

ISSN: 2146-5959
e-ISSN: 2146-5967

2021

3

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci>



Cilt/Volume 11 • Sayı/Number 3 • Aralık/December 2021



Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (önceden Zonguldak Karaelmas Üniversitesi) Yayın Organıdır
 Official Journal of Zonguldak Bülent Ecevit University (formerly Zonguldak Karaelmas University)
 Yılda üç kez yayımlanır / Published three issues per year

Baş Editör/Editor in Chief	Zehra SAFİ ÖZ	Zonguldak Bülent Ecevit University	editor.higheredu@yahoo.com
Yardımcı Editörler Associate Editors	Ali Ekrem ÖZKUL Jeffrey S. BROOKS Taner BAYRAKTAROĞLU	Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi Monash University Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	alieozkul@gmail.com jeffrey.brooks@nonash.edu baytaner@yahoo.com
Uluslararası Yayın Kurulu International Editorial Board	Abdullah ÇAVUŞOĞLU Aslıhan NASIR Baki HAZER Berté van WYK Durmuş GÜNAY Erkan İBİŞ Gerard POSTIGLIONE Hasan MANDAL Hugo HORTA Mansur MA'SHUM Mattia CATTANEO Michael SCHALLIES Morshidi SIRAT Muharrem KILIÇ Muzaffer ELMAS Muzaffer ŞEKER Ömer AÇIKGÖZ Orhan UZUN Sheema HAIDER Simona DIMOVSKA Ulrich TEICHLER Ümran S. İNAN Üstün ERGÜDER Yıldırım ÜÇTUĞ Yüksel KAVAK Yunus SÖYLET	Defense Technologies Engineering and Trade Inc Boğaziçi University Kapadokya University Stellenbosch University Maltepe University Ankara University University of Hong Kong Scientific and Technological Research Council of Turkey University of Hong Kong Matarum University University of Bergamo Heidelberg University of Education Universiti Sains Malaysia Ankara Yıldırım Beyazıt University Higher Education Quality Board Turkish Academy of Sciences Council of Higher Education Bartın University Quality Assurance in Higher Education Indus University European Association for University of Kassel Koç University Sabancı University Atılım University TED University İstanbul University	Turkey Turkey Turkey South Africa Turkey Turkey China Turkey China Indonesia Italy Germany Malaysia Turkey Turkey Turkey Turkey Turkey Pakistan Macedonia Germany Turkey Turkey Turkey Turkey
Eğitim Bilimlerinde Yükseköğretim Alan Editörleri/Higher Education Field Editors in Educational Sciences	Ali Ekrem ÖZKUL Seyithan DEMİRDAĞ Şaban ÇELİKOĞLU	Alanya Hamdullah Emin Paşa Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	aileozkul@gmail.com seyithandemirdag@gmail.com sabancelikoglu@beun.edu.tr
Fen, Matematik ve Mühendislik Bilimlerinde Yükseköğretim Alan Editörleri/Higher Education Field Editors in Science, Mathematics and Engineering Sciences	Can KIZILATEŞ Salih ERDEM Yasin HAZER	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	can.kizilates@beun.edu.tr s_erdem67@hotmail.com yasin_hzr@hotmail.com
Sağlık Bilimlerinde Yükseköğretim Alan Editörleri/Higher Education Field Editors in Health Sciences	Hale SAYAN ÖZAÇMAK Meryem AKPOLAT FERAH Taner BAYRAKTAROĞLU	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	hsayan@yahoo.com meryemakpolat@yahoo.com baytaner@yahoo.com
Sosyal Bilimlerde Yükseköğretim Alan Editörleri/Higher Education Field Editors in Social Sciences	Recep YÜCEDOĞRU	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	recep.yucedogru@beun.edu.tr
Yabancı Dil Editörleri/Foreign Language Editors	Güven MENGÜ Ali ORHAN	Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	gmengu@gmail.com ali.orhan@beun.edu.tr
İstatistik Danışmanı Consultant in Statistics	Ergün KARAAĞAOĞLU	Hacettepe University	ekaraaga@hacettepe.edu.tr

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science



***Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Adına Sahibi**
Owner on behalf of Zonguldak Bülent Ecevit University
Sorumlu Müdür/Publishing Manager

Yönetim Yeri/Head Office

E-posta/E-mail

Editör/Editor

Yayınevi/Publishing House

Baskı/Place of Printing

Yayın Türü/Publication Type

Asitsiz kağıda basılmaktadır
Printed on acid-free paper

Mustafa ÇUFALI

Rektör/Rektor

Mustafa İNAN

*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, 67100, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University, 67100, Zonguldak, Turkey*

*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University Rectorate, 67100, Zonguldak, Turkey*

editor.higheredu@yahoo.com

Zehra SAFİ ÖZ

*Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Tıbbi Biyoloji Anabilim Dalı,
67600, Zonguldak, Türkiye*

*Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Medicine,
Department of Medical Biology, 67600, Zonguldak, Turkey*

BULUŞ Tasarım ve Matbaacılık

*Bahriye Üçok Caddesi No: 9/1, Beşevler, 06500, Ankara, Türkiye
Tel: +90 (312) 223 55 44; +90 (312) 222 44 06*

Faks: +90 (312) 222 44 07 E-mail: bulus@bulustasarim.com.tr

Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti.

*İvedik Organize San. 1420. Cadde No: 58/1, Ostim-Y. Mahalle, Ankara, Türkiye
Tel: +90 (312) 395 85 71 72 Faks: 0 (312) 395 85 72 E-mail: info@stepdijital.com*

Yaygın Süreli Yayın/International Periodical

Yılda üç kez yayımlanır: Nisan, Ağustos, Aralık

Published three issues per year: April, August, December

Bu sayı 100 adet basılmıştır/This issue is printed in 100 copies

Basım Tarihi/Printing Date: 31.12.2021



Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, Nisan 2011'den itibaren DOI® sistemi üyesidir.

Journal of Higher Education and Science has been a member of the DOI® system since April 2011.



Bu dergi, "Committee on Publication Ethics (COPE)" üyesidir ve ilkelerine katılır; www.publicationethics.org

This journal is a member of and subscribes to the principles of the Committee on Publication Ethics (COPE); www.publicationethics.org

Bu dergideki yazıların yayım standartlarına uygunluğu, dizimi, Türkçe ve İngilizce özerin ve kaynakların kontrolü ile derginin yayıma hazır hale getirilmesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (önceden Zonguldak Karaelmas Üniversitesi) ile Buluş Tasarım ve Matbaacılık sorumluluğunda gerçekleştirilmiştir. *Review of the articles' conformity to publishing standards in this journal, typesetting, review of English and Turkish abstracts and references, and publishing process are under the responsibility of Zonguldak Bülent Ecevit University (formerly Zonguldak Karaelmas University), and Buluş Design and Printing Company.*

Bu dergide kullanılan kağıt ISO 9706: 1994 standardına ("Requirements for Permanence") uygundur.

The paper used to print this journal conforms to ISO 9706: 1994 standard (Requirements for Permanence).



ÇEVRE BİLGİSİ / ENVIRONMENTAL INFORMATION

Bu dergide kullanılan kağıdın üreticisi olan şirket ISO 14001 çevre yönetim sertifikasına sahiptir. Üretici şirket tüm odun elyafını sürdürülebilir şekilde temin etmektedir. Şirketin ormanları ve plantasyonları sertifikalıdır. Üretimde kullanılan su arıtılarak dönüşümlü kullanılmaktadır. Bu derginin basımında ağır metaller ve film kullanılmamaktadır. Alüminyum basım kalıplarının banyo edilmesinde kullanılan sıvılar arıtılmaktadır. Kalıplar geri dönüştürülmektedir. Basımda kullanılan mürekkepler zehirli ağır metaller içermemektedir.

Bu dergi geri dönüştürülebilir, imha etmek istediğinizde lütfen geri dönüşüm kutularına atınız.

The company that manufactures the paper used in this journal has an ISO 14001 environmental management certificate. The company obtains all wood fiber in a sustainable manner. The forests and plantations of the company are certified. The water used in production is purified and used after recovery. Heavy metals or film are not used for the publication of this journal. The fluids used for developing the aluminum printing templates are purified. The templates are recycled. The inks used for printing do not contain toxic heavy metals.

This journal can be recycled. Please dispose of it in recycling containers.

*6287 sayılı kanun uyarınca ve 11 Nisan 2012 itibarıyla Zonguldak Karaelmas Üniversitesi'nin adı Bülent Ecevit Üniversitesi ve 7141 sayılı kanun uyarınca ve 9 Mayıs 2018 itibarıyla Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi olarak değiştirilmiştir / As of April 11th, 2012 according to law No. 6287, the name of Zonguldak Karaelmas University was changed to Bülent Ecevit University, and as of May 9th, 2018 according to Law No. 7141, the name of Bülent Ecevit University was changed to Zonguldak Bülent Ecevit University.

AMAÇ VE KAPSAM

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci>) (ISSN: 2146-5959, e-ISSN 2146-5967), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi'nin resmi yayın organıdır. Yılda üç sayı olarak Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayımlanır.

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi'nde yayınlanan makaleler için makale işlem ücreti ödenmesi gerekmez.

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, üniversiteler, teknoloji enstitüleri, araştırma merkezleri ve meslek enstitüleri dahil olmak üzere öncelikle yükseköğretim ile ilgili uzmanlık alanlarına yöneliktir.

Derginin amaçları Türkiye'de ve dünyada yükseköğretimdeki güncel sorunların ve çözüm önerilerinin; öğretim stratejilerinde yeniliklerin, bilim ve teknolojiye yeni yönelimlerin ve gelişmelerin ileri sürüldüğü ve tartışıldığı makaleler yayımlamak, bilimsel ve sosyal iletişimin sağlanmasına katkıda bulunmak, bölgemizde (Balkan ve Karadeniz Ülkeleri, Orta Doğu Ülkeleri ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri, v.b.) uluslararası ve saygın bir bilimsel medya olmaktır.

Dergide "Özgün Araştırmalar", "Derlemeler", "Editöre Mektuplar", "Biyografiler", "Yükseköğretim Kurumları Tanıtım Yazıları", "Bilimsel Toplantı Bildirileri/Özetleri" ve "Kitap Yorumları" yayımlanır. Editörler Kurulunun kararı ile Özel Sayılar yayımlanabilir.

Bu dergide yer alan makaleler, bağımsız ve ön yargısız çift - körleme hakemlik ("peer-review") ilkeleri doğrultusunda bir danışma kurulu tarafından değerlendirilir. Makaleler Türkçe veya İngilizce dillerinde yazılabilir; İngilizce veya Türkçe öz ile anahtar sözcükler içermelidir. Sadece yurtdışından gönderilen İngilizce makaleler için geçerli olmak üzere, Editörler Kurulu öz'lerin Türkçeye çevrilmesini sağlar.

Açık Erişim

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, açık erişimli bir dergidir (e-ISSN: 2146-5967) ve "Budapeşte Açık Erişim Hareketi (BOAI)" (http://www.budapestopenaccessinitiative.org/list_signatures) kapsamında yer almaktadır. Buna göre hakem değerlendirmesinden geçmiş bilimsel çalışmalara internet aracılığıyla; finansal, yasal ve teknik engeller olmaksızın serbestçe erişilebilir, bu çalışmalar okunabilir, indirilebilir, kopyalanabilir, dağıtılabilir, basılabilir, taranabilir, tam metinlere bağlantı verilebilir, dizinlenebilir, yazılıma veri olarak aktarılabilir ve her türlü yasal amaç için kullanılabilir. Yazarlar ve telif hakkı sahipleri bütün kullanıcıların ücretsiz olarak erişim olanağına sahip olduğunu kabul ederler.

Bu, "RoMEO yeşil" bir dergidir. (<http://www.sherpa.ac.uk/romeo/issn/2146-5967/>)

CC Lisans

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi yayınlacağı bütün makaleleri için "Creative Commons Attribution NonCommercial 4.0 International Licence (CC BY-NC 4.0)" uygulamaktadır. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi bu telif lisansı sözleşmesi ile sahip olduğu makalelerdeki bilgileri paylaşırken haklarını da korumaktadır.

