz edilmiş ve sonuçlar bir bütün halinde tabloda sunulmuştur (Tablo 5). Analiz sonucunda elde edilen bulgular, problem çözüme becerileri açısından 2. sınıf öğrencilerinin ($\bar{x} = 12.1$; 3.6 SS= 3.6) 4. Sınıf öğrencileri ($\bar{x} = 10.7$; SS= 3.2) ile kıyas edildiğinde daha yüksek düzeyde dikkatsiz / dürtüsel problem çözme tarzını kullandıkları ortaya konmuştur ($F=2.84$; $p<.05$). Buna ek olarak, öğretmenlik bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözüme probleme olumlu yönelim ortalama puanları ($\bar{x} = 18.3$; SS= 3.8) ruh sağlığı ($\bar{x} = 17.5$; SS= 4.0), sağlık ($\bar{x} = 17.0$; SS= 3.6) ve

mühendislik ($\bar{x} = 18.0$; $SS=4.1$) bölümlerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerin ortalama puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur ($F=3.09$; $p<.05$). Ayrıca, tıp bilimlerine ait fakültelerde eğitim gören üniversite öğrencilerinin probleme olumlu yönelim ortalama puanları ($\bar{x} = 18.1$; $SS=3.7$) eğitim ($\bar{x} = 17.2$; $SS=3.7$), sosyal ve beşerî bilimler ($\bar{x} = 17.3$; $SS=4.3$) ve mühendislik ve mimarlık fakültelerinde ($\bar{x} = 18.0$; $SS=4.1$) öğrenim gören üniversite öğrencileri ile kıyas edildiğinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu yapılan Tukey testi ortaya konulmuştur ($F=2.52$; $p<.05$). Son olarak, tıp ($\bar{x} = 16.8$; $SS=6.9$) ve eğitim fakültelerinde ($\bar{x} = 16.9$; $SS=6.7$) öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ortalama Covid-19 korku puanları sosyal ve beşerî bilimler ($\bar{x} = 15.8$; $SS=6.8$) ile mühendislik ve mimarlık fakültelerinde ($\bar{x} = 14.1$; $SS=5.8$) öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ortalama Covid-19 korku puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur ($F=2.50$; $p<.05$).

Tartışma ve Sonuç

Son zamanlarda yapılan araştırmalar, sosyal problem çözme becerileri ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiyi araştırmıştır; ancak bu Covid-19 pandemi döneminde sosyal problem çözme ile akademik motivasyon arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalara yok denecek kadar azdır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde kullandıkları sosyal problem çözme becerileri, Covid-19 korku düzeyleri ve akademik motivasyonları cinsiyet, sınıf, bölüm ve fakülte türü bakımından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler, tercih edilen sosyal problem çözme becerilerinin, Covid-19 korku düzeylerinin ve akademik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler bakımından farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Katılımcıların sosyal problem çözme becerileri, Covid-19 korku düzeyleri ve akademik motivasyon ile katılımcıların yaşları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Buna paralel olarak, Gritsenko ve diğerleri de (2020) katılımcıların Covid-19 korkusu ve yaşları arasında anlamlı negatif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Diğer bir çalışmada da benzer şekilde, yaş ile Covid-19 korkusu arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, bu çalışmadan farklı olarak, birinci sınıf öğrencileri ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek bir Covid-19 korku puan ortalaması ortaya koymuştur (Martínez-Lorca d., 2020). Kısaca, genç üniversite öğrencilerinin daha fazla Covid-19 korkusu yaşadığı söylenebilir. Buna karşılık, yapılan diğer çalışmalar (Ahorsu vd., 2020; Haktanır ve diğerleri (2020) katılımcıların yaşı ve Covid-19 korkusu arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Sonuç olarak, çalışmalar arasındaki farklılıklara rağmen, yaş değişkeninin Covid-19 korkusunu anlamamıza yarayan önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Yapılan t-testi kadın katılımcıların probleme olumsuz yönelim puanları erkek katılımcılara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu bulguya paralel

olarak, bazı çalışmalar (Başer ve Özcan, 2018; D'Zurilla vd., 1998) kadın katılımcıların probleme olumsuz yönelim puanlarını erkek katılımcılara kıyasla daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bunun yanında erkek üniversite öğrencilerinin probleme olumlu yönelim puanları kadın katılımcılara göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu görülmektedir. Aynı şekilde, diğer bazı çalışmalarda (Başer ve Özcan, 2018; D'Zurilla vd., 1998) erkek katılımcıların probleme olumlu yönelimi puanlarını kadın katılımcıların puanlarına göre daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, cinsiyet olarak kadınların probleme olumsuz yönelimi ve erkeklerin probleme olumlu yönelimi anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu söyleyebiliriz.

Bununla birlikte cinsiyet değişkeni açısından akılcı problem çözme, dikkatsiz veya dürtüsel, kaçınmacı ve genel olarak sosyal problem çözme ortalama puanları açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Benzer şekilde D'Zurilla ve diğerleri (1998) cinsiyete göre rasyonel problem çözme ve kaçınan problem çözme tarzı arasında fark bulmazken, farklı olarak erkek katılımcıların daha fazla dikkatsiz / dürtüsel problem çözme tarzını kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Temel (2008) yaptığı çalışmada dikkatsiz problem çözme ve kaçınan problem çözme ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymamıştır. Diğer çalışmalarda (Batıgün ve Şahin, 2003; Bozkurt ve Özgenel, 2019) cinsiyet değişkeni açısından sosyal ortamda problem çözümü puanlarına ilişkin manidar bir fark çıkmamıştır. Bu bulgulardan farklı olarak, Bell ve D'Zurilla (2009) yaptıkları çalışmada kadınların rasyonel problem çözme puanlarının erkeklere göre daha düşük olduğunu bulmuştur. Görüldüğü gibi cinsiyet değişkeni açısından rasyonel problem çözme, dürtüsel / dikkatsiz problem çözme ve kaçınan problem çözme tarzları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığı çalışmalara göre farklılık göstermektedir.

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, kadın katılımcıların Covid-19 korku puanları erkek katılımcılara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu bulguya paralel olarak, diğer çalışmalarda (Alsahhe vd., 2020; Arpacıoğlu vd., 2021; Broche-Pérez vd., 2020; Gencer, 2020; Haktanır vd., 2020; Reznik vd., 2020) cinsiyet değişkenine göre Covid-19 korku puanlarının farklılık gösterdiğini ortaya koymuş ve kadın katılımcıların Covid-19 korku puanlarını daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bazı diğer çalışmalar (Ahorsu vd., 2020; Cao vd., 2020; Mohammadpour vd., 2020) Covid-19 korkusunun cinsiyet bakımından farklı olmadığını, erkek ve kız öğrencilerin salgın nedeniyle benzer stres, korku ve olumsuz duygular yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Kısaca, yapılan çalışmalar (Wang vd., 2020), cinsiyetin Covid-19 salgınının olumsuz psikolojik etkisinin bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir.

T-testi analizi sonuçları akademik güdülenme açısından kadın katılımcıların bilgiyi kullanma puanları erkek katılımcılara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu bulguya paralel olarak Alemdağ ve diğerleri (2014) bilgiyi kullanma

puanlarını kadın katılımcılar lehine yüksek bulurken, bu çalışmadan farklı olarak kadın katılımcıların kendini aşma ve keşif puanlarını erkek katılımcılara göre yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, bu çalışmada kendini aşma, keşfetme ve genel akademik güdülenme puanları açısından da kadın ve erkek katılımcıların ortalama puanları anlamlı bir fark göstermemiştir. Diğer bazı çalışmalarda, üniversite öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark ortaya koymamıştır (Demir ve Arı, 2013; Malinauskas ve Požerienė, 2020; Ramos ve Habig, 2019). Yapılan çalışmalarda, cinsiyet ve üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki farklılık göstermektedir. Yapılana çalışmalarda cinsiyet değişkeni ve akademik güdülenme arasındaki farklılığın kaynağı, katılımcıların yaş, bölüm ve fakülte gibi değişkenlerden kaynaklanıyor olabilir.