Dizinlenme

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi EuroPub Database, Humanities Index, OAJI, DOAJ, Index Copernicus, EBSCO (Education Source), DRJI, Zentralinstitut für Kunstgeschichte, WorldCat, TÜBİTAK-ULAKBİM, Google Akademik, Türk Eğitim İndeksi, Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index) ve Sosyal Bilimler Atf Dizini (SOBİAD) tarafından dizinlenmektedir.

Dergimiz asitsiz kâğıda basılmaktadır.

EDİTÖR

Doç. Dr. Zehra SAFİ ÖZ
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Tıp Fakültesi,
Tıbbi Biyoloji Anabilim Dalı,
67600 Kozlu, Zonguldak, Türkiye
Tel : +90 (372) 261 32 28
Faks: +90 (372) 261 02 64
E-posta: editor.higheredu@yahoo.com

REKLAM VE YAYIMCILIK HİZMETLERİ

Can KANGAL
Buluş Tasarım ve Matbaacılık
Bahriye Üçok Caddesi No: 9/1
Beşevler, 06500, Ankara, Türkiye
Tel : +90 (312) 223 55 44; +90 (312) 222 44 06
Faks: +90 (312) 222 44 07
E-posta: can@bulustasarim.com.tr

AIMS AND SCOPE

Journal of Higher Education and Science (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci>) (ISSN: 2146-5959, e-ISSN 2146-5967) is the official journal of Zonguldak Bülent Ecevit University, , and published three issues per year in April, August, and December.

Journal of Higher Education and Science does not require payment of an article processing charge for publication.

Journal of Higher Education and Science is directed mainly to specialties dealing with higher education, including universities, institutes of technology, research centers and vocational institutions.

The aims of the Journal are to publish articles covering current issues and solutions in Higher Education sectors in Turkey, and World; innovations in education and teaching strategies as well as novel trends and developments in science and technology; to contribute in social and scientific communication; and to be a international and reputable scientific media in our geographic area (including Balkans and Black Sea countries, Middle East countries and Central Asian Turkish Republics).

Journal of Higher Education and Science publishes "Original Articles", "Overview Articles", "Letters to the Editor", "Introductory Articles of Higher Education Institutes", "Meetings and Conference Reports", and "Book Reviews". By decision of Editorial Board Special Issues may also be published.

All contributions are evaluated in a double blinded peer-reviewed fashion by an advisory committee. All articles may be written in Turkish or English, and should include English and Turkish abstracts and key words. For English articles submitted from abroad, editorial committee may translate the abstracts into Turkish.

Open Access

Journal of Higher Education and Science is an open access journal (e-ISSN : 2146-5967), and involved in Budapest Open Access Initiative (BOAI) (http://www.budapestopenaccessinitiative.org/list_signatures). The term open access gives the right of readers to read, download, distribute, copy, print, search, or link to the full texts of the articles free of charge. According to the open access policy, peer-reviewed research literature is freely available on the public internet, permitting any users to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of these articles, crawl them for indexing, pass them as data to software, or use them for any other lawful purpose, without financial, legal, or technical barriers other than those inseparable from gaining access to the internet itself. The author(s) and copyright holder(s) grant(s) to all users a free access to articles.

This is a "RoMEO green" journal. (<http://www.sherpa.ac.uk/romeo/issn/2146-5967/>)

CC License

Journal of Higher Education and Science, applies the Creative Commons Attribution NonCommercial 4.0 International Licence (CC BY-NC 4.0) to all manuscripts to be published.

Indexing

Journal of Higher Education and Science is indexed by EuroPub Database, Humanities Index, OAJI, DOAJ, Index Copernicus, EBSCO (Education Source), DRJI, Zentralinstitut für Kunstgeschichte, WorldCat, TÜBİTAK-ULAKBİM, Google Scholar, Index of Turkish Education, Akademia Social Sciences Index (ASOS Index) and Social Sciences Citation Index (SOBIAD).

The Journal is printed on acid-free paper.

EDITOR

Assoc. Prof. Zehra SAFİ ÖZ
Zonguldak Bülent Ecevit University, Faculty of Medicine,
Department of Medical Biology,
67600 Kozlu, Zonguldak, Turkey
Tel : +90 (372) 261 32 28
Faks: +90 (372) 261 02 64
E-posta: editor.higheredu@yahoo.com

ADVERTISING AND PUBLISHING SERVICES

Can KANGAL
Buluş Design and Printing
Bahriye Üçok Caddesi No: 9/1
Beşevler, 06500, Ankara, Turkey
Phone: +90 (312) 223 55 44; +90 (312) 222 44 06
Fax: +90 (312) 222 44 07
E-mail: can@bulustasarim.com.tr

YAZARLAR İÇİN BİLGİ

YAZILARIN GÖNDERİLMESİ

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi'ne makale gönderilmesi, makalenin daha önce hiçbir dilde (kongre, sempozyum veya elektronik ortamda sunulmuş bildiriler veya ön çalışmalar dışında) yayımlanmamış original bir makale olduğu, bir başka ortamda yayımlanmaya yönelik değerlendirme aşamasında bulunmadığı ve makalenin yayımlanmasının tüm yazarlarca onaylandığı anlamına gelir.

Derginin yazım dili Türkçe ve İngilizce'dir. Bütün makaleler web sitesi üzerinden çevrim-içi olarak gönderilmelidir (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci>).

BİLİMSEL SORUMLULUK

Yazarların tüm bilimsel sorumluluğu yazarlara aittir. Gönderilen makalede belirtilen yazarların çalışmaya belirli bir oranda katkısının olması gereklidir. Yazarların isim sıralaması ortak verilen bir karar olmalıdır. Yazarların tümünün ismi yazının başlığının altındaki bölümde yer almalıdır. Yazarlık için yeterli ölçütleri karşılamayan ancak çalışmaya katkısı olan tüm bireyler "Teşekkürler" kısmında sıralanabilir.

İNTİHAL POLİTİKASI

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi güçlü bir intihal politikasını izler. Bu politika, makalede herhangi bir bölümün diğer kaynaklardan intihal edilmemesini ve diğer kaynaklardan elde edilen bütün alıntılara uygun şekilde atıfta bulunulmasını gözetir.

Gönderilen tüm makaleler öncelikle bir taramadan geçmek zorundadır ve İleri Düzey İntihal Tespit Yazılımı (CrossCheck by iThenticate) ile kontrol edilir.

İZİNLER

Eğer makalede daha önce yayınlanmış alıntı yazı, tablo, resim vs. var ise yazarlar; yayın hakkı sahiplerinden hem basılı hem de çevrim-içi kullanım için yazılı izin almak, ayrıca bunu makalede belirtmek zorundadır.

EDİTÖRYAL SÜREÇ

Bu dergide yer alan makaleler, bağımsız ve ön yargısız çift - körleme hakemlik ("peer-review") ilkeleri doğrultusunda bir danışma kurulu tarafından değerlendirilir. Yazarlar bu nedenle, içinde veya başlık sayfasında hiç bir yazar ismi ve kurumsal adresi yer almayan bir makale metni ile makalenin başlığını, tüm yazar isimlerini, kurumsal adresleri ve yazışmaların yapılacağı yazarın iletişim bilgilerini içeren ayrı bir başlık sayfası göndermelidir. Makale metninde, yazarı/yazarları açığa vuran atıflar ve kaynaklardan kaçınılmalıdır. Ayrıca her türlü teşekkür, bildirim veya finansal bilgi de bu sayfada yer almalıdır.

YAZININ HAZIRLANMASI

Yazılar Word "doc" veya "rtf" formatında, çift aralıklı, 12 punto ve sola hizalanmış olarak, "Times New Roman" karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 2,5 cm boşluk bırakılmalıdır ve sayfa numaraları her sayfanın sağ üst köşesine yerleştirilmelidir. Yazılar çift aralıklı olarak kaynaklar dâhil en fazla otuz sayfa olmalı ve aşağıdaki bölümleri içermelidir:

• **Başlık sayfası:**

Yazının kısa ve açıklayıcı başlığını (Türkçe-İngilizce), yazarların adlarını, akademik unvanlarını, çalıştıkları kurum(ları), yazışmaların yapılacağı yazarın adını, açık adresini, telefon ve faks numaralarını ve e-posta adresini içermelidir. Yazarların bir açık araştırmacı ve katılımcı kimliği (ORCID) sağlaması ve belirtmesi önerilmektedir. ORCID'e sahip olmak için, yazarlar ORCID web sitesine kaydolmalıdır: <http://orcid.org>. Kayıt dünyadaki her araştırmacı için ücretsizdir. Yazı daha önce bilimsel bir toplantıda sunulmuş ise toplantı adı, tarihi ve yeri belirtilerek yazılmalıdır.

• **Öz ve anahtar sözcükler:**

Türkçe makaleler İngilizce öz, İngilizce makaleler de Türkçe öz içermelidir. Öz, 600 kelimeyi aşmamalıdır. Özde kısaltma kullanılmamalıdır. Dizinleme için en az üç, en çok beş anahtar sözcük verilmelidir.

• **Metin:**

Makaleleri giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuçları içerecek şekilde beş ana başlık altında düzenlenmelidir. Kısaltmalar metinde, tablolarda, resim ve şekillerde ilk geçtiği yerde açıklanmalıdır. Makalenin sonunda kaynaklardan önce varsa araştırmaya veya makalenin hazırlanmasına katkıda bulunanlara "Teşekkür" yazılabilir. Bu bölümde kişisel, teknik ve materyal yardımı gibi nedenlerle yapılacak teşekkür ifadeleri yer alır.

• **Atıflar:**

Yazarlar metin içinde yapacakları atıflar için American Psychological Association (APA) tarafından yayımlanan Kılavuzun 6. baskısında yer alan kurallara uymalıdır. Metinde yer alan kaynaklara parantez içinde yazarın soyadı ve yayın yılı verilerek atıf yapılmalıdır. Aşağıda bazı örnekler verilmiştir:

- Müzakere araştırmaları birçok disiplini kapsar (Thompson, 1990).
- Bu sonuca, daha sonra Becker ve Seligman (1996) tarafından karşı çıkıldı.
- Bu etki yaygın olarak çalışılmıştır (Abbott 1991; Barakat et al., 1995; Kelso & Smith 1998; Medvec et al., 1993).

• **Kaynaklar:**

Yazarlar metin içinde yapacakları atıflar için American Psychological Association (APA) tarafından yayımlanan Kılavuzun 6. baskısında yer alan kurallara uymalıdır. APA kuralları için aşağıdaki bağlantıları ziyaret edebilirsiniz:

- Basics of APA Style Tutorial; (<http://flash1r.apa.org/apastyle/basics/index.htm>)
- APA Formatting and Style Guide; (<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>)
- Mini-Guide to APA 6th for Referencing, Citing, Quoting (<http://library.manukau.ac.nz/pdfs/apa6thmini.pdf>)

Kaynaklar listesi makalenin sonunda “Kaynaklar” başlığı altında sıralanmalı ve sadece metinde atıf yapılan ve yayımlanmış veya yayımlanmak için kabul edilmiş çalışmaları içermelidir. Kaynak listesi her çalışmanın ilk yazarının soyadına göre alfabetik olarak sıralanmalıdır. Kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur. Aşağıda bazı örnekler verilmektedir:

- Dergide yayımlanan makale
Bakx, A. W. E. A., Van der Sanden, J. M. M., Sijtsma, K., Croon, M. A., & Vermetten, Y. J. M. (2006). The role of students’ personality and conceptions in social-communicative training: A longitudinal study on development of conceptions and related performance. *Higher Education*, 51(1), 71–104.
- Sadece DOI numarası bulunan makale
Slifka, M. K., & Whitton, J. L. (2000) Clinical implications of dysregulated cytokine production. *Journal of Molecular Medicine*, doi:10.1007/s001090000086
- Kitap
Calfee, R. C., & Valencia, R. R. (1991). *APA guide to preparing manuscripts for journal publication*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kitap Bölümü
O’Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men’s and women’s gender role journeys: Metaphor for healing, transition, and transformation. In B. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107–123). New York, USA: Springer.
- Çevrim-içi doküman
Abou-Allaban, Y., Dell, M. L., Greenberg, W., Lomax, J., Peteet, J., Torres, M., & Cowell, V. (2006). *Religious/spiritual commitments and psychiatric practice*. American Psychiatric Association. Retrieved from http://www.psych.org/edu/other_res/lib_archives/archives/200604.pdf

• **Tablolar:**

Tablolar ana metin içinde ve çift aralıklı olarak yazılmalıdır. Makale içindeki geçiş sırasına göre Arap rakamlarıyla numaralandırılmalı ve kısa-öz bir başlık taşınmalıdır. Tablo başlığı tablonun üstünde, tablo açıklamaları ve kısaltmalar altta yer almalıdır. Tablolar metin içindeki bilgileri tekrarlamaktan ziyade kendini açıklayıcı nitelikte olmalıdır.

• **Resimler, şekiller ve grafikler:**

Yüksek kaliteli sonuç alabilmek için fotoğraflar, TIFF veya JPEG olarak en az 300 dpi ve 1200x960 piksel çözünürlükte taranmalı, kaydedilmeli ve ayrı dosya olarak gönderilmelidir. Çizim, grafik v.b. ana metin içine yerleştirilebilir. Renkli resim, şekil ve grafik yayımı ücretsizdir. Bütün resimler metin içinde kullanım sıralarına göre Arap rakamlarıyla numaralandırılmalı ve metinde parantez içinde gösterilmelidir. Bölünmüş resimler küçük harfler ile belirtilmelidir (a,b,c gibi).

• **Resim ve şekil alt yazıları:**

Bütün resim ve şekiller için alt yazı yazılmalıdır. Fotoğrafi için yazılan alt yazılar ana metinde kaynaklardan sonra gelmelidir. Resim ve şekil alt yazıları kalın siyah yazı formatında “Şekil” veya “Resim” ibaresi ile başlamalı ve numaralandırılmalıdır. Şekillerde kullanılan semboller ve kısaltmalar tanımlanmalıdır.

AYRI BASKILAR

Yazarlara ücretsiz olarak makalenin elektronik ayrı baskısı (PDF) ve bir adet dergi gönderilecektir. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi çevrim-içi erişime açık bir dergi olduğundan, yayımcı tarafından makalenin ücretsiz ayrı baskıları gönderilmez.

YAYIN HAKKI

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi yazarın (yazarların) yayın haklarını kendilerinde bulundurmalarını kısıtlamaz.

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi bu dergide yayınlanan bilgilerden oluşabilecek yanlışlık, eksiklik ve hak iddiaları ile ilgili olarak yasal sorumluluk kabul etmez. Sorumlu yazar, makale ile ilgili tüm bilgilerin doğruluğunu, tüm yazarların bu bilgiler üzerinde fikir birliğinde olduğunu kabul eder.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

MANUSCRIPT SUBMISSION

Submission of a manuscript to the Journal of Higher Education and Science implies that the paper is an original contribution not previously published (except as an abstract or a preliminary report) in any languages; that it is not under consideration for publication elsewhere; and that its publication has been approved by all co-authors.

The languages of the Journal are Turkish and English. All manuscripts must be submitted on-line through the web site (<https://dergipark.org.tr/pub/higheredusci>).

SCIENTIFIC RESPONSIBILITY

Authors are responsible for their articles' conformity to scientific rules. Each person listed as an author is expected to have participated in the study to a significant extent. The order of the authors' names must be a joint decision. All authors' names must be included under the article's title. Any individual who does not meet the criteria for authorship but has contributed to the article can be listed in "Acknowledgement(s)" section.

PLAGIARISM POLICY

Journal of Higher Education and Science follows a strong plagiarism policy. It ensures that none of the part of manuscript is plagiarized from other sources and proper reference is provided for all contents extracted from other sources.

All the papers submitted have to pass through an initial screening and will be checked through the Advanced Plagiarism Detection Software (CrossCheck by iThenticate).

PERMISSIONS

Authors should obtain written permission from the copyright owner(s) for both the print and on-line format if any previously published text passages, tables, figures, etc. are used in the article, and should specify this in the article.

EDITORIAL PROCESS

This journal follows a double-blind reviewing procedure. Authors are therefore requested to submit a blinded manuscript without any author names and affiliations in the text or on the title page and to submit a separate title page, containing title, all author names, affiliations, and the contact information of the corresponding author. Self-identifying citations and references in the article text should be avoided. Any acknowledgements, disclosures, or funding information should also be included on this page.

PREPARATION OF ARTICLE

Manuscripts should be submitted in Word in either "doc" or "rtf" format using a normal, plain font (e.g., 12pt. Times New Roman), double-spaced throughout with margins of 2.5 cm. Pages should be numbered on the right upper corner. Articles should normally be no longer than thirty double spaced typewritten pages including references, and organized as follows:

- **Title page:**

The title page should include a concise and informative title, the name(s) and complete affiliation(s) of the author(s), and the address for manuscript correspondence including e-mail address, telephone and fax numbers. All authors are recommended to provide an open researcher and contributor ID (ORCID). To have ORCID, authors should register in the ORCID web site: <http://orcid.org>. Registration is free to every researcher in the world. If the article was presented at a scientific meeting, authors should provide a complete statement including date and place of the meeting.

- **Abstract and key words:**

Articles should contain Turkish and English abstracts. Abstracts must be no longer than 600 words. Abbreviations should not be used in the abstract. The authors should list three to five key words which can be used for indexing purposes.

- **Text:**

Articles should be organized in five main headings: Background or introduction, method, results, discussion, conclusion. Abbreviations should be defined at first mention in the text and in each table and figure and used consistently thereafter. An "acknowledgement(s)" section may be added following these sections to thank those, if any, who helped the study or preparation of the article. The acknowledgements are placed at the end of the article, before the references. This section contains statements of gratitude for personal, technical or material help, etc.

- **Citation:**

Authors should follow instructions in the current edition (6th) of Publication Manual of the American Psychological

Association (APA) for citations. References in the text should be cited by name and year in parentheses. Some examples:

- o Negotiation research spans many disciplines (Thompson, 1990).
- o This result was later contradicted by Becker and Seligman (1996).
- o This effect has been widely studied (Abbott 1991; Barakat et al., 1995; Kelso & Smith 1998; Medvec et al., 1993).

• **References:**

Authors should follow instructions in the current edition (6th) of Publication Manual of the American Psychological Association for the references. You may visit the following links for APA style:

- o Basics of APA Style Tutorial; (<http://flash1r.apa.org/apastyle/basics/index.htm>)
- o APA Formatting and Style Guide; (<http://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>)
- o Mini-Guide to APA 6th for Referencing, Citing, Quoting (<http://library.manukau.ac.nz/pdfs/apa6thmini.pdf>)

The list of references should be provided at the end of the article, under the title “References”, should only include works that are cited in the text and that have been published or accepted for publication. Reference list entries should be alphabetized by the last names of the first author of each work. The author(s) are responsible for the accuracy of the references. Examples are given below:

- o Journal article
Bakx, A. W. E. A., Van der Sanden, J. M. M., Sijtsma, K., Croon, M. A., & Vermetten, Y. J. M. (2006). The role of students’ personality and conceptions in social-communicative training: A longitudinal study on development of conceptions and related performance. *Higher Education, 51*(1), 71–104.
- o Article by DOI
Slifka, M. K., & Whitton, J. L. (2000) Clinical implications of dysregulated cytokine production. *Journal of Molecular Medicine*, doi:10.1007/s001090000086
- o Book
Calfee, R. C., & Valencia, R. R. (1991). *APA guide to preparing manuscripts for journal publication*. Washington, DC: American Psychological Association.
- o Book chapter
O’Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men’s and women’s gender role journeys: Metaphor for healing, transition, and transformation. In B. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107–123). New York, USA: Springer.
- o Online document
Abou-Allaban, Y., Dell, M. L., Greenberg, W., Lomax, J., Peteet, J., Torres, M., & Cowell, V. (2006). *Religious/spiritual commitments and psychiatric practice*. American Psychiatric Association.
Retrieved from http://www.psych.org/edu/other_res/lib_archives/archives/200604.pdf

• **Tables:**

Each table must be typed double-spaced within the body of main text. Tables should be numbered consecutively with Arabic numerals in order of appearance in the text and should include a short descriptive title typed directly above and essential footnotes including definitions of abbreviations below. They should be self-explanatory and should supplement rather than duplicate the material in the text.

• **Figures and Graphs:**

For the best quality final product, photographs should be created/scanned and saved as either TIFF or JPEG format with a resolution of at least 300 dpi and 1200x960 pixels and should be sent electronically. Line drawings, graphs and, etc. may be embedded within the body of main text. Publication of color illustrations is free of charge. All figures should be numbered sequentially in the text with Arabic numerals and should be referred to in parentheses within the text. Figure parts should be denoted by lowercase letters (a,b,c, etc.).

• **Figure legends**

All figures should include a legend below the figure. Legends for photographs should appear on a separate page after the references. Figure captions begin with the term Fig. in bold type, followed by the figure number, also in bold type. Abbreviations and symbols used in the figures must be denoted in the legend.

REPRINTS

Authors will receive a complimentary electronic (PDF) reprint of the article and a printed version of the journal. Since the Journal of Higher Education and Science is an open access on-line journal, no hardcopy complimentary reprints are provided by the publisher.

COPYRIGHT

Journal of Higher Education and Science allows the author(s) to hold the copyright without any restrictions.

Zonguldak Bülent Ecevit University does not accept any legal responsibility for errors, omissions or claims with respect to information published in the journal. The corresponding author accepts that all information included in the manuscript is complete and has been agreed on by all authors.

Özgün Araştırma / Original Article

- 437** **Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Öğrencilerinin Benlik Saygıları ile Etkinlik Katılımları ve Memnuniyetleri Arasındaki İlişki**
The Relationship Between Physiotherapy and Rehabilitation Students' Self-Esteem and Event Participation and Satisfaction
Hülya TUNA
-
- 444** **Covid 19 Pandemisi ile Başlayan Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Öğretim Elemanları Perspektifinden Değerlendirilmesi**
Evaluation of the Emergency Distance Education Process Starting with the Covid 19 Pandemic from the Perspective of Teaching Staff
M.Serhan SEKRETER, Emre İPEKÇİ ÇETİN, Pınar KAYA SAMUT
-
- 456** **Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Sosyal Medya Kullanımı ve Beklentiler: Öğretim Elemanlarının Görüşleri**
Social Media Use and Expectations in the Teaching and Learning Process: The Opinions of the Faculty Members
Yüsrâ KÖSE, Alev ELÇİ
-
- 469** **Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi**
Examination of Teachers' Digital Literacy Levels and Life Long Learning Tendencies
Bayram GÖKBULUT
-
- 480** **Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Menarş Yaşı ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi**
Determination of Menarche Age of Students in Adolescence and Affecting Factors
Ayşel TOPAN, Tülay KUZLU AYYILDIZ, Aylin KURT, Müge SEVAL
-
- 486** **Kariyer Yapılandırma Görüşmesi ile Anlam Oluşturma: Bir Vaka Çalışması**
Meaning Making Process through the Career Construction Interview: A Case Study
Nurten KARACAN ÖZDEMİR, Gizemsu KARAÇAY
-
- 496** **Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Baş Ağrısı Sıklığı ve İlişkili Faktörler**
Prevalence of Headache and Related Factors in Erciyes University Medical Faculty Students
Seçkin ÖZSAYDI, Elçin BALCI
-
- 503** **Yükseköğretimde Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamından Yansımaların İncelenmesi**
Investigation of Reflections from the Digital Game-Based Learning Environment in Higher Education
Timur KOPARAN
-
- 516** **Müzik Öğretmenliği ve Lisansüstü Eğitim: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği**
Music Education and Postgraduate Study: The Case of Dokuz Eylül University
Banu ÖZEVİN, Esin UÇAL CANAKAY, Çilem BEYLİK
-
- 527** **Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki**
The Relationship Between Candidates Teachers' 21st Century Skills and Their Emotional Intelligence Levels
Murat CANPOLAT
-
- 536** **İlkokul Öğrencilerinin Biyoloji Bilgi Metinlerinden İnfografik Tasarlama ve Özetleme Süreçlerinin Farklı Değişkenler Bakımından İncelenmesi**
Investigation of Infographic Design and Summarizing Processes from the Biology Texts of Primary School Students in Terms of Different Variables
Edanur İNCİ, Güntay TAŞÇI