Ayrıca, ANOVA analizi problem çözüme becerileri açısından 2. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencileri ile kıyaslandığında daha yüksek düzeyde dikkatsiz / dürtüsel problem çözme tarzını kullandıkları ortaya konmuştur. Ancak, kendini aşma, keşif ve toplam akademik güdülenme puanları üniversite öğrencilerinin sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Şeker (2016) akademik güdülenme düzeylerinin ve kendini aşma, bilgiyi kullanma, keşif öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu çalışma ve yukarıda belirtilen diğer çalışmalar da benzer şekilde üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre akademik güdülenme puanları farklılık gösterdiğini bulmuştur. Sonuç olarak, çalışmalara katılan üniversite öğrencilerinin okudukları sınıf düzeylerine göre akademik motivasyonların bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Buna ek olarak, öğretmenlik bölümlerinde ve tıp bilimine ait fakültelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözüme probleme olumlu yönelim ortalama puanlarının diğer bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ortalama puanlarına göre yüksek bulunmuştur. Bu bulguya paralel olarak, Saracoğlu ve diğerleri (2016) öğretmen adaylarının probleme olumlu yönelim puanlarını yüksek bulurken probleme olumsuz yönelim puanlarını düşük olduğunu bulmuştur. Öğretmen adaylarının diğer bölümlere kıyasla daha yüksek düzeyde problem olumlu yaklaşım puanlarının olması aldıkları formasyon eğitiminden kaynaklanıyor olabilir. Tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin problem olumlu yaklaşım puanları ile birlikte akademik motivasyon puanları da yüksek bulunmuştur. Bu durumda, tıp fakültelerinde okuyan öğrencilerinin problem olumlu yaklaşımları ile akademik motivasyonu arasında bir ilişki olduğu düşünülebilir. Bu varsayımımızı tıp fakültesi öğrencilerinin probleme olumlu yaklaşım puanları ile akademik güdülenme puanları arasındaki yüksek korelasyon desteklemektedir ($r=.548$; $P=.001$).

Son olarak, tıp ve eğitim fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ortalama Covid-19 korku puanları diğer fakültelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ortalama Covid-19 korku puanlarından yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışmaya paralel

olarak, Atik (2020) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının Covid-19 ile ilişkin yüksek düzeyde korkuları olduğunu ortaya koymuştur. Tıp fakülteleri öğrencilerinin Covid-19 korku puanlarının yüksek çıkması ile ilgili, son zamanlarda yapılan bir çalışmada sağlık sektöründe çalışanların Covid-19 korkusunun yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Arpacıoğlu vd., 2021). Özellikle tıp fakültesi öğrencilerinin Covid-19 korku düzeylerinin yüksek olması salgın ile ilgili belirsizlikler, tıp fakültesi öğrencileri sağlık çalışanı arasındaki etkileşimden dolayı olası bulaşma riski ve kendilerini korumaları için gerekli koruyucu malzemelerin eksik olması, eğitim süreçlerindeki aksaklıklar ve sağlık çalışanlarının artan ölüm oranı ve öğrencilerin Covid-19'u yayma ve enfekte olma potansiyelinden kaynaklanıyor olabilir (Batı ve Sayek, 2021).

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın alan yazına önemli katkılarının yanında bazı sınırlılıkları vardır. Çalışmanın bir sınırlılığı ise, bu çalışmada veriler Konya ilinde öğrenim gören üniversite öğrencilerden kolay örnekleme yöntemiyle belli ölçme araçları belli saydaki katılımcıdan toplanmıştır. Dolayısıyla, genel evreni yeterince temsil ettiği söylenemez ve bu durum bu araştırmanın genellenebilirliği açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır. Verilerin genellenebilmesi için, farklı bölgelerden katılımcıların gelecek çalışmalarda dahil edilerek, cinsiyet, sınıf, bölüm ve fakülte gibi demografik özelliklerine ait kategorilerden her bir için dengeli sayıda veri toplaması önemlidir (Bollen, 1989). Ayrıca, bu çalışma ve diğer çalışmalarda sosyal problem çözme becerileri, Covid-19 korkusu ve akademik motivasyon ve cinsiyet, sınıf, bölüm ve fakülte değişkenleri arasındaki ilişkiye dair sonuçları farklılık göstermektedir. Bu nedenle bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkileri netleştirmek için yeni çalışmaların yapılmasına ihtiyaç vardır. Son olarak, Covid-19 korkusu ile üniversite öğrencisi yaşı arasındaki ilişki zayıftır ve değişkenlik göstermektedir, bu anlamlı bir ilişki olup olmadığını ve ilişki düzeyini anlamak için yeni çalışmalara ihtiyaç vardır.

Sonuç

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde kullandıkları sosyal problem çözme becerileri, Covid-19 korku düzeyleri ve akademik motivasyonlarının cinsiyet, sınıf, bölüm ve fakülte türü açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. İstatistiksel analizler, tercih edilen sosyal problem çözme becerileri, Covid-19 korku düzeyleri ve akademik motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Katılımcıların sosyal problem çözme becerileri, Covid-19 korku düzeyleri ve akademik motivasyonları ile yaşları arasında negatif bir ilişki bulundu. Ancak cinsiyet değişkenine göre akılcı problem çözme, dikkatsiz ya da dürtüsel, kaçınan ve genel olarak sosyal problem çözme puan ortalamaları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kadın katılımcıların Covid-19 korku puanları erkek katılımcılara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulundu. Üniversitenin öğretmenlik bölümlerinde

ve tıp fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin sosyal problem çözmede probleme yönelik olumlu yönelim puan ortalamaları diğer bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ortalama puanlarından daha yüksektir. Öğretmen adaylarının problem olumlu yaklaşım puanlarının diğer bölümlere göre daha yüksek düzeyde olması, aldıkları formasyon eğitiminden kaynaklanıyor olabilir. Tıp fakültesinde okuyan öğrencilerin problem olumlu yaklaşım puanları ile yüksek olduğu görülmüştür.

Kaynakça

- Ahorsu, D. K., Lin, C., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H.(2020). The fear of COVID-19 scale: Development and initial validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>
- Alsahel, T. A., Aljaloud, S. O., Chalghaf, N., Guelmami, N., Alhazza, D. W., Azaiez, F., & Bragazzi, N. L. (2020). Moderation effect of physical activity on the relationship between fear of COVID-19 and general distress: A pilot case study in Arabic countries. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570085>
- Arpacioğlu, S., Baltalı, Z., & Ünübol, B. (2021). COVID-19 pandemisinde sağlık çalışanlarında tükenmişlik, Covid korkusu, depresyon, mesleki doyum düzeyleri ve ilişkili faktörler. *Cukurova Medical Journal*, 46(1), 88-100.
- Atay, Ü. T., Dinçer, N. N., Yarkac, F. U., & Elif, Ö. N. C. Ü. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Dış Hekimliği Uzmanlık Öğrencilerinin Korku ve Anksiyete Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Dış Hekimliği Dergisi*, 2(3), 86-93.
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 569-591
- Başer, S. Ö., & Özcan, S. (2018). Diyabet hastalarında sosyal sorun çözme tarzları/yönelimleri, yaşam kaliteleri ve HbA1c düzeyleri arasındaki ilişki. *Cukurova Medical Journal*, 43(3), 660-668.
- Batı, A. H., & Sayek, İ. (2021). *Tıp Eğitimi ve Covid-19 Salgını. Türk Tabipler Birliği Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*. https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part67.pdf
- Batıgün, A. D., & Şahin, H. N. (2003). Öfke, dürtüsellik ve problem çözme becerilerindeki yetersizlik gençlik intiharlarının habercisi olabilir mi? *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(51), 37-52.
- Bell, A. C., & D’Zurilla, T. J. (2009). The influence of social problem-solving ability on the relationship between daily stress and adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 33(5), 439-448.
- Bollen, K. A. (1989). Measurement models: The relation between latent and observed variables. *Structural equations with latent variables*, 179-225.