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 545** **The Subject of Turkish Higher Education Research: The Case of Faculty Members**
Türk Yükseköğretim Araştırmalarının Öznesi: Öğretim Üyeleri Örneği
Murat ÖZDEMİR, Figen KARAFERYE, Ahmet AYPAY
-
- 559** **The Mediating Role of Attitude towards Distance Education in the Effect of Digital Literacy Level on Satisfaction with Distance Education**
Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Uzaktan Eğitimden Memnuniyete Etkisinde Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumun Aracı Rolü
Sami SEVER, Kahraman ÇATI
-
- 575** **Klinisyenlerin Akademisyenliğe ve Akademik Üretkenlik Sürecine Dair Görüş ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması**
Evaluation Scale of Clinicians' Views and Expectations About Academics and Academic Productivity Process, Validity and Reliability Study
Cenk Ahmet ŞEN, Mustafa Agah TEKİNDAL
-
- 581** **Bilimsel Çalışmaların Eğitim Öğretim Faaliyetlerine Yansıması: Öğretmen Görüşleri**
Reflection of Scientific Studies on Educational Activities: Teachers' Views
Zeynep ŞİMŞİR GÖKALP
-
- 592** **Covid-19 Pandemisinde Hemşirelik Öğrencilerinin Klinik Uygulamalara Yönelik Algıladıkları Stres Düzeyi**
The Perceived Stress Level of Nursing Students Regarding The Clinical Practices in the Covid-19 Pandemic
Işın CANTEKİN, Sibel ARGUVANLI ÇOBAN, Hatice DÖNMEZ
-
- 600** **Küresel İletişim Çağında Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık ve Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi**
Examination of Media Literacy and Critical Thinking Levels of Teacher Candidates in the Age of Global Communication
Oğuz Han ÖZTAY, Elif Selcan ÖZTAY

Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Öğrencilerinin Benlik Saygıları ile Etkinlik Katılımları ve Memnuniyetleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Physiotherapy and Rehabilitation Students' Self-Esteem and Event Participation and Satisfaction

Hülya TUNA

ÖZ

Çalışmanın amacı fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin benlik saygıları ile karakteristik özellikleri, etkinlik katılımları ve memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Kesitsel olarak planlanan araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksek Okulu'nun tüm sınıflarında okuyan toplam 673 öğrenciden ulaşılabilen ve gönüllü 421 öğrenci (%68.2 kadın, %31.6 erkek) dahil edilmiştir. Öğrencilerin demografik bilgileri kaydedilmiş; sosyal ve bilimsel etkinliklere, öğrenci kulüplerine katılma durumları belirlenmiş; akademik başarı, meslek seçimi, eğitim ve bölümde okumak açısından memnuniyetleri sorulmuştur. Öğrencilerin benlik saygıları, Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği - Kısa Formu ile belirlenmiştir. Öğrenciler 18-32 yaşları arasındaydı (ortanca=20 yıl, çeyrekler arası aralık 19/21). Öğrencilerin %86.5'inin benlik saygısı yüksek bulunmuştur. Cinsiyete ($p=0.361$) ve eğitim sınıflarına ($p=0.655$) göre karşılaştırıldığında öğrenci grupları arasında benlik saygısı açısından fark yoktu (sırasıyla $p=0.361$ ve $p=0.655$). Öğrencilerin bildirdiği ekonomik durumları ile benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı zayıf korelasyon olduğu görülmüştür (Kendall's tau-b $r=0.080$, $p=0.044$). Benlik saygısı ile sosyal etkinlik (Kendall's tau-b $r=0.132$, $p=0.001$), bilimsel etkinlik (Kendall's tau-b $r=0.132$, $p=0.019$) ve kulüp (Kendall's tau-b $r=0.136$, $p=0.001$) katılımlarının istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde zayıf korelasyon gösterdiği bulunmuştur. Eğitimden ($p=0.001$), akademik başarısından ($p<0.001$), meslek seçiminden ($p=0.001$) ve bölümde okumaktan ($p<0.001$) memnun olan öğrencilerin benlik saygıları memnun olmayan öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı ölçüde daha yüksekti. Bu çalışmada öğrencilerin memnun olacakları mesleği seçmelerinin, üniversitelerin öğrencilerin memnuniyetlerini yüksek tutmalarının ve katılabilecekleri ideal çeşitlilikte etkinlik ve kulüp faaliyetlerini organize etmelerinin benlik saygılarının gelişmesi açısından önemli olabileceği kanısına varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Benlik kavramı, Memnuniyet, Öğrenciler, Sosyal katılım

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the relationship between physiotherapy and rehabilitation students' self-esteem and their demographic characteristics, events participation, and satisfaction. In this cross-sectional study, 421 students (68.2% female, 31.6% male) who were accessible and volunteered among 673 students studying in different classes of Dokuz Eylül University School of Physical Therapy and Rehabilitation were included. The demographic characteristics of the students were written. Their participation in social and scientific events and student clubs was determined. Students' satisfaction in terms of academic success, choice of profession, education and studying in the department were asked. The self-esteem of the students was determined with the Coopersmith Self-Esteem Scale-Short Form. Students were aged between 18 and 32 years old (median = 20 years, interquartile range 19/21). 86.5% of students had high self-esteem. There was no difference in terms of self-esteem between the groups according to gender ($p=0.361$) and classes ($p=0.655$). It was seen that

Tuna H., (2021). Fizyoterapi ve rehabilitasyon öğrencilerinin benlik saygıları ile etkinlik katılımları ve memnuniyetleri arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 437-443. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.463>

Hülya TUNA (✉)

ORCID ID: 0000-0002-7093-7670

Dokuz Eylül Üniversitesi, Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu, İzmir, Türkiye
Dokuz Eylül University, School of Physical Therapy and Rehabilitation, Izmir, Turkey
hulya.tuna@deu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 12.02.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 08.09.2021

there was a positive significant weak correlation between the economic status reported by the students and their self-esteem (Kendall's tau-b $r = 0.080$, $p=0.044$). Social events (Kendall's tau-b $r=0.132$, $p=0.001$), scientific events (Kendall's tau-b $r=0.132$, $p=0.019$) and student club participation (Kendall's tau-b $r=0.136$, $p=0.001$) were found to have a statistically significant positive weak correlation with self-esteem. The students who were satisfied with their education ($p<0.001$), academic success ($p<0.001$), career choice ($p=0.001$), and studying in the School of Physical Therapy and Rehabilitation ($p<0.001$) were found to have significantly higher self-esteem than the students who weren't satisfied. In this study, it was concluded that choosing the profession that students would be satisfied with, keeping students' satisfaction high, and organizing the ideal variety of activities and club activities that they can participate in may be important for the development of self-esteem.

Keywords: Self-concept, Satisfaction, Students, Social participation

GİRİŞ

Benlik saygısı geniş anlamda, bireylerin kendilerine değer vermesi olarak tanımlanır ve strese uyumun önemli bir göstergesi olarak kabul edilir. Bireylerin kendilerine saygı duyması, değer vermesi, kısıtlılıklarını bilip büyüüp geliştireceklerini beklemele-ri benlik saygısıyla ilgilidir (Edwards et al., 2010). Benlik saygısının düzeyi, bireyin iş/okuldaki beceri ve başarısını, stresle baş edebilme yetisini, arkadaşlık ve dostluk ilişkilerinin gelişimini, canlılık ve eğlenebilme düzeyini etkilemektedir (Ünsar & İşsever, 2003). Sağlık alanında meslek mensubu olacak bireylerin yüksek benlik saygısına sahip olmaları önemli bir gerekliliktir. Sağlıkla ilişkili mesleklerde yüksek benlik saygısının hem eğitim sürecinde hem de mesleğin gerekliliklerinde, hasta ile güçlü ve terapötik iletişimde önemli olduğu vurgulanmıştır (Edwards et al., 2010). Yoğun sınavların neden olduğu stres, uzun çalışma saatleri, başarı için baskı ve diğer birçok faktörün, sağlık alanındaki öğrencileri, daha yüksek depresyon görülmesi ile ilişkili olan benlik saygısında azalma gibi zihinsel sağlık sorunları yaşamaları için riskli duruma getirdiği görülmüştür. Bu sebeple düşük benlik saygısı sağlık bilimleri öğrenci grubunda yaygın olabilir. Buna ek olarak sosyal alanlarda öğrencilerin davranışlarını ve adaptasyonunu düzenleyen benlik saygısı akademik performansı da etkileyebilmektedir (González-Urbieta et al., 2019). Özellikle sağlıkla ilişkili bölüm okuyan öğrencilerin benlik saygılarının değerlendirilmesi, gerekli durumlarda olası risklerin önlenmesi açısından önemlidir.

Öğrenciler için üniversitelerde sunulan eğitim olanakları da seçtikleri meslekten memnun olmaları yönünden önemlidir. Buna ek olarak diğer sosyal olanaklar da ne kadar istenilen nitelik ve yeterlilikte gerçekleştirilebiliyorsa, üniversitelerin ve yükseköğretim kurumlarının tercih edilme düzeyi o derecede artmaktadır (Kaynar et al., 2006). Bu nedenle üniversitelerde strateji geliştirme ve kalite çalışmaları, öğrenci memnuniyetinde yoğunlaşmaktadır (Baykal et al., 2005; Kahraman et al., 2005; Görgeç & Bingöl, 2016). Eğitim-öğretimin kalitesi yanında üniversitelerin sağladığı sosyokültürel ve bilimsel olanaklar da öğrenciler için üniversiteleri tercih etmelerinde diğer bir faktördür. Öğrencilerde memnuniyet ve benlik saygısı arasında bir ilişki olduğu (Çivitci 2014); sosyal ve rekreatif etkinliklerin farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerinde benlik saygısını ve motivasyonunu etkilediği (Göktaş & Erol, 2018; Yiğit & Bayazıt, 2013) bilinmektedir. Literatüre bakıldığında benlik saygısı ile ilgili çalışmaların daha çok hemşirelik öğrencilerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Baykal et al., 2005; Edwards et al., 2010; Karadağ et al., 2008; Kaynar et al., 2006).

Literatürde, fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinde benlik saygıları ile bunu etkileyebilecek memnuniyet ve etkinlik katılımlarının ilişkisini inceleyen bir çalışma yoktur. Bu doğrultuda çalışmanın amacını fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin benlik saygıları ile bu öğrencilerin karakteristik özellikleri, bazı alanlardaki sosyal ve bilimsel etkinlik katılımları ve mesleki memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi incelemek olmuştur.

YÖNTEM

Kesitsel olarak planlanan araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksek Okulu'nda 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde yürütülmüştür. Çalışmaya Dokuz Eylül Üniversitesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksek Okulu'nda kayıtlı Sınıf-1, Sınıf-2, Sınıf-3 ve Sınıf-4'te okuyan 673 öğrenci alındı. Yüz yüze ulaşılabilen ve gönüllü olan, yaşları 18-32 arasında değişen 421 birey dahil edilmiştir. Bu çalışma Helsinki Bildirgesi Prensipleri'ne uygun olarak yapılmış ve etik onayı Dokuz Eylül Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulundan alınmıştır (tarih: 13.02.2019, Karar no: 2019/03-39). Çalışmaya katılan öğrencilerden bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Öğrencilerin karakteristik bilgileri (yaş, cinsiyet, beden kütle indeksi (BKİ), sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik durumu) kaydedildikten sonra etkinliklere katılımları, memnuniyetleri ve benlik saygıları değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin sosyal, bilimsel etkinliklere ve öğrenci kulüplerine katılma durumlarına yönelik sorulara evet, bazen ve hayır seçenekleri ile cevap vermeleri sağlanmıştır (Görgeç & Bingöl, 2016). Öğrencilerin memnuniyetleri, "akademik başarımdan memnunum", "meslek seçimimden memnunum", "eğitimden memnunum", "bölümde okumaktan memnunum" ifadelerinin karşısına, beşli likert ölçeğine göre kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum seçenekleri verilerek değerlendirilmiştir. Memnuniyet durumlarına göre öğrenci gruplarının oluşturulması için memnuniyetle ilgili ifadeler olumlu anlamda "kesinlikle katılıyorum" ve "katılıyorum" seçeneklerini belirten öğrenciler "evet" (memnun); diğer seçenekleri belirten öğrenciler "hayır" (memnun değil) grubuna dahil edilmiştir.