- Bozkurt, B. N., & Özgenel, M. (2020). Öğretmenlerin politik becerileri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 1-15.
- Broche-Pérez, Y., Fernández-Fleites, Z., Jiménez-Puig, E., Fernández-Castillo, E., & Rodríguez-Martin, B. C. (2020). Gender and fear of COVID-19 in a Cuban population sample. *International journal of mental health and addiction*, 1-9.
- Brophy, J. E. (2013). *Motivating students to learn*. Routledge.
- Bukowski, W. M. (1990). Age differences in children's memory of information about aggressive, socially withdrawn and prosocial boys and girls. *Child Development*, 61, 1326-1334.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. & Zheng, J. (2020). The Psychological Impact of the COVID-19 Epidemic on College Students in China. *Psychiatry Research* 287(112934), 1- 5.
- Çekici, F., & Sonay Güçray, S. (2012). Problem çözme terapisine dayalı beceri geliştirme grubunun üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerileri öfkeyle ilişkili davranış ve düşünceler ile sürekli kaygı düzeylerine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 103-128.
- Demir, M., & Ercan, A. R. I. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.
- D'Zurilla, T. J. (1990). Problem-solving training for effective stress management and prevention. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 4, 327-354.
- D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and individual differences*, 25(2), 241-252.
- D'Zurilla TJ, Nezu AM, Maydeu-Olivares A (2004). What is social problem solving? Meaning, models, and measures. In: E.C. Chang, T.J. D'Zurilla and L.J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training*. Washington, DC: American Psychological Association. pp. 11-27.
- Eskin, M., & Aycan, Z. (2009). The adaptation of the revised social problem-solving inventory into Turkish: A reliability and validity analysis. *Turkish Journal of Psychology*, 12(23), 11-13.
- Fitzpatrick, K. M., Harris, C., & Drawve, G. (2020). Fear of COVID-19 and the mental health consequences in America. *Psychological trauma: theory, research, practice, and policy*, 12(1), 17.
- Gencer, N. (2020). Pandemi Sürecinde Bireylerin Koronavirüs (Kovid-19) Korkusu: Çorum Örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (4), 1153-1173.
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128.

- Gritsenko, V., Skugarevsky, O., Konstantinov, V., Khamenka, N., Marinova, T., Reznik, A., & Isralowitz, R. (2020). COVID 19 fear, stress, anxiety, and substance use among Russian and Belarusian university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-7.
- Haktanir, A., Seki, T., & Dilmaç, B. (2020). Adaptation and evaluation of Turkish version of the fear of COVID-19 scale. *Death Studies*, 1-9.
- Huitt, W. (2001). Motivation to learn: An overview. *Educational psychology interactive*, 12.
- İçen, M., & Oztasım, O. B. (2017). Social problem-solving levels of pre-service social studies teachers. *Educational Research and Reviews*, 12(4), 220-229.
- K. Amrai, S. E., Motlagh, H. A., Zalani, & H. Parhon, (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Khavid, A., Imani, M. M., Godiny, M., & Moradi, M. (2020). Comparative Investigation of Academic Motivation and Academic Achievement among Dentistry, Pharmacy and Medicine Students of Kermanshah University of Medical Sciences. *International Journal of Scientific Research in Dental and Medical Sciences*, 2(2), 23-28.
- Köseoğlu, Y. (2013). Academic motivation of the first-year university students and the self-determination theory. *Educational Research and Reviews*, 8(8), 418-424.
- Malinauskas, R., & Požerienė, J. (2020). Academic motivation among traditional and online university students. *European journal of contemporary education*, 9(3), 584-591.
- Martínez-Lorca, M., Martínez-Lorca, A., Criado-Álvarez, J. J., & Armesilla, M. D. C. (2020). The fear of COVID-19 scale: validation in Spanish university students. *Psychiatry research*, 113350.
- Masaali, S. (2007). *Relationship between reading study and academic achievement among students in IU*. [Doktora tezi] Khorasgan Slamic Azad University.
- Mohammadpour, M., Ghorbani, V., Khoramnia, S., Ahmadi, S. M., Ghvami, M., & Maleki, M. (2020). Anxiety, Self-Compassion, Gender Differences and COVID-19: Predicting Self-Care Behaviors and Fear of COVID-19 Based on Anxiety and Self-Compassion with an Emphasis on Gender Differences. *Iranian Journal of Psychiatry*, 15(3), 213.
- Murphy, L. O., & Ross, S. M. (1987). Gender differences in the social problem-solving performance of adolescents. *Sex Roles*, 16(5-6), 251-264.
- Murşit, I. Ş. I. K., & Erdoğan, A. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Sorun Çözme Becerileri Sürecinde Öğrenci Topluluklarının Rolü: Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 23(1), 240-256.

- Ural, A., & Kılıç, İ. (2011). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*, (3. Basım). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., & Ho, C. S. (2020). Immediate psychological responses and 347 associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the 348- general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- Yiğit, E., Özcan, S., & Seydaoğlu, G. (2016). Tıp öğrencilerinin sosyal sorun çözme ve baş etme becerileri. *Cukurova Medical Journal*, 41(4), 721-731.
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R. A., & Daniel, J. R. (2020). Parents' Perceptions of Student Academic Motivation During the COVID-19 Lockdown: A Cross-Country Comparison. *Frontiers in psychology*, 11.

Extended Abstract

Introduction

Since March 2020, the Corona pandemic has influenced the university education. Therefore, significant changes have occurred in the educational processes at universities. Within this framework, distance education practice has started in universities rather than face-to-face education. All of these have had negative effects on both university lecturers and students, leading to explore the motivation in university setting in this process because of effects of Covid-19 on university students learning. The impact of online learning on the university students' motivation has recently been searched (Malinauskas & Požėrienė, 2020). This study will investigate skills for social problem-solving, Covid-19 fear, and motivation in the university context in terms of their demographic variables.

Social problem-solving skills (Bukowski, 1990; D'Zurilla et al., 1998; Murphy & Ross, 1987; Murşit & Erdoğan, 2020; Tũmkaya, 2006), anxiety of Covid-19 levels (Fitzpatrick et al., 2020; Gencer, 2020) and academic motivation levels (Turhan, 2020) have been studied recently throughout the pandemic. These investigations have observed social problems, Covid-19 and academic linked motivation regarding the participants' gender. Furthermore, a few research have searched the relationship between university students' grades, departments, schools and skills for social problem-resolution, fear of Covid-19, academic linked motivation level (Atay et al., 2020; Gũmleksiz & Serhatlıoğlu, 2014; Özşahin & Aksoy, 2020; Tekin & Alan, 2017). However, the findings of these studies are varied. Therefore, novel studies are required to explore the association between social problem resolving, Covid-19 fear, academic linked motivation levels and demographic variables.

We aimed to reveal if university students' skills for social problem, fear of pandemic levels and academic motivation levels differ regrading gender, grade levels, department and faculties. Until now, education in universities has been carried out in environments based on social interaction. However, because of the pandemic, university education in our country and in many countries across the world were carried out remotely online or as a hybrid. In addition, due to this new situation, the emerging new academic interaction, teaching methods have created challenges for the university students' academic motivation. For these reasons, it is observed that university students' academic motivations have bene negatively affected due to the anxiety caused by the pandemic, while social problem skills have been observed as a positive factor.

Method

The universe of the research consists of students who study in public and private universities in Konya. 546 students, 445 females and 101 males, aged between 18 and 37 from various departments of universities, partook in the research. Participants voluntarily concluded the Inventory of Social Problem-Solving (Short Form) (Çekici & Gũçray, 2012), Scale of Covid-19 Fear (Satici et al., 2020) and Scale of Academic Motivation (Bozanoğlu, 2004). IBM SPSS statistics was utilized to examine the research data. Specifically, as descriptive statistics, we used the t-test and ANOVA to test whether the scores differed in terms of the students' demographic variables.

Results

Analyses revealed a negative association between pandemic fear and age. The independent sample t-test showed that female students had higher scores for the negative orientation to the problem, the use of information, and the Covid-19 fear. However, the male students had higher score for the positive orientation. Additionally, second grade students used a higher level of careless / impulsive problem-solving style compared to 4th grade students. Furthermore, the students at the teaching departments used positive problem-solving in social more frequently than students at mental health, health, and engineering departments. Finally, medical, and educational school students had higher Covid-19 fear scores.

Conclusion

In this study, it was aimed to reveal whether the social problem-solving skills, Covid-19 fear levels and academic motivations used by university students during the pandemic period differ in terms of gender, class, department and faculty type. The statistical analyzes found that preferred social problem-solving skills, Covid-19 fear levels and academic motivation levels differ in terms of some variables. A negative relationship was found between the participants' social problem-solving skills, their Covid-19 fear levels, and academic motivation and the participants' ages. However, there was no significant difference in terms of rational problem solving, inattentive or impulsive, avoidant and generally social problem-solving mean scores in terms of gender variable. Covid-19 fear scores of female participants were found to be statistically significantly higher than male participants. The average scores of positive orientations to the problem in social problem solving of university students studying in teaching departments and faculties of medical sciences were higher than the average scores of university students studying in other departments. The higher level of problem-positive approach scores of teacher candidates compared to other departments may be due to the formation education they received. The students studying at the faculty of medicine were found to be high, along with the problem-positive approach scores.

Gaziantep University Journal of Educational Sciences
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi
e-ISSN: 2667-5145

Çevrimiçi Öğretim Sürelerinde Motivasyon Faktörü
Motivation Factor in Online Teaching Processes

Nida BAYINDIR*

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 30/08/2021

Accepted/Kabul edildi:25/11/2021

Anahtar kelimeler:

Çevrimiçi öğretim, motivasyon, odaklanma

Keywords:

Online teaching, motivation, focus

ÖZ

Zorunlu sebeplerden dolayı kullanılan çevrimiçi öğrenme ortamları ve araçları eğitim açısından önemli bir fırsat haline gelmiştir. Ancak yoğun dijital uyarılar öğrencilerin dikkatini dağıtmakta, derse odaklanmalarını zorlaştırmaktadır. Öğrencilerin motive edilmesi öğrenme öğretme sürecinin etkililiğini arttıran önemli bir öğedir. Araştırma, çevrimiçi öğretim sürecinde öğrencileri motive etme yollarını kapsamaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2019-20 akademik yılı bahar döneminde sınıf eğitimi son sınıf 8 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma verileri çevrimiçi ortamda yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları çevrimiçi öğretimde temel motivasyon faktörü olarak ders süresini görmekte, kurulan akademik iletişimin motivasyon süresini arttırdığını düşünmekte ve dijital öğretim uygulamalarının motivasyonu sağlamada önemli katkılarının olduğuna inanmaktadırlar. Bu kapsamda, çevrimiçi derslerin süresinin kısa tutulması, derste öğretmen öğrenci iletişimin aktif olarak sağlanması ve ders içeriğine uygun dijital öğretim araç ve modüllerinin kullanım okuryazarlığının verilmesi önerilmektedir.

ABSTRACT

Online learning environments and tools that have been used for compulsory reasons have become a significant learning opportunity for education. However, the intensive digital stimuli distract students and make it harder for them to focus on the lesson. Therefore, motivating a student is an essential element that increases the effectiveness of the learning and teaching process. The research covers ways to motivate students during the online learning process. The study was conducted using the case study, which is one of the purposeful sampling types. In the spring 2019-20 academic year, the research consisted of the senior class, volunteer and eight pre-service teachers. The research data were collected online with a semi-structured interview form. According to the research results, pre-service teachers see study time as the main motivating factor in online education. In addition, they feel that academic communication has increased the motivation period, and they believe that digital education practices have significant contributions to motivating them. In this sense, it is suggested that the duration of online courses should be kept shorter, the communication of teachers and students should be actively engaged in the course, and the literacy of digital teaching tools and modules appropriate to the course content should be ensured.

* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, nida.bayindir@ogu.edu.tr,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8329-358X>

Giriş

Dijital çağa geçişle birlikte değişen ve gelişen teknolojiler insanların bilgiye erişim biçimlerini değiştirmektedir. Bu teknolojilerinin gelişmesi ile çevrimiçi öğrenme daha ulaşılabilir ve kullanılabilir hale gelmiştir. Çevrimiçi öğrenme ve öğretme yaklaşımlarında, iletişim temelli etkinliklerin düzenlenmesi, yürütülmesi ve değerlendirilmesi zaman ve mekândan bağımsız olarak yapılmaktadır. Dijital öğrenme/öğretme araçları; öğrencinin, öğrenmesini destekleyen eğitimsel içeriklerle etkileşmesini sağlayan teknolojik öğretim araçlarıdır (Bozkurt, 2017:24, Sarıtaş ve Barutçu, 2020:8, Parlak, 2017:1742, Özdoğan ve Berkant, 2020:14, Ünlü, 2019:167, Yamamoto ve Altun, 2020:26).

Çevrimiçi öğrenme kısmi olarak fırsat eşitliğini sağlayan, hayat boyu öğrenmeyi destekleyen, çağın gereklerine göre eğitim teknolojilerinden olabildiğince yararlanılmasını sağlayan bir öğrenme disiplini (Cabı,2016: 95). Dijital öğrenmeyi daha çok tercih eden öğrenciler için çevrimiçi öğrenme ortamları daha yararlı olabilmektedir. Ancak çevrimiçi öğrenme öğretme ortamlarının bazı öğrencilerde, süreye bağlı olarak, akademik başarıyı düşürdüğü ve motivasyonu azaldığına ilişkin araştırmalarda bulunmaktadır. Bu araştırmalarda, motivasyonun akademik başarı üzerindeki etkisi, motivasyona yönelik ölçek çalışmaları, derse karşı tutumlar, okul tükenmişliği, öznel iyi oluş, zaman yönetimi gibi alt başlıklar dikkati çekmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011, Bozanoğlu, 2004, Cabı, 2016, Çelen vd, 2011, Ergün ve Usluel, 2015, Eryılmaz, 2013, Eryılmaz ve Dereli, 2011, Sürücü ve Ünal, 2018, Yılmaz ve Huyugüzel, 2007). Tüm bu çalışmalarda ön plana çıkan ise öğretmen ile öğrencinin beklentilerinin örtüşmesi, etkili ve katılımlı bir ders işleme ve kişilik özellikleri olmuştur.

Zorunlu nedenlerden dolayı acil uzaktan eğitim olarak öğrenme sürecine dâhil edilen çevrimiçi öğretim öğrenmelere dijital çözümler üretebilmektedir. Öğrenciler yaşam boyu öğrenme çerçevesinde evlerinden derslere ilişkin kuramsal bilgilere rahatça ulaşabilmekte ve mevcut ihtiyaçlarına uygun öğrenmeler gerçekleştirebilmektedirler (Bozkurt, 2020:3, Özkök, 2009, Varol ve Türel, 2003).

Teknolojik araçların en büyük yararı bilgi işlem araçlarına erişim, e-öğrenme okuryazarlığı kazandırma ve bireysel/grupsal öğrenme sürekliliği sağlamasıdır. Ancak çevrimiçi öğrenme ortamları, öğrenenler için daha çok çaba, yönlendirme, öz yönelim ve motivasyon kontrolünü gerektirmektedir (Yurdagül ve Sırakaya, 2013:394). Bu ortamlar, eğitimin devamlılığı için sınıfı ve geleneksel öğrenmeyi dijital dünyaya taşıyan etkileşim ortamlarıdır. Maliyetinin düşüklüğü, iletişim kolaylıkları, akademik destek, teknoloji okuryazarlığı kazanma vb. sağladıkları pek çok imkânın yanı sıra dijital yorgunluk veya motivasyon eksikliği gibi sorunlara da neden olabilmektedir (Horzum vd, 2017:63, Yıldız, 2020:181).