Öğrencilerin benlik saygıları, Coopersmith Benlik Saygısı Ölçeği'nin kısa formu ile değerlendirilmiştir. Stanley Coopersmith, kısaltılmış versiyonu, zaman sınırlı olduğunda kullanılmak

üzere 1981’de geliştirmiştir (Potard, 2017). Ölçekte “benim gibi” veya “benim gibi değil” şeklinde iki seçeneğin olduğu kişinin hayata bakış açısı, aile ilişkileri, sosyal ilişkileri ve dayanma gücü ile ilgili toplam 25 madde vardır. 1, 4, 5, 8, 9, 14, 19, 20 no’ lu maddelere “Benim Gibi”, 2, 3, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25 no’ lu maddelere de “Benim Gibi Değil” cevaplandırıldığında, doğru kabul edilmektedir. Her doğru ifade “4”, yanlış ifade “0” olarak puanlanmaktadır. Toplam puan 0 ila 100 arasındadır. Boş bırakıldığında ya da her iki seçenek işaretlendiğinde bu maddelere puan verilmemektedir. Ölçeğin uygulama süresi 10 dakikadır (Çankaya, 2007). Elli puan altı benlik saygısı düzeyi düşük anlamına gelmektedir (Karadağ et al., 2008). Ölçeğin Türkçe adaptasyon ve geçerlik- güvenilirlik çalışmasını Turan & Tufan (1987) yapmış, ölçeğin test tekrar test güvenilirliğini 0.65, iç tutarlılık katsayısını ise (cronbach alpha) 0.93 olarak belirlemişlerdir.

İstatistik Analiz

Yaş, beden kütle indeksi ve benlik saygısı değişkenlerinin normal dağılıma uygunluğu görsel (histogram ve olasılık grafikleri) ve analitik yöntemle (Kolmogorov-Smirnov testi) incelenmiştir. Verilerin sunumunda sosyodemografik özellikler ve diğer veriler için tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Tanımlayıcı analizler normal dağılmayan değişkenler için ortanca ve çeyrekler arası aralık değerleri ile sunulmuştur. Normal dağılmayan ya da ordinal olan değişkenler arası ilişkiler için korelasyon katsayıları ve istatistiksel anlamlılıklar Spearman testi; bağımsız iki grubun (düşük ve yüksek benlik saygısı olanlar) arasında farkın istatistiksel anlamlılığı Mann-Whitney U testi ile hesaplanmıştır. Öğrencilerin benlik saygılarının karşılaştırılabilmesi için memnuniyetlerine göre iki grup oluşturulmuştur. İki den fazla grubun (1., 2., 3. ve 4. sınıflara göre ve bazen/evet/hayır olarak cevaplanan etkinlik katılımına göre) bağımsız değişkenle ilişkisine, gruplama değişkeninin ordinal olması nedeniyle, Kendall’s tau-b testi ile bakılmıştır. İstatistiksel anlamlılık için tip-1 hata düzeyi %5 olarak kullanılmıştır (Hayran & Hayran, 2011). Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri IBM SPSS Statistics 22.0 (SPSS Inc, Chicago, IL, ABD) kullanılarak yapılmıştır.

BULGULAR

Tüm sınıflarda okuyan öğrencilerin (n=673), %62.6’sı (n=421) çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Öğrencilerin yaş, cinsiyet ve BKİ bilgileri diğer sosyodemografik özellikler ile beraber Tablo 1’de verilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin %86.5’inin benlik saygıları yüksek (50 puanın üzerinde) bulunmuştur. Cinsiyetlere göre bakıldığında kadın (ortanca, çeyrekler arası aralık=76(60/84); en az-en çok=12-100 puan) ve erkek (ortanca, çeyrekler arası aralık =72(60/84); en az-en çok=20-100 puan) öğrencilerin benlik saygıları yüksekti ve iki cinsiyet arasında benlik saygısı açısından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır (MWU=18032.00, p=0.361). Korelasyon matrisine bakıldığında benlik saygısının yaş ve BKİ ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkisi bulunmamıştır (yaş*benlik saygısı Spearman r=0.021 p=0.670, BKİ*benlik saygısı Spearman r=-0.074 p=0.127).

Tablo 2’de eğitim sınıflarına göre benlik saygılarının karşılaştırılması gösterilmektedir. Sınıflara göre bakıldığında en yüksek

benlik saygısına son sınıf öğrencilerinin sahip olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak öğrencilerin bulunduğu sınıfların benlik saygısı ile ilişkisi bulunmamıştır (Kendall’s tau-b r=0.170, p=0.655).

Öğrencilerin algıladıkları ekonomik duruma göre benlik saygılarının karşılaştırılması Tablo 3’de sunulmuştur. Gelirini gide-rinden fazla bildiren öğrencilerin benlik saygısının en yüksek düzeyde olduğu, öğrencilerin bildirdiği ekonomik durumlarının benlik saygısı ile pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı düzey-

Tablo 1: Öğrencilerin Sosyodemografik Özellikleri ve Benlik Saygıları

Sosyodemografik Özellikleri ve Benlik Saygıları (n=421)	Sonuç	n (%)
Yaş [Yıl, ortanca (çeyrekler arası aralık)]	20 (19/21)	
BKİ* [kg/m ² , ortanca (çeyrekler arası aralık)]	21.50 (21.03/23.78)	
Benlik saygısı (puan ortanca (çeyrekler arası aralık))	76 (60/84)	
Cinsiyet Dağılımı	Kadın Erkek	287 (68.2) 133 (31.6)
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk 1-2 Kardeş 3-4 Kardeş 5 ve Üzeri	27 (6.4) 307 (72.9) 68 (16.1) 19 (3.5)
Aile Yerleşimi	İzmir’de İzmir Dışında	102 (75.8) 319 (24.2)
Yaşadığı Yer	Büyükşehir il İlçe Köy	174 (41.3) 83 (19.7) 129 (30.6) 35 (8.3)
Kaldığı Yer	Yurtta Arkadaşlarıyla Ailesiyle Evde Yalnız Akrabalarıyla Diğer	216 (51.3) 103 (24.5) 82 (19.5) 13 (3.1) 5 (1.2) 2
Eğitim	Anne Eğitim	Baba Eğitim
<i>Okur-Yazar Değil</i>	3 (0.7)	-
<i>Okuryazar</i>	20 (4.8)	10 (2.4)
<i>İlkokul</i>	179 (42.5)	111 (26.4)
<i>Ortaokul</i>	54 (12.8)	40 (9.5)
<i>Lise</i>	106 (25.2)	124 (29.5)
<i>Üniversite</i>	46 (10.9)	115 (27.3)
<i>Yüksek</i>	0 (0.0)	4 (0.9)

BKİ: Beden kütle indeksi.

de zayıf korelasyon gösterdiği bulunmuştur (Kendall's tau-b $r=0.080$, $p=0.044$).

Öğrencilerin etkinliklere katılımlarına göre benlik saygılarının karşılaştırılması Tablo 4'te gösterilmiştir. Öğrencilerin benlik saygıları ile etkinlik katılımlarının (hayır, bazen, evet) ilişkisi incelendiğinde sosyal etkinlik (Kendall's tau-b $r=0.132$, $p=0.001$), bilimsel etkinlik (Kendall's tau-b $r=0.132$, $p=0.019$) ve öğrenci kulüp (Kendall's tau-b $r=0.136$, $p=0.001$) katılımlarının benlik saygısı ile istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı düzeyde zayıf korelasyon gösterdiği bulunmuştur.

Öğrencilerin eğitimden, akademik başarılarından, meslek seçimlerinden, bölümü okumaktan memnuniyetlerinin sorulduğu beşli likert tipi sorulara verdikleri cevapların yüzde dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Eğitimden, akademik başarısından, meslek seçiminden ve bölümde okumaktan memnun olan öğrencilerin benlik saygıları memnun olmayan öğrencilerden anlamlı ölçüde daha yüksek bulunmuştur (sırasıyla MWU 16733.00, $p<0.001$;

MWU=13529.50, $p=0.001$; MWU=17768.00, $p<0.001$; MWU=16339.50, $p=0.001$) (Tablo 6).

TARTIŞMA

Bu çalışmada fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin benlik saygıları ile bu öğrencilerin karakteristik özellikleri, etkinlik (sosyal, bilimsel, kulüp) katılımları ve memnuniyetleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Fizyoterapi öğrencilerinde benlik saygısı ile ilgili yapılan yeni bir çalışmada bu çalışmaya paralel olarak benlik saygısı yüksek, cinsiyetin ve sınıfın benlik saygısını etkilemediği bulunmuştur (Yazıcı & Terzioğlu, 2019). Yazıcı ve Terzioğlu (2019) yaptıkları çalışmada anlamlı fark olmasa da 2. ve 3. sınıfların benlik saygısının görece daha düşük olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ise 1. ve 3. sınıfların benlik saygısı görece daha düşüktü. Birinci sınıfların bölümdeki ilk senelerinin olması; 3. sınıfın ise fizyoterapi ve rehabilitasyon eğitim programında, diğer sınıflara göre daha ağır içeriklere sahip mesleki dersler yönünden yoğun olması benlik saygısını olumsuz etkileyebilecek stres gibi

Tablo 2: Öğrencilerin Eğitim Sınıflarına Göre Benlik Saygılarının Karşılaştırılması

Sınıflar	Öğrenci Sayısı n (%)	Benlik saygısı Ortanca (çeyrekler arası aralık)	Kendall's tau-b	
			r	p
1.Sınıf	101 (24.0)	72 (64/84)	0.170	0.655
2.Sınıf	92 (21.9)	74 (56/84)		
3.Sınıf	92 (21.9)	72 (60/80)		
4.Sınıf	136 (32.3)	76 (60/84)		

Tablo 3: Öğrencilerin Ekonomik Durumlarına Göre Benlik Saygılarının Karşılaştırılması

Ekonomik Durum	Öğrenci Sayısı n (%)	Benlik saygısı Ortanca (çeyrekler arası aralık)	Kendall's tau-b	
			r	p
Gider gelirden fazla	65 (15.5)	72 (58/80)	0.080	0.044*
Gelir gideri karşılıyor	298 (70.8)	72 (60/84)		
Gelir giderden fazla	58 (13.8)	76 (64/92)		

* $p<0.05$.

Tablo 4: Öğrencilerin Sosyal, Bilimsel Etkinlik ve Kulüp Katılımlarına Göre Benlik Saygılarının Karşılaştırılması

		Öğrenci Sayısı n (%)	Benlik Saygısı Ortanca (çeyrekler arası aralık)	Kendall's tau-b	
				r	p
Sosyal etkinlik katılım	Hayır	68 (16.2)	72 (56/80)	0.132	0.001*
	Bazen	241 (57.2)	72 (60/84)		
	Evet	112 (26.6)	76 (68/88)		
Bilimsel etkinlik katılımı	Hayır	169 (41.1)	72 (60/80)	0.132	0.019*
	Bazen	211 (50.1)	76 (60/84)		
	Evet	41 (9.7)	76 (70/84)		
Öğrenci kulüplerine katılım	Hayır	179 (42.5)	72 (60/84)	0.136	0.001*
	Bazen	139 (33.0)	76 (64-84)		
	Evet	103 (24.5)	76 (68/88)		

* $p<0.05$.