Motivasyon, akademik başarıyı ve kaliteyi etkileyen önemli bir etkidir. Kelime anlamı

itibariyle bireyi istendik davranışa yönlendiren istek ve eğilimdir. Genel olarak dışarıdan ve içeriden gelen uyarıcılarla artan istek durumu motivasyon olarak nitelendirilir. Eğitimde motivasyona ilişkin yapılan araştırmalarda, kaygılar ve motivasyon eksikliği akademik başarıyı yakından etkilemektedir. Akademik motivasyon kaynaklı sorunların belirlenmesi, giderilmesi öğrenci başarısını arttırmada etkili bir öge ve başarının yordanmasında önemli bir faktördür (Bayraktar, 2015:1090).

Motivasyonun öğrenme üzerindeki etkisi bilinmesine rağmen öğretimde nasıl kullanılacağına dair yaş ve sınıf seviyelerini kapsayan az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bunun nedeni doğrudan veya dolaylı olarak ölçülemeyen bir faktör olan motivasyonun pek çok değişkene bağlı olmasıdır. Motivasyonla ilgili en önemli özelliklerden biri de bireysel olmasıdır yani bireyden bireye farklılık göstermesidir (Dede, 2003:175).

Bir öğrenme öğretme yaşantısında öğretimi yönetirken öğrenci motivasyonunu aktif tutacak şekilde durumlar yaratılması, meraklarının canlı tutulması, renkli ve bol uyaranlı bir ders planlanması, zengin içerik ve farklı yöntem tekniklerin kullanılması öğrencinin öğrenme isteğini artıracak ve öğrenme sürecine katılımını sağlayacaktır. Motivasyon, öğrencinin harekete geçmesi ve sınıf içi etkinliklerde olabildiğince çaba ve azim gösterme eğilimidir. Öğrenci başarısının ve motivasyonunun yüksek olması çevrimiçi öğretimin temel amaçlarından biridir (Karataş, vd, 2016:1822).

Ancak çevrimiçi öğretimin uzun sürmesi ve iletişimin bazen tek yönlü olması öğrenci beklenti seviyesinin düşmesine neden olabilmektedir (İbicioğlu ve Antalyalı, 2005:327). Yüz yüze olmayan ortamlarda öğrencilerin öğrenme tepkileri, fiziksel gösterimleri, duyguları sembol ve kelimelerle ifade edilmektedir. Bu ortamlar öğrenciler arasında topluluk hissinin ve gerçeklik hissi kaybı ile bağlanmışlık duygusunun zayıflamasına neden olabilmektedir (İlğaz, 2009:28 Özellikle topluluk hissinin oluşmaması, öğrencinin derse motive olamamasına, yeterli geri dönüt verememesine, tek yönlü iletişim ve etkileşim kurmamasına neden olabilmektedir (Bilgiç,2015:31). Bu hisle öğrencilerin, çevrimiçi öğretimde kendilerini yalnız hissedip öğrenme sorumluluklarını yeterince yerine getirememelerinden dolayı da derse katılma gibi sorunlarla sıklıkla karşılaşmaktadır. Bu sorunların temel nedenlerinden biri olan dışsal motivasyon öğrenme için önemli bir faktördür. Motive olmuş veya edilmiş bir çevrimiçi öğrenen, öğrenmek için çaba harcayacak, öğrenme topluluğunun birikiminden yararlanacak, ders katılımları ile yeterince etkileşecektir. Öğrencinin motive olması ve motivasyonunun canlı kalması öğretmenler için üzerinde önemle durulması gereken bir konu olmaktadır. (Dinçer ve Doğanay, 2016:1134, Uçar,2016: 38).

Çevrimiçi öğretimde içsel motivasyonun sağlanması ve sürdürülmesi öğrencinin öğrenme davranışlarındaki öz düzenlemeyle de yakından ilişkilidir. Metaboliş stratejilerini içeren öz düzenleme, öğrencinin kendi kendini motive etmesi, sınıf içi akademik görevlerinde çaba göstermesi, azim ve isteğin yönetimi ve kontrolü gibi bileşenleri içermektedir (Çiltaş, 2011:3, Ergül, 2017:84, Uçar, 2019).

Öğrencinin isteyerek, katılarak, sabrederek sürdürdüğü çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluğu öğretmen ve öğrencinin her zaman aktif olarak teşvik edildiği ve desteklendiği bir e-öğrenme ortamına dönüşebilmektedir. Öğretimsel açıdan e-öğrenmelerdeki hazırbulunuşluk ve motivasyon yönetimi bilgi, beceri ve duyuşsal özelliklerin en etkili şekilde kullanılarak e-öğrenme içeriklerine, dijital öğretim materyallerine ve çoklu ortam araçlarına uyum sağlamayı destekleyecektir (Akyüz, 2020, 2, Yakar ve Yakar, 2020:1, Demir, vd, 2021:146).

Araştırma, pandemi gibi olağan üstü durumlarda kullanılagelen çevrimiçi öğretim sürecindeki motivasyon faktörlerini kapsamaktadır. Araştırmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının çevrimiçi derste motive olma/etme yollarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma, pandemi nedeniyle çevrimiçi sürdürülen öğretim yaşantılarının, zamandan ve mekândan bağımsız olması, teknolojik yetersizlikler, duyuşsal eksiklikler, iletişim problemleri, ortam yetersizliği, derse aktif katılamama, altyapı ve teknik beceri bilgisi gibi pek çok değişken nedeniyle öğrenci ve öğretmen motivasyonunun gereğinin anlaşılması açısından önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının çevrimiçi öğrenme sürecinde motivasyon sürecine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bir durum çalışmasıdır. Bu durum ayrıntılı olarak bilmediğimiz ve sonuçlarını tam olarak kavrayamadığımız olguları incelemektedir. İncelemede bireylerin yaşadığı deneyimleri ele almakta ve bu deneyimlerin bireylerce ne anlama geldiği üzerine odaklanmaktadır (Ekiz, 2003, Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilirlik örnekleme tekniği kapsamında tipik durum örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Tipik durum örnekleme, çok sayıdaki benzeri arasından genel olarak incelenen olay veya olguyu açıklayabilecek düzeyde bilgi içeren ve evreni temsil yeteneği olan ve temel özellikleri bakımından evrenden farklılaşmayan durumları ifade etmek için kullanılmaktadır (Baltacı, 2018:251).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırma kapsamında oluşturulan görüşme formlarında paydaşların pandemi dönemindeki çevrimiçi eğitime ilişkin görüşlerini incelemeye yönelik olarak toplam iki soru hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formları araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış ve sonrasında alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından yapı, kapsam ve dil geçerliği açısından incelenmiştir. Öğretim üyesi tarafından yapılan revizyon sonrasında, alanına hakim olduğu ve sorulara ayrıntılı cevaplar

verebileceği düşünölen sınıf eğitiminde öğrenim gören ve öğretmenlik uygulaması dersini alan 8 öğretmen adayı araştırma ya gönüllük esasına göre uygulanmıştır. Katılımcılar gizlilik esasına dayalı olarak A1, A8... şeklinde kodlanmış ve görüşlerindeki ifadelerinden bir kısmı bulguları destekleyecek şekilde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında araştırmanın amacına uygun sorular seçilmiştir. İlgili sorular uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen hem nicel olarak verilmiş hem de içerik analizi yapılarak betimlenmiştir. Önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde üzerinde görüş birliğine varılamayan ifadeler tekrar gözden geçirilmiştir. Belirlenen alt temalara ilişkin görüşler için de farklı bir uzman görüşüne başvurulmuştur. Tema ve kategorilerde yer alan sorunların anlaşılabilirliği için katılımcı görüşlerinden örnek ifadelere yer verilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğı kullanılmıştır. Bu teknikte veriler önce kavramsallaştırılmış, sonra kendi içinde organize edilmiş ve verileri açıklayan temalar saptanmıştır. Veriler araştırmacı tarafından görüşmeler esnasında yazılmıştır. Veriler katılımcıların onayına sunulmuş ve teyit ettirilmiştir. Son olarak bulgular yorumlanarak anlaşılabilirliği kolaylaştırmak için frekans ve yüzde tabloları halinde sunulmuştur.

Bulgular

Aşağıda öğretmen adaylarının çevrimiçi motivasyonun nasıl olması gerektiğı ve kullanılması düşünölen dijital öğretim uygulamalarına ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarına göre; çevrimiçi motivasyon faktörleri, dersin süresi, kesintisiz iletişim, ders içeriğı, öğretim yöntem ve teknikleri materyal ve kaynaklar, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme olarak belirlenmiştir. Buna göre, adaylarına göre çevrimiçi öğretim yaşantılarında en önemli motivasyon faktörü dersin süresidir. Bunu sırasıyla, kesintisiz iletişim, ders içeriğı ve öğretim teknikleri, sınıf yönetimi ve değerlendirme etkinlikleri izlemektedir. Aşağıda öğretmen adayı görüşlerinden örnek ifadelere yer verilmiştir.

A2- Motive olabilmek için ön koşulun “dikkat” olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin dikkatini derse çekebilmek için onların hayatında olan, yaptığı aktiviteler, izledikleri/izlemesi gerektikleri diziler, filmler, belgeseller, hobileri, okuduğı/okuması gereken kitaplar hakkında konuşurdum. (Sınıf yönetimi)

A8- Uzaktan eğitimde en önemli husus öğrencinin dikkatini üzerimizde tutmaktır. Bunu da hazırladığımız, içeriğimizle sağlarız. Ders anlatıldıktan sonra mutlaka konu ile ilgili pekiştirici bir etkinlik yapılmalıdır. Bu etkinliğin yapılacağı ders öncesinde söylenerek

öğrencilerin morallerini yükseltebiliriz. Ders sonunda ise mutlaka öğrencilere konu ile ilgili sorular sorarak konuyu anlayıp anlamadıklarını tespit etmeliyiz. (ders içeriği)

A3- Öğrenci motivasyonunu sağlamak için giriş etkinlikleri oldukça önemlidir. Çevrimiçi eğitimde ben genel olarak işlenecek konuyla ilgili şarkı veya bir video kullanıyorum. Öğrencilere düz anlatımla konu anlatmak yerine içinde bulunduğumuz dijital çağın nimetlerinden yararlanarak görsel destekli öğretimler yapmak bu konuda oldukça önemlidir. (öğretim yöntem ve teknikleri)

A4- Online eğitimde ders süresine kesinlikle dikkat edilmelidir. Dersler maksimum 40 dakikayı geçmemeli diye düşünüyorum. Çünkü gün boyunca bir odada bilgisayar ekranına bakmak hem çok yorucu hem de sağlığa zararlıdır. Dersin işlenişinde ise öğretmen merkezli olması işi daha da zorlaştırıyor çünkü öğretmen dersi anlatınca bir yerden sonra öğrenciler sıkılıp dikkatini başka yere veriyor ya da uyumayı tercih ediyor. Bu nedenle çevrimiçi eğitimde en azından her hafta birkaç farklı öğrenci kamera açıp sınıf ortamı hissi yaşatsa hiç fena olmaz diye düşünüyorum. (Süre)

A7-Ders girişinde öğrencinin dikkatini ilgisini çekebileceği bir konu ile çekerim. Öğrencinin eğitim ortamını değiştirmesi istenebilir. Örneğin hayatın kendisini anlatan Hayat Bilgisi dersini bahçede, balkonda girmelerini isteyebiliriz. Dersi daha eğlenceli hale getirecek etkinlikler tasarlayabiliriz. Teknolojiden faydalanabiliriz (materyal ve kaynaklar)

A5- Öğrencilerin motivasyonunu ufak değişkenler dahi önemli ölçüde etkiliyor. Öğretmenin yüz ifadeleri, enerjisi genel olarak etkili iletişim becerilerine sahip olması öğrencilerin ilgisini çekmede ilk ve etkisi yadsınamayacak bir etmendir. Derse giriş aşamasında, öğrencilerin ders sonuna kadar merakını canlı tutacak bir anlatım yapılmalıdır. (iletişim)

A1- Öğrencilere sorular sorarak onların derse aktif katılımlarını sağlamaya çalışırım. Konu anlatımını uzun olmamasına dikkat ederim öğrencilerin dikkati çok hızlı dağıldığı için konunun bütünlüğünü bozmayacak şekilde araya etkinlik alabilirim. Bu etkinlikler sırasında öğrencilerin öğrenme eksikliklerini de gözlemlemiş olurum. (ölçme ve değerlendirme)

Öğretmen adaylarına göre çevrimiçi motivasyon araçlarının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri, dersin içeriğini zenginleştirici dijital öğretim araçlarından yararlanma ve ders içeriği dışı dijital öğretim araçlarından yararlanma olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına göre çevrimiçi öğretim yaşantılarını en çok motive eden dijital öğretim uygulamaları ders içeriğini zenginleştiren araçlardır. Bunu ders içeriği dışı kullanılan dijital öğretim araçları izlemektedir. Aşağıda öğretmen aday görüşlerinden örnek ifadeler yer verilmiştir.

A3- Youtube uygulamasından öğrencilerin dikkatini çekecek konuyla ilgili video ve şarkı bulunabilir. Canva uygulamasının yardımıyla görselliği yüksek ve daha ilgi çekici slaytlar hazırlanabilir. Learningapps uygulamasıyla çevrimiçi oyun hazırlanabilir. Bu uygulamada birçok farklı türde oyun vardır ve bunları dersin içeriğine uygun bir hale getirmek oldukça kolaydır. Wordwall uygulamasında da birçok ders etkinliği yer almaktadır.

Bu uygulama sayesinde de çevrimiçi etkinlikler kolayca hazırlanabilir. (ders içeriği kapsamında)

A7- Eğitim için kullanılacak birçok program bulunmakta, bunları derse dâhil edebiliriz. (Kahoot, Gartic, Padlet, Canva, StoryJumper, Bubbl...) çevrimiçi oynanabilecek çeşitli oyunlar bulunmakta. Ders aralarında oynanabilir. (ders içeriği dışında)

A8- Bu seneki deneyimlerime baktığım zaman bir dersimizde öğretmen derste öğrenmesi gerekenleri bilgileri verdikten sonra YouTube uygulamasında pekişmesi için konuyla ilgili videolar ve animasyonlar izletiyordu. Ders o şekilde işlendiğinde katılımı fazla olduğunu gördüm. Bu nedenle YouTube öğretimde yardımcı bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Ayrıca ders dışında ise TRT Bil Bakalım, Kelimelik, Playok gibi oyun uygulamaları da öğretim için işlev görebilir niteliktedir. (ders içeriği kapsamında)

A4- Motivasyonu sağlamak adına öğrencilerin seveceği türde müzikler açılarak derse giriş yapılabilir. Uyku halinde olan öğrencilerin uykusu açılmış olacaktır ve derste daha enerjik olacaklardır. Konu ile ilgili etkinlikler yaptırmak için wordwall adlı uygulama sitesini kullanmaktayım. Bu sitede öğrencilerin hem eğlenmesini hem de bilgilenmesini sağlayan uygulamalar var. Bu şekilde motivasyonlarını arttırmak gayet mümkündür. (ders içeriği kapsamında)

A1- Ben enerjim tükendiğinde, yorulduğumda, motive olmak için o an neyi yapmak istiyorsam onu yapıyorum. Resim çizmek, toprakla bitkilerle uğraşmak, müzik dinlemek, içimdekileri kağıda dökmek, açık havada yürüyüş yapmak, yoga ve spor yapmak ya da hiçbir şey yapmadan kendimle kalmak. En zoru aslında bu son söylediğim (ders içeriği dışında)