Tablo 5: Öğrencilerin Eğitimden, Akademik Başarılarından, Meslek Seçimlerinden, Bölümü Okumaktan Memnuniyetlerine Göre Yüzde Dağılımları

	Kesinlikle Katılmıyorum n (%)	Katılmıyorum n (%)	Kararsızım n (%)	Katılıyorum n (%)	Kesinlikle Katılıyorum n (%)	Memnuniyet Puanı Ortanca (çeyrekler arası aralık)
Eğitimden memnunum	14 (3.3)	44 (10.5)	103 (24.5)	185 (43.9)	75 (17.8)	4 (3/4)
Akademik başarımdan memnunum	20 (4.8)	49 (11.6)	169 (40.1)	141 (33.5)	42 (10.0)	3 (3/4)
Meslek seçimimden memnunum	28 (6.7)	39 (9.3)	128 (30.4)	148 (35.2)	78 (18.5)	4 (3/4)
Bölümü okumaktan memnunum	20 (4.8)	32 (7.6)	123 (29.2)	169 (40.1)	77 (18.3)	4 (3/4)

Tablo 6: Öğrencilerin Memnuniyetlerine Göre Benlik Saygılarının Karşılaştırılması

		Öğrenci Sayısı n (%)	Benlik Saygısı Ortanca (çeyrekler arası aralık)	MWU	p
Eğitimden memnunum	Evet	260 (61.8)	76 (64/88)	16733.00	0.001*
	Hayır	161 (38.2)	72 (56/80)		
Akademik başarımdan memnunum	Evet	183 (43.5)	80 (68/88)	13529.50	p<0.001*
	Hayır	238 (56.5)	72 (56/80)		
Meslek seçimimden memnunum	Evet	226 (53.9)	76 (64/88)	17768.00	0.001*
	Hayır	195 (46.1)	72 (60/80)		
Bölümü okumaktan memnunum	Evet	246 (58.4)	76 (64/88)	16339.50	0.000*
	Hayır	175 (41.6)	72 (60/80)		

MNU: Mann-Whitney U, *p<0.05.

faktörlerin oluşmasında rol oynamış olabilir. Son sınıfların ise görece daha yüksek benlik saygısına sahip olmalarının nedeni öğrencilerin hastayla birebir iletişime geçerek mesleki becerilerini uygulayarak özgüvenlerinin artması olabilir. Öğrencilerin uygulama yaptıkları yerlerin koşulları dahilinde gözetmeniyle ilişkisi, aldığı sorumluluklar, doyum vb. durumlar öğrencinin benlik saygısını etkileyebilir. Hemşirelik öğrencilerinde longitudinal yapılan bir çalışmada ise eğitimin sonunda benlik saygısının en düşük seviyede olduğu bildirilmiştir (Edwards et al., 2010). Akademik yıl boyunca öğrencilerin psikolojik iyilik hallerinde değişiklik olabileceğinden bu çalışmadaki gibi kesitsel planlanan çalışmalarda sonuçlar farklı çıkabilir.

Literatüre bakıldığında Ghourbanpour ve ark. (2016) çalışmalarında, bu çalışmaya benzer şekilde fizyoterapi öğrencilerinde yaş ile benlik saygısı arasında ilişki olmadığını göstermiştir. Bunun nedeni benlik saygısını etkileyebilecek pek çok faktörün varlığı olabilir. Bu faktörlerden bir diğeri BKİ'dir. Obezlerin (Hamurcu et al., 2015), yüksek BKİ ve kötü beden algısına sahip olanların (ALAhmari et al., 2019) daha düşük benlik saygısına sahip olduğu literatürde gösterilmiştir. Diğer bir çalışmada beden ağırlığının önemli olduğunu düşünen ve BKİ yüksek olan öğrencilerin benlik saygıları düşük çıkmış ancak beden imajı ile ilgili olumlu düşünen öğrencilerin benlik saygıları daha iyi bulunmuştur (Kim et al., 2013). Bu çalışmada beden kütle indeksi ile benlik saygısı arasında anlamlı ilişki bulunmamasının nedeninin öğrencilerin BKİ'leri açısından normal sınırlarda

olması ve BKİ'lerinin çeşitlilik göstermemesi olabilir. Bununla birlikte daha iyi yorum yapabilmek için beden kütle indeksinin benlik saygısı ile ilişkisini inceleyen çalışmaların beden imaj algısını da değerlendirmeleri uygun olacaktır.

Bu çalışmada öğrencilerin benlik saygıları ekonomik durumlarıyla ilişkililiydi ve en yüksek benlik saygısına, gelirini giderinden yüksek bildiren öğrenciler sahipti. Yazıcı ve ark. (2019) çalışmalarında ekonomik açıdan orta ve yüksek düzeydeki öğrenci grupları arasında benlik saygısını karşılaştırdıklarında gruplar arasında fark bulmamıştır. İki çalışma sonucunun paralellik göstermemesi çalışmalarda grup sayılarının ve ekonomik sınıflandırmanın farklı olmasından kaynaklanabilir. Üniversite öğrencilerinde yüksek ekonomik gelirin yüksek benlik saygısı ile ilişkili olduğunu bildiren çalışmalara literatürde rastlanmaktadır (Karadağ et al., 2008; Ghourbanpour et al., 2016; Yazıcı & Terzioğlu, 2019; ul Haq, 2016). Üniversite öğrencilerinin benlik saygısını inceleyen çalışmalarda sosyokültürel farklılıklardan kaynaklanan pek çok durumun benlik saygısını etkilediği gösterilmiştir. Türkiye'de hem hemşirelik hem de fizyoterapi öğrencilerinde yapılan bir çalışmada erkek öğrencilerin benlik saygısı yüksek çıkmıştır (Güçlü et al., 2015). Ghourbanpour ve ark. (2016) ise çalışmalarında kadın fizyoterapi öğrencilerinin öz saygısının anlamlı ölçüde daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Gelecek çalışmalar aynı öğrencinin farklı sınıflara geldiğinde görüşlerindeki değişimleri ve de her sınıf için kadın ve erkek farklılıkları ayrı ayrı incelediğinde farklı sonuçlar elde edebilir.

Bu çalışmada kadınların benlik saygısı görece daha yüksekken cinsiyetler arasında anlamlı fark çıkmaması coğrafyaya göre değişkenlik gösteren sosyoekonomik koşullar, sosyokültürel bakış açısı, öğrencinin yaşadığı toplumdaki fizyoterapist imajı ve benlik saygısını etkileyebilecek diğer olası faktörlerden kaynaklanabilir. Düzenli beslenme, kendi beden imajını beğenme, istediği bölümde okuma, alkol kullanımı, fiziksel aktivite katılımı da benlik saygısını etkileyebilmektedir (Güçlü et al., 2015; Kim et al., 2013; Arsandaux et al., 2020).

Literatüre bakıldığında sadece fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinin benlik saygılarının etkinlik katılımları ile ilişkisini inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Sosyal, bilimsel etkinliklere ve kulüplere katılım bu çalışmadaki üniversite öğrencilerinde olumlu yönde benlik saygısı ile ilişkilidir. Yiğiter ve ark. (2013) farklı bölümlerden üniversite öğrencilerinde yaptığı çalışmalarında sosyal, sanatsal ve sportif rekreatif etkinlikleri sorgulamış ve rekreatif etkinliklerin benlik saygısı üzerine olumlu etkisi olduğunu bildirmiştir. Literatürde ayrıca spora katılımın da benlik saygısı ile pozitif ilişkisi gösterilmiştir (Ouyang et al., 2020). Bu çalışmada etkinliklere katılan fizyoterapi öğrencilerinin benlik saygıları literatüre benzer şekilde daha yüksekti. Gelecek çalışmalar fizyoterapi bölümündeki öğrencilerin benlik saygısı ile farklı türlerdeki rekreatif faaliyetler arasındaki ilişkiyi inceleyerek benlik saygısında en etkili olan faaliyeti bulmada yoğunlaşabilir. Düşük benlik saygısı özgüveninde de yetersizliğe neden olabilir ve insanlar çeşitli kaygılardan dolayı sosyal ortamlara girmekte isteksizlik yaşayabilir. Çeşitli alanlardaki etkinliklere katılmamak var olan düşük benlik saygısını daha da kötüleştirir. Üniversitelerde öğrenci kulüpleri gibi olanaklar etkin olarak kullanılarak öğrencilerin sosyalleşmesi, öz güvenlerinin gelişmesi ve sonuçta benlik saygılarının yükselmesi sağlanabilir. Benlik saygısının artırılmasında sosyal destek, koruyucu faktörler arasındadır ve bu nedenle her öğrencinin katılabileceği sosyal etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir (Erdoğdu et al., 2018; Traş & Aydın 2019)

Literatürde, okudukları üniversiteden genel olarak yüksek memnuniyet duyan öğrencilerin benlik saygısının da yüksek olduğu bildirilmiştir (Çivitci 2014). Fizyoterapi son sınıf öğrencilerinin memnuniyet düzeyinin araştırıldığı güncel bir çalışmada öğrencilerin memnuniyet düzeyleri, eğitim programının içeriği, stajların etkinliği ve genel memnuniyet kategorilerinde en yüksek; fiziksel ortam, araç-gereç yeterliliği ve sınav kategorilerinde ise en düşük olarak bulunmuştur (Erden et al., 2017). Bölümümüzde meslek seçiminden, bölümden ve eğitimden memnun olan öğrenci sayısı memnun olmayanlardan daha yüksekken, akademik başarı memnuniyetinde aksi bir durum gözlenmiştir. Bununla birlikte eğitimden, akademik başarısından, meslek seçiminden ve bölümde okumaktan memnun olan öğrencilerin benlik saygıları memnun olmayan öğrencilerden anlamlı ölçüde daha yüksek bulundu. Literatürde memnuniyet ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi tüm bölümlerdeki üniversite öğrencilerinde araştırılan bir çalışmaya bakıldığında yaşantıdan memnun olmanın benlik saygısı üzerinde önemli etkisi olduğu görülmüştür (Altıok et al., 2010). Literatüre bakıldığında öğrenci memnuniyetlerinin değerlendirilmesinde bir standart olmadığı ve farklı parametrelerin ele alındığı görülmektedir. Bu

alanında geçerli ve güvenilir ölçüklerin geliştirilmesi ve kullanılması ihtiyacı vardır.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Benlik saygısı, memnuniyet ve etkinlik katılımı dışında eğitim süreci boyunca pek çok faktörden etkilenebileceği için kesitsel bir çalışma planlamak yetersiz kalmış olabilir. Çalışmanın sadece bir üniversitenin fizyoterapi öğrencilerinde yapılması, sonuçların tüm fizyoterapi öğrencileri için genellenmesini sınırlandırmaktadır. Çalışmada araştırılan parametreler devlet ve vakıf üniversitelerinde farklı faktörlerden etkilenebileceği için gelecekte yapılacak çalışmaların bu faktörü de göz önünde tutması önerilebilir. Bu çalışmada değerlendirilen parametreler kendini rapor etme yöntemiyle değerlendirildiği için sonuçlarda öğrencilerin kişisel algısı etkili olmuş, bu da özellikle akademik başarı memnuniyeti olmak üzere diğer sonuçları etkilemiş olabilir. Akademik başarıda öğrencilerin not ortalaması gibi objektif bir verinin de kullanılması gelecek çalışmalar için önerilebilir.

SONUÇLAR

Benlik saygısı bu çalışmada cinsiyet, yaş, BKİ ve sınıfa göre anlamlı bir değişiklik göstermemiştir. Öğrencilerin benlik saygısı ile ekonomik durumları, etkinlik katılımları ve memnuniyetlerinin aynı yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin memnun olacakları mesleği seçmelerinin, üniversitelerin öğrencilerin memnuniyetlerini yüksek tutmalarının ve katılabilecekleri ideal çeşitlilikte etkinlik ve kulüp faaliyetlerini organize etmelerinin benlik saygılarının gelişmesi açısından önemli olabileceği kanısına varılmıştır.

KAYNAKLAR

- ALAhmari, T., Alomar, A. Z., ALBeeybe, J., Asiri, N., ALAjaji, R., ALMasoud, R., & Al-Hazzaa, H. M. (2019). Associations of self-esteem with body mass index and body image among Saudi college-age females. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 24(6), 1199-1207.
- Altıok, H.Ö., Ek, N., & Koruklu, N. (2010). Investigating the variables that related with self esteem of the university students. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 99-120.
- Arsandaux, J., Montagni, I., Macalli, M., Bouteloup, V., Tzourio, C., & Galéra, C. (2020). Health risk behaviors and self-esteem among college students: Systematic review of quantitative studies. *International Journal of Behavioral Medicine*, 27, 142-159.
- Baykal, U., Sökmen, S., Korkmaz, S., & Akgün, E. (2005). Determining student satisfaction in a nursing college. *Nurse Education Today*, 25(4), 255-262.
- Çankaya, B. (2007). Lise I. ve II. sınıf öğrencilerinin algılanan benlik saygısının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çivitci, A. (2014). Positive affection and self esteem in college students: The moderating role of college satisfaction and college belonging. *Journal of Higher Education*, 4(2), 102-109.
- Edwards, D., Burnard, P., Bennett, K., & Hebden, U. (2010). A longitudinal study of stress and self-esteem in student nurses. *Nurse Education Today*, 30(1), 78-84.