A2- Online eğitimde kullandığım uygulamalar, Google classroom, wordwall, learning apps, quizziz gibi uygulamalardır. Bunun dışında youtubeda izletilecek dersin konusuyla ilgili video ve şarkıları da uygun görmekteyim. (ders içeriği kapsamında)

A6- Vyond uygulamasından kazanıma uygun iki boyutlu animasyon videoları hazırlamak öğrencilerin ilgisini çekiyor. Cram uygulaması ile de ilgi çekici oyunlar hazırlanabiliyor. Microsoft uygulamaları ile de kazanıma uygun çeşitli etkinlikler hazırlanabiliyor. Örneğin ilgili görsellerle hazırlanmış hikâyeler pdf üzerinden sunulabiliyor. (ders içeriği kapsamında)

A5- Evde hazırladığımız materyallerimizi bu süreçte derslerimizde verimli kullanamıyoruz. Buna alternatif olarak web 2 araçlarında güzel etkinlikler hazırlayarak öğrencilerin daha aktif derse katılımını sağlayabiliriz. Bunlar: Wordwall, Canva, Goformotive, Storyjumper, Quizizz, Baamboozle, Classroomscreen, Learningapps, Educandy, Maps3d gibi uygulamalar var. Bu uygulamalar ile dersi tekrar, konuyu pekiştirmek hem de dersin sonunda değerlendirme yapmak için etkinlikler yapılabilir. (ders içeriği kapsamında)

A8- Web2 araçları bu konuda bize geniş olanaklar sağlıyor. Bu araçlardan Educandy, Learningapps, Quizizz, Kahoot, Baamboozle, Scratch, Wordwall, Mindmup, Storyboardthat, Quizlet, Animatron dersleri eğlenceli hale getirirken aynı zamanda oldukça öğretici içerikler hazırlamak için bize imkân sunuyor. (ders içeriği kapsamında)

Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmeni adaylarının çevrimiçi öğrenme/öğretme yaşantılarında motivasyon faktörlerinin belirlemeye yönelik araştırma sonuçlarına göre; çevrimiçi öğretim yaşantılarında en önemli motivasyon faktörü dersin süresidir. Uzaktan eğitimle azalan öğretmen öğrenci iletişimi ve tam olarak işletilemeyen sınıf yönetim kuralları öğretim yaşantılarının istenen

düzeyde gerçekleşmesini engelleyebilmektedir. Ders süresinin kısa olması süreç kaynaklı sorunların en pratik ve mekanik çözüm yolu olmaktadır. Diğer motivasyonları ise kesintisiz iletişim, ders içeriği ve öğretim teknikleri, sınıf yönetimi ve değerlendirme etkinlikleridir. Ne yazık ki uzaktan eğitimle ders alan bir öğrencinin beklenti seviyesinin yüz yüze eğitime göre düşük olması, kişisel beklentinin başarı seviyesi ile ilgili olması öğrencilerin motive olması için ders içerisine ilgi duymalarını, açık iletişim kurmalarına, öğretim tekniklerine katılmalarına, disiplinli bir sınıf yönetimine uyum sağlamalarına ve ölçme değerlendirmenin adil bir şekilde gerçekleşmesine ihtiyaçları olabilmektedir.

Öğretmen adaylarına göre çevrimiçi motivasyon araçları ise ders içeriğini zenginleştiren dijital öğretim (Google classroom, Quizizz, Kahoot vb) uygulamalarıdır. Bunu ders içeriği dışı kullanılan dijital öğretim araçları izlemektedir. Motivasyonun eğitimde önemsenmesinin nedeni başarı ile yakın ilişkisidir. Öğrenciler motive olduklarında daha etkili ve kalıcı olarak öğrenebilmektedirler. Motivasyona ilişkin yapılan araştırmalarda (Akbaba, 2006, Ergül, 2006, Yurdagül ve Sırakaya, 2013, Çetin ve Mahiroğlu, 2008, Dede ve Yaman, 2008, Eryılmaz ve Ercan, 2014) bireylerin öğrenme sürecinde daha bağımsız bir yaklaşım sergilemeleri, öğrenen kontrollü ve öz güdümlü düşünmeyi öğrendikleri, iletişim araçlarını daha çok ve sık kullandıklarına işaret edilmektedir.

Pandemi ile birlikte acil uzaktan öğretim kapsamında yapılan araştırmalara göre eğitime uzaktan da olsa ulaşma kolaylığı sağladığı, esnek ve pratik olması, mevcut eğitim dışında kalan bireylere asenkron ders izleme olanağı sunması, öğrencilerin dersten geri kalmaması, ev ortamı sunması sıralanabilir (Koç, 2020, Alpaslan, 2020, Koçyiğit ve Uşun, 2020, Fidan, 2020, Yolcu, 2020).

Konu ile ilgili olarak yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, alanyazından elde edilen bulgular ile bu araştırmadan elde edilen sonuçların çevrimiçi öğretimsel beklentilerle tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Yapılan araştırmada uzaktan eğitimin sıklıkla ifade edilen dezavantajları ise, motivasyon kaybı, internet ve bilgisayar eksikliği, fırsat eşitsizliği, etkileşim yetersizliği, teknik olarak yaşanan problemler ve sosyalleşme eksikliğidir.

Araştırma bulguları ile örtüşen bu sonuçlarda genel itibari ile bireylerin çevrimçi motivasyon faktörü olarak dikkatin çekilmesi ve sürmesi için zaman ile kurulan iletişiminin büyük bir önemi bulunmaktadır. Adayların buna bağlı olarak dijital öğrenme araçlarını bilmeleri ve kullanmaları bu araçların öğrenme öğretme sürecini motive eden öğretim araçları olarak değerlendirildiğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarının çevrimiçi motivasyon düzeylerini yükseltmenin önemli bir yolu dersin süresine bağlı olarak kurulan akademik iletişimdir. Bu nedenle adayın, kuruma ilişkin aidiyeti, derse ve içeriğe ilişkin merak duygusu motivasyonu sağlayan etkenlerin başında gelmektedir.

Bu nedenle çevrimiçi ortamın zenginleştirilmiş sınıf içi etkinlikleri ile daha ilgi çekici hale getirilmesi motivasyon düzeylerinin artmasına neden olacaktır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi, çevrimiçi öğretimde karşılaştıkları motivasyon ile ilgili sorunların tespit edilmesi, çevrimiçi ders sürelerinin gözden geçirilmesi, çevrimiçi iletişimin geliştirilmesi, dijital öğretim araçlarının kullanımına ilişkin eğitimler verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Akbaba S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

- Dergisi*, 13, 343-361.
- Akyüz, H. İ., & Numanoğlu, G. (2020). Üniversite öğrencilerinin e-öğrenme ortamlarına ilişkin hazırbulunuşluk ve beklentileri (Kastamonu üniversitesi örneği). *Online Journal Of Mathematics, Science And Technology Education (OJOMSTE)*, 1(1), 1-16
- Alpaslan, M. (2020). Öğretim üyelerinin özel yeteneklilerin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanımına yönelik görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 126-147.
- Aypay, A., & Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin derse katılmaya motive olmaları ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 26-44.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bayraktar, H. H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 10(3), 1079-1100
- Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *AUAD*, 1(3), 26-50.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98.
- Bozkurt, A. (2017). Açık ve uzaktan öğrenme kapsamında dijital bölünme. açık ve uzaktan öğrenmede bireysel farklılıklar (S. 23-46). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Cabı, E. (2016). Uzaktan eğitimde e-değerlendirme üzerine öğrenci algıları. *Yükseköğretim Ve Bilim Dergisi*, 6(1), 94-101.
- Çelen, K. F., Çelik, A. & Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme: sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, *Journal Of European Education*, 1(1), 25-34.
- Çetin, Ü., &ve Mahiroğlu, A. (2008). ARCS motivasyon modeli uyarınca tasarlanmış eğitim yazılımının öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 101-112.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Dede, Y. (2003). Arcs motivasyon modeli'nin öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 173-182.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 19-37.
- Demir Öztürk, S., & Eren, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(2), 144-163.
- Diñcer, S., & Doğanay, A. (2016). Öğretim materyali'ne ilişkin motivasyon ölçeği (ÖMMÖ)

- Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1131-1148.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergül, H. (2006). Çevrimiçi eğitimde akademik başarıyı etkileyen güdülenme Yapıları. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 5(1), 124-128.
- Ergün, E., & Usluer, K. Y. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği'nin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama Dergisi*, 5(1), 20-33.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: "Derse katılmada öğretmenden beklentiler ölçeği'nin" geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 1-18.
- Eryılmaz, A., & Dereli, E. (2011). Derse katılmama durumundaki zaman yönelimi ölçeğinin psikometrik özellikleri. *İlköğretim Online*, 10(3):1178-1190.
- Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2014). Ergenler için ders çalışmaya motive olma ölçeğinin geliştirilmesi. *Başkent University Journal Of Education*, 1(1), 34-40.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, (2013). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri, *TSA* 7(13), 99-127.
- Horzum, M. B., Demir-Kaynak, Z., & Canan-Güngören, Ö. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrenci engelleri ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *AUAD*, 3(2), 61-84.
- Ilgaz, H., & Aşkar, P. (2009). Çevrimiçi uzaktan eğitim ortamında topluluk hissi ölçeği geliştirme çalışması. *Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education*, 1(1), 27-34.
- İbicioğlu, H., & Antalya L. Ö. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkan, algı, motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: karşılaştırmalı bir uygulama. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338.
- Karataş, K., Ardiç, T., & Kaya, İ. (2016). Arcs motivasyon modeli'ne dayalı öğretim ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1821-1838.
- Koç, E. (2020). An evaluation of distance learning in higher education through the eyes of course instructors. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-39.
- Koçyiğit, A., & Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299.
- Nayir, Y. Ö., & Tekmen, B., (2017). Öğretmen adaylarının gözüyle öğrenme ortamlarının akademik motivasyon ve problem çözme becerisine katkısının incelenmesi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 122-135.
- Özbaş, D. Cevahir, H., & Özdemir, M. (2018). Çevrimiçi öğrenme motivasyon ölçeği'nin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-368.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, G. H., (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi, *Milli Eğitim*, 49(1), 13-43.
- Özkök, A. (2009). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında disiplinlerarası yaklaşım. Akademik Bilişim XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 11-13 Şubat 2009 Harran

- Üniversitesi, Şanlıurfa, 477-480.
- Parlak, B. (2017). Dijital çağda eğitim: olanaklar ve uygulamalar üzerine bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 22(15), 1741-1759.
- Sakal, M. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi, *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 81-102.
- Sarıtaş, E., & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluğu: pandemi döneminde pamukkale üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma, *İnternet Uygulamaları Ve Yönetimi Dergisi*, 11(1), 5-22.
- Sürücü A., & Ünal, A. (2018). Öğrenci motivasyonunu artıran ve azaltan öğretmen davranışlarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 253-295.
- Tunga, Y., & İnceoğlu, M. M. (2016). E-Öğrenme Ortamlarında Oyunlaştırma Yaklaşımı Kullanımının Öğrenenlerin Motivasyon, Durumlarına Katkısının İncelenmesi. 10. International Computer And Instructional Technologies Symposium (ICITS). 16-18 Mayıs, Rize, 618-623.
- Uçar, H. (2019). Çevrimiçi eğitimde motivasyon. *AUAD*, 5(2), 107-113.
- Uçar, H., & Kumtepe, A. (2016). Uzaktan eğitimde arcs-v motivasyon tasarımı modelinin kullanımı. *AUAD*, 2(4), 37-54.
- Ünlü, M. (2019). Dijital çağda e-öğrenme ortamlarının kalitesini artırmaya yönelik gerçekleştirilen uluslararası çalışmalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 165-182.
- Varol, A., & Türel K. Y. (2003). Çevrimiçi uzaktan eğitimde iletişim modülü. *TOJET*, 2(1), 34-42.
- Yamamoto, T. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yakar, L., & Yakar, Y. Z. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1-21
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitim Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 180-205.
- Yılmaz, H., & Huyugüzel-Çavuş, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 6(3), 430-440.
- Yolcu, H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237-250.
- Yurdugül, H., & Sırakaya, A. D. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Ve Bilim*, 38(169), 391-406.

Extended Abstract

Introduction

Due to compelling reasons, online teaching, which is included in the learning process in the form of emergency distance education, can produce digital solutions to learning. Within the lifelong learning framework, students can easily access theoretical information about the courses from their homes and learn following their current needs. However, the fact that online teaching takes a long time and communication is sometimes one-way can cause a decrease in the level of student expectations. In non-face-to-face education settings, students' learning reactions, physical representations, and emotions are expressed with symbols and words. These settings can weaken the sense of community and sense of reality, and the sense of connectedness among students (Ilgaz, 2009:28). In particular, the lack of a sense of community may cause the student not to be motivated to the lesson, not be able to give good feedback, and not establish one-way communication and interaction. This study covers motivational factors in the online teaching process, used in extraordinary situations such as pandemics. The purpose of the study is to determine the views of pre-service primary school teachers about being motivated or ways to motivate in an online lesson.

Method

This study is a case study that aims to reveal views on the motivation process of pre-service primary school teachers in the online learning process. The study group of the research was determined using typical case sampling. The data of the study were collected by semi-structured interview forms developed by the researchers and consisting of open-ended questions. Within the scope of the research, a total of two questions were prepared in the interview forms to examine the stakeholders' views on online education during the pandemic period. The data obtained were described both quantitatively and by making content analysis. It was summarized and interpreted according to predetermined themes. In the analysis of the data, the statements on which no consensus could be reached were revised. A different expert's opinion was sought for views on the sub-themes determined.

Results

According to pre-service teachers, online motivation factors were determined as course duration, uninterrupted communication, course content, teaching methods and techniques, materials and resources, classroom management, measurement, and evaluation. In this sense, according to pre-service teachers, the most important motivation factor in their online teaching life is the course duration. This is followed by uninterrupted communication, course content and teaching techniques, classroom management and assessment activities.

According to pre-service teachers, their views on how online motivation tools should be were determined as using digital teaching tools that enrich the course content and benefit from digital teaching tools outside the course content. According to teacher candidates, digital

teaching applications that most motivate their online teaching experiences are the tools that enrich the course content. This is followed by digital teaching tools used outside of the course content.

Conclusion

According to the research results on determining the motivation factors in the online learning/teaching experiences of the pre-service primary school teachers, the most important motivation factor in their online teaching life is the duration of the course. Decreased teacher-student communication with distance education and classroom management rules that cannot be fully operated can prevent the realization of teaching experiences at the desired level. The short duration of the course is the most practical and mechanical solution to process-related problems. Other motivations are uninterrupted communication, course content and teaching techniques, classroom management and assessment activities. Unfortunately, since the expectation level of a student who takes lessons with distance education is lower than face-to-face education, and personal expectation is related to the level of success, it is necessary for students to be interested in the lesson, to communicate openly, to participate in teaching techniques, to adapt to disciplined classroom management to be motivated. They may need to ensure that the measurement and evaluation fairly take place. Therefore, making the online environment more interesting with enriched classroom activities will increase motivation levels. In this sense, it is recommended to determine the factors affecting the academic motivation of pre-service teachers, identify the motivational problems they encounter in online teaching, review online course times, improve online communication, and provide training on the use of digital teaching tools.

**JOURNAL OF
EDUCATIONAL
SCIENCES**
GAZIANTEP UNIVERSITY

**GAZIANTEPÜNİVERSİTESİ
EĞİTİMBİLİMLERİDERGİSİ**