- Erden, A., Cavlak, U., & Turhan, K. (2017). Level of satisfaction with physiotherapy education in Turkey. *Turkish Journal of Physiotherapy and Rehabilitation*, 28(2), 73-85.
- Erdoğdu, M., Koçyiğit, M., Çınar, M., & Uyar, M. (2018). Examination of the relationship between self-esteem and socialization levels of university students participating in recreational activities in the context of interpersonal communication. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 47, 507-523.
- Ghourbanpour, A., Talebi, G., & Taghipour, M. (2016). Relationship between self-esteem and academic progress in physiotherapy students at Babol University of Medical Sciences. *Biannual Journal of Medical Education Development Center. Babol University of Medical Sciences*, 4(2), 34-39.
- González-Urbieta, I., Almirón, M., & Torales, J. (2019). Are we doing enough to address self-esteem issues in medical and other health sciences students? *Medicina Clínica y Social*, 3(1), 2-3.
- Göktaş, K.H., & Erol, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin motivasyonunda sosyal etkinliklerin önemi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(3), 1592-1611.
- Görgeç, Ö., & Bingöl, G. (2016). Investigation of the level of satisfaction of Amasya University Health School students. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(3), 116-22.
- Güçlü, S., Taşpınar, F., & Taşpınar, B. (2015). Determination of effecting factors self-esteem and self-efficacy levels of school of health students. *Journal of Higher Education*, 5(1), 26-34.
- Hamurcu, P., Öner, C., Telatar, B., & Yeşildağ, Ş. (2015). Obezitenin benlik saygısı ve beden algısı üzerine etkisi. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 19(3), 122-29.
- Hayran, M., & Hayran, M. (2011). Sağlık araştırmaları için temel istatistik. Ankara:Omega Araştırma.
- Kahraman, T., Saraç, D.C., & Kaya, D.Ö. (2018). Comparison of expectations and satisfaction levels of physiotherapy and rehabilitation students at the beginning and end of the undergraduate education. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 15-22.
- Karadağ, G., Güner, İ., Çuhadar, D., & Uçan, Ö. (2008). Self esteem at the Gaziantep University Health School of Nursing students. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3(7), 29-42.
- Kaynar, A., Şahin, A., Bayrak, D., Karakoç, G., Ülke, F., & Öztürk, H. (2006). Satisfaction level of nursing students in KTU Trabzon Health School. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(3), 12-19.
- Kim, E.A., Lee, G.C., Bae, W.S., & Kim, C.H. (2013). A study on the relationship between image of physiotherapist and self-esteem of physiotherapy students. *Journal of The Korean Society of Physical Medicine*, 8(1), 19-27.
- Mendelson, M. J., Mendelson, B. K., & Andrews, J. (2000). Self-esteem, body esteem, and body-mass in late adolescence: Is a competence× importance model needed?. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(3), 249-266.
- Ouyang, Y., Wang, K., Zhang, R.T., Peng, L., Song, G., & Luo, J. (2020). The influence of sports participation on body image, self-efficacy and self-esteem in college students. *Frontiers in Psychology*, doi: 10.3389/fpsyg.2019.03039
- Potard, C. (2017) Self-Esteem Inventory (Coopersmith). In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Cham: Springer International Publishing, pp.1-3. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_81-1
- Taş, Z., & Aydın, E. (2019). Examining the relation between university students' self-esteem and resilience. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 71-78.
- Turan, N., Tufan, B. (1987). Coopersmith benlik saygısı envanterinin geçerlilik-güvenilirlik çalışması. 23.Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bildirileri. İstanbul, 816-817.
- ul Haq, M.A. (2016). Association between socio-demographic background and self-esteem of university students. *Psychiatric Quarterly*, 87(4), 755-762.
- Ünsar, S., & İşsever, H. (2003). Investigation of factors affecting self-esteem of Trakya University Health Services Vocational College students. *Hemşirelik Forumu*, 6(1), 7-11.
- Yazıcı, M., & Terzioğlu C (2019). An investigation of self esteem, assertiveness and empathy levels in physiotherapy and rehabilitation students. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 6(3), 171-179.
- Yiğiter, K., & Bayazıt, B. (2013). Impact of the recreational physical activities on university students' problem-solving skills and self-esteem in Turkey. *European Online Journal of Natural and Social Sciences*. 2013;2(3):424-29.

Covid 19 Pandemisi ile Başlayan Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Öğretim Elemanları Perspektifinden Değerlendirilmesi

Evaluation of the Emergency Distance Education Process Starting with the Covid 19 Pandemic from the Perspective of Teaching Staff

M.Serhan SEKRETER, Emre İPEKÇİ ÇETİN, Pınar KAYA SAMUT

ÖZ

Covid-19 pandemisi, dünya genelinde tüm sektörleri etkileyen kısıtlama ve kapanmalara neden olmuştur. Pandeminin yayılmasını önlemek üzere atılan adımlar kapsamında Türkiye'deki üniversiteler de 2020 yılı Mart ayı itibariyle uzaktan eğitime geçmişlerdir. Yaşanan bu süreç, eğitim sisteminin; eğitim altyapısı, öğretim elemanları ve öğrenciler ekseninde sorgulandığı önemli bir tecrübe sunmuştur. Eğitim sisteminde böylesine kısa bir süre zarfında ülke genelinde yaşanan bir dönüşüm tecrübesinin eşsiz olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada da yaşanan bu değerli tecrübenin ve yükseköğretim sisteminin daha da iyileştirilmesine dönük önerilerin derlenmesi sonucunda bir karar destek dokümanı oluşturulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, Türkiye genelindeki 84 üniversiteden 744 öğretim elemanı tarafından yanıtlanan anketler ile öğretim elemanlarının süreç hakkındaki görüş ve önerileri alınmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, üniversite türü, uzaktan eğitim tecrübesi, yaş gibi faktörlerin öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakışları arasında farklılık yarattığı görülmüştür. Öğretim elemanlarının açık uçlu ifadelerle dile getirdikleri tespit ve öneriler ana başlıklar altında derlenmiştir. Yaşanan süreç, mevcut eğitim yapısını sorgulamak ve daha da iyiyе götürmek üzere önemli bir fırsat sunmaktadır. Anket sonuçlarında da ifade edildiği üzere pandemi etkileri geçtiğinde de uzaktan eğitimin yükseköğretimdeki ağırlığının artacağı, dolayısıyla önümüzdeki sürecin daha verimli olması için gerekli adımların yaşanan tecrübeler ışığında şimdiden atılması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan eğitim, Covid 19, Pandemi, Üniversite eğitimi

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has caused restrictions and shutdowns affecting all industries worldwide. The scope of the steps taken to prevent the spread of the pandemic, universities in Turkey also began to provide distance education in March 2020. This process has provided an important experience in which the education system is questioned on the basis of educational infrastructure, lecturers and students.

Sekreter MS., İpekçi Çetin E., & Kaya Samut P., (2021). Covid 19 pandemisi ile başlayan acil uzaktan eğitim sürecinin öğretim elemanları perspektifinden değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 444-455. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.464>

M.Serhan SEKRETER

ORCID ID: 0000-0001-8316-5756

Akdeniz Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ekonometri Bölümü, Antalya, Türkiye
Akdeniz University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Econometrics, Antalya, Turkey

Emre İPEKÇİ ÇETİN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-8108-1919

Akdeniz Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ekonometri Bölümü, Antalya, Türkiye
Akdeniz University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Econometrics, Antalya, Turkey
ecetin@akdeniz.edu.tr

Pınar KAYA SAMUT

ORCID ID: 0000-0003-3778-733X

Akdeniz Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ekonometri Bölümü, Antalya, Türkiye
Akdeniz University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Econometrics, Antalya, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 22.02.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 05.11.2021

The experience of a nationwide transformation in such a short period of time in the education system is considered to be unique. In this study, it is aimed to create a decision support document by compiling this valuable experience and suggestions for further improvement of the higher education system. In this context, the opinions and recommendations of teaching staff regarding the distance education process were taken with the help of surveys which were responded by 744 lecturers from 84 universities of Turkey. As a result of the study, it was seen that factors such as the type of university, distance education experience, and age make a difference in the views of the lecturers towards distance education. In addition, the determinations and suggestions of the instructors that they stated by open-ended expressions were compiled under main headings. This process experienced offers a significant opportunity to question the current educational structure and to improve it further. As also stated in the survey results, it is predicted that the weight of distance education in higher education will also increase in the post-pandemic term. Therefore, it is thought that the necessary steps should be taken in the light of the experiences in order to make the next process more efficient.

Keywords: Distance education, Covid 19, Pandemic, University education

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü'nün 31 Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde Belediye Sağlık Komisyonu'nun web sitesinde yer alan bir haberi araştırması sonucu başlayan sürecin kısa süre zarfında, 11 Mart 2020' de, Dünya genelinde pandemi ilanı ile neticelenmesi insanlığı şok eden bir gelişmeydi (WHO, 2021). Dünya tarihinde bugüne kadar başka pandemiler de yaşandı. Ancak bunlar büyük oranda lokal kaldılar. Tarihte büyük can kayıplarının yaşandığı salgınlar olsa da hiçbirisi Dünya'nın dört bir yanına böylesine hızlı şekilde yayılmadı. Covid-19 pandemisi nedeniyle ülkeler, hızla yayılan virüsü kontrol altına almak için kapanma ve kısıtlama sürecine girdiler. Eğitim sistemi de bu kısıtlama ve kapanmalardan nasibini aldı ve UNICEF'e göre dünya genelinde 190'dan fazla ülkede 1,57 milyar öğrencinin okul kapanmalarından etkilendiği bir süreç yaşandı (UNICEF, 2021). Dünya çapında pandemi nedeniyle kapanmanın en yoğun yaşandığı 02.04.2020 tarihinde etkilenme düzeyi toplam öğrencilerin %84,8'ini kapsamıştır (UNESCO, 2021).

Türkiye'de de eğitime 13 Mart 2020 itibarıyla ara verilmiş, 23 Mart 2020'de üniversitelerin %64'ü, 30 Mart 2020'de %21,6'sı ve 6 Nisan 2020'de de %13,2'si uzaktan eğitim uygulamalarına başlamıştır (YÖK, 2020). Süreç, uzaktan eğitim olarak anılmakla birlikte, pandemi nedeniyle geçilen bu uygulama birçok akademisyen tarafından "acil uzaktan eğitim" olarak da nitelendirilmiştir (Aras Bozkurt & Ramesh Sharma, 2020; Bozkurt, 2020; Hodges vd., 2020; Schlesselman, 2020).

Dan Coldeway'in zaman ve mekân değişkenlerini dikkate alarak çizdiği çerçeveye göre eğitimin uygulanabilirliği dört farklı yaklaşımla ele alınabilir. Bu yaklaşımlar, aynı zamanda-aynı mekânda eğitim (geleneksel öğrenme), farklı zamanda-aynı mekânda eğitim (bireysel öğrenme), aynı zamanda- farklı mekânda eğitim (senkron öğrenme) ve farklı zamanda-farklı mekânda eğitim (asenkron öğrenme) olarak tanımlanmaktadır. Görüleceği gibi son iki yaklaşım eğitimin farklı mekânlarda olmasına odaklanır. Aynı zamanda-farklı mekânda olmak eş zamanlı (senkron) uzaktan eğitim olarak tanımlanırken, farklı zamanlarda- farklı mekânlarda olmak eş zamansız (asenkron) uzaktan eğitim olarak tanımlanmaktadır. Asenkron eğitimde öğrenciler öğretim materyallerine istedikleri yerden erişebilir, ne zaman ve nerede öğreneceklerini ve nasıl erişeceklerini kendileri seçerler (Simonson vd., 2019). Ülkemizde yüz yüze

eğitime ara verilerek acil uzaktan eğitime geçiş sürecinde tüm üniversitelerde bahar dönemi dersleri uzaktan eğitim ile verilmeye başlanmıştır. Altyapı olanaklarına bağlı olarak bazı üniversitelerin senkron bazılarının ise asenkron eğitimi tercih ettikleri görülmüştür.

Yükseköğretim Kalite Kurulu'nun YÖKAK yapısı altında hazırladığı "Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim ve Kalite Güvencesi Sistemi" çalışmasında uzaktan eğitim, genel anlamda öğrenen, öğreten ve öğrenme kaynaklarının farklı fiziksel mekânlarda bulunduğu, derslerin bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla eş zamanlı ya da eş zamansız olarak yürütüldüğü zamandan ve mekândan bağımsız esnek bir eğitim biçimi olarak tanımlanmaktadır (YÖKAK, 2020).

Telekomünikasyon sistemleri kullanıldığında farklı mekânlarda eğitim gerçekleştirilebilir. Tarih boyunca uzaktan eğitimin postayla başlayarak, radyo, televizyon, bilgisayar, uydu iletişimi, telekonferans, internet/ WEB gibi birtakım araçlarla sağlandığı görülmektedir (Casey, 2008; Moore ve Kearsley, 2005). Günümüzde ise bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile uzaktan eğitimin internet yoluyla hem üniversitelerin kendi uzaktan eğitim platformları hem de diğer video konferans uygulamaları kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir.

Pandemi ile birlikte zorunlu ve acil olarak tercih edilmek durumunda kalınan uzaktan eğitim yöntemi; üniversitelerdeki eğitim sistemlerinin, öğretim elemanlarının ve öğrencilerin uzaktan eğitim teknolojilerine hızlıca uyum sağlamalarını zorunlu hâle getirmiştir. Yaşanan hızlı dönüşüm pratiği ve burada edinilen eşsiz tecrübenin, geleceğe dönük son derece değerli tespitlerin yapılabilmesine de olanak sağladığı düşünülmektedir.

Gerçekten de yüz yüze eğitime göre planlanmış eğitim döneminin zorunlu ve acil bir kararla çevrimine dönüşmesi sonucunda uzaktan eğitimin gerekliliklerinin tüm üniversiteler tarafından tam anlamıyla yerine getirilemediği bir süreç uygulamaya konulmuştur. Diğer taraftan bu kararın eğitim sisteminin pandemi nedeniyle kesintiye uğramasını önlediği de açıktır. Covid-19 salgını nedeniyle "acilen" geçilen bu uzaktan eğitim uygulaması, daha önce uzaktan eğitim vermiş öğretim elemanları için bile yeni bir deneyim iken, ilk kez bu deneyimle karşılaşan öğretim elemanları tarafından nasıl algılandığı, artık hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağı söylenen bundan sonraki

sürecin şekillenmesinde dikkate alınması gereken değerli bir unsurdur.

Bu çalışmada, ülkemizde son derece hızlı bir şekilde gerçekleştirilen (acil) uzaktan eğitime geçiş süreci ve eğitim döneminde yaşananlar üniversite öğretim elemanlarının perspektifinden değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'deki tüm devlet ve vakıf üniversitelerine çevrimiçi olarak ulaştırılan anketler ile uzaktan eğitime bakış açıları tespit edilmeye çalışılmıştır. İlgili yazına bakıldığında, çalışmalarda genel itibariyle öğrencilerin uzaktan eğitime bakışları irdelenmektedir. Özellikle Covid-19 pandemisi ile birlikte geçilen uzaktan eğitim üzerine yapılan çalışmalarda, tüm dünya ve ülkemizde, yine öğrencilerin bakış açılarına, nasıl etkilendiklerine veya bu konudaki sorunlara odaklanılmaktadır. Halbuki bu süreç, çoğunluğunun daha önceden uzaktan eğitim deneyimi olmayan akademisyenler için de zorlu bir süreç olup; esasen öğrencilerin bu süreçten memnun kalmaları ancak öğretim elemanının süreci hızlı kavrayıp, uyum sağlayıp, geliştirmesi ile mümkündür. Tüm bu sebeplerle, bu çalışma ile öğretim elemanlarının değerli tespitleri ve önerilerin derlenmesi ile önümüzdeki süreçte de eğitim sisteminde daha güçlü şekilde yer alacağı tahmin edilen uzaktan eğitim çatısının iyileştirilmesine dönük bir karar destek dokümanı oluşturmak amaçlanmaktadır.

Literatür Taraması

Uzaktan eğitime ilişkin literatür incelendiğinde öğretim kademelerine ve disiplinlerine ilişkin çeşitli tutum çalışmalarının bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmaları genel çerçevede eğitimcilerin ve öğrencilerin uzaktan eğitime algıları olmak üzere iki ana grupta toplamak mümkündür.

Eğiticilerin uzaktan eğitim ile ilgili bakış açılarını tespit etmeye çalışan ilk grup çalışmalarından olan Ağır vd. (2007), devlet okullarında ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlemek için uzaktan eğitim tutum ölçeği geliştirmeye ilişkin bir çalışma yapmışlardır. Diğer yandan, Barış ve Çankaya (2016), Namık Kemal Üniversitesi'nde uzaktan eğitim yoluyla ders veren öğretim elemanlarının %15'inin katılımı ile nitel veri analizi ile bakış açılarının tespit edilmesi sağlanmaya çalışmışlardır. Mavi ve Erçağ (2020), 104 maker öğretmenin elektronik öğrenme ile ilgili algılarını anket yoluyla ölçmüşlerdir. Çelen vd. (2013), Kaya vd. (2017) ve Kışla (2016)'nın çalışmaları yine bu grup çalışmalara örnektir.

Öğrencilerin uzaktan eğitime bakış açılarının tespit edildiği ikinci grup çalışmalardan biri olan Özyürek vd. (2016)'in çalışmalarında, 2015-2016 öğretim yılına ilişkin meslek yüksekokulu öğrencilerinin bakış açısından uzaktan eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi amacıyla "uzaktan eğitimi değerlendirme anketi" kullanılmıştır. Yine Bayrak vd. (2017), Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi'ndeki lisans tamamlama programlarına kayıtlı öğrencilere, öğrencilerin öğrenme stillerini ve okudukları programa yönelik doyum düzeylerini belirleyerek öğrenme stili ve doyum düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla anket uygulayarak nicel bir araştırma yapmışlardır. Felea vd. (2018), elektronik öğrenmenin Romanya yükseköğretiminde öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak ve eksiklikleri üzerine önerilerde

bulunmak amacıyla, üniversite öğrencilerine anket uygulanmıştır. Etlioğlu ve Tekin (2020), elektronik öğrenmede öğrencilerin tutumu ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 756 önlisans, lisans ve lisansüstü öğrencisine anket uygulamışlardır. Potcovaru (2018), Romanya'da bir üniversitenin öğrencilerine uyguladığı anket ile elektronik öğrenmenin yararlarını, kısıtlamalarını ve dahası sosyal, kültürel ve etnik yönlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Caner vd. (2019), Metin vd. (2017), Usta vd. (2016) ve Kırallı ve Alıcı (2016) öğrencilerin uzaktan eğitime olan algılarını ölçen çalışmalara örnektir.

Ja'ashan (2020) ise hem eğitimcilerin hem de öğrencilerin bakış açılarını değerlendirdiği bir çalışma yapmıştır. Suudi Arabistan'da bir üniversitede İngilizce eğitim alan öğrenci ve öğretim elemanlarına yapmış olduğu anket çalışması ile İngilizce eğitiminin elektronik öğrenme ile verilmesinin akademik, teknolojik ve yönetsel sıkıntıları üzerine bakışları derlemiştir.

Covid-19 pandemisi süreciyle birlikte tüm dünyada geçilen çevrimiçi eğitimin yansımaları da literatürde yerini almaya başlamıştır. Yapılan çalışmaların öğrencilerin uzaktan eğitime bakış açıları noktasında yoğunlaştığı görülmektedir. Roy vd. (2020), Covid-19 salgını ile birlikte geçilen çevrimiçi Zoom uygulamasının anatomi lisans derslerine ilişkin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ölçmek ve uzaktan eğitimin geliştirilmesine ilişkin önerilerde bulunmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, Hindistan'daki bir üniversitede anatomi dersini alan 182 öğrenciye anket uygulamışlar ve öğrencilerin %53'ünün yeni duruma ayak uydurmada zorladıkları sonucunu bulmuşlardır. Guadix vd. (2020), Amerika'da bir üniversitede tıp eğitimi alan ve özellikle beyin ve sinir cerrahisi ile ilgilenen öğrencilere çevrimiçi olarak gerçekleştirdikleri anket ile Covid-19 sürecinde tıp eğitiminin pandemiden nasıl etkilendiğini ortaya çıkarmışlardır. Pandemi sürecinde tıp öğrencilerinin çevrimiçi eğitimle ilgili algılarını ölçmek için yapılmış bir diğer çalışma da Agarwal ve Kaushik (2020)'a aittir. Kürtüncü ve Kurt (2020), bir devlet üniversitesinde öğrenim gören hemşirelik öğrencilerine yaptıkları anket ile pandemi döneminde hemşirelik öğrencilerinin yaşadıkları sorunları tespit etmeye çalışmışlardır. Karadağ ve Yücel (2020), Covid-19 pandemisi ile birlikte geçilen uzaktan eğitime ilişkin üniversite öğrencilerinin bakış açıları ve sorunlarını tespit etmek amacıyla çeşitli memnuniyet anketlerini 163 üniversitede öğrenim gören 17.939 öğrenciye uygulayarak kapsamlı bir çalışma yapmışlardır. Karatepe vd. (2020) ise bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının uzaktan eğitime bakış açılarını anket ile belirlemişlerdir. Borza ve Park (2020), Covid-19 salgını ile geçilen çevrimiçi eğitimin üniversite öğrencileri tarafından nasıl karşılandığına dair yaptıkları çalışmada, Romanya ve Güney Kore'den birer üniversiteyi karşılaştırarak benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu çerçevede Romanya'daki bir üniversiteden 80, Güney Kore'den ise 70 üniversite öğrencisine odak grup ve röportaj ile kalitatif bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Serçemeli ve Kurnaz (2020), çalışmalarında Covid-19 pandemisi ile birlikte uzaktan eğitimle muhasebe dersi alan öğrencilerin bu konudaki bakış açılarını değerlendirmek amacıyla daha önceden en az bir muhasebe dersi almış lisans öğrencilerine anket uygulamışlardır. Aktaş vd. (2020) Türkiye'deki spor bilimleri öğrencilerinin, Snoussi ve

Radwan (2020) ise Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki iletişim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecindeki ders ve sınav sürecine ilişkin tutumlarını uyguladıkları anket ile belirlemeyi amaçlamışlardır. Dushkevych vd. (2020) pandemi süreciyle birlikte çevrimiçi eğitime geçen psikoloji eğitiminin üniversite öğrencileri tarafından nasıl algılandığının anket ile ölçüldüğü çalışmalarında Z kuşağının özellikleri ile birleştirerek kapsamlı bir çalışma yapmışlardır.

Machynska ve Dzikovska (2020), pandemi süreci ile geçilen uzaktan öğrenimi irdeledikleri çalışmalarında, Ukrayna'daki üniversiteler özelinde bilimsel kaynaklar ve kendi tecrübeleri çerçevesinde uzaktan öğrenimin avantaj ve dezavantajlarını listelemişlerdir. Yine Prokopenko ve Berezhna (2020) karantina döneminde çeşitli araçlarla verilen uzaktan eğitimin Ukrayna'daki öğrenciler tarafından nasıl algılandığına dair bir anket çalışması yapmışlardır. Karantina döneminde verilen çevrimiçi pedagoji eğitiminin durumunu Ukrayna'daki bir üniversiteye yapmış olduğu çalışma ile araştıran Terenko ve Ogienko (2020) ise kalitatif ve kantitatif yöntemleri karma şekilde kullanmışlardır. Öncelikle üniversite yönetiminde olan 12 kişi ile pedagoji eğitimi veren 35 öğretmene anket uygulamış, ardından pedagoji dersi almış 78 öğrenci ile de görüşme gerçekleştirmişlerdir. Rebukha ve Polishchuk (2020) yine Ukrayna'daki yükseköğretimde pandemi süreciyle geçilen uzaktan eğitimin etkilerini araştıran çalışmalara örnektir. Karantina sürecinde Ukrayna'da bir üniversitede öğrencilerin uzaktan verilen İngilizce eğitimine algısının ölçüldüğü bir diğer çalışmada ise Saienko ve Chugai (2020), anket, bireysel geri dönüş ve grup mülakatları yöntemlerini kullanmışlardır.

Covid 19 pandemisi neticesinde acil olarak geçilen uzaktan eğitim çalışmalarında genellikle sürece ve öğrencilerin bakış açılarında değinildiği görülmekte, öğretim elemanları açısından değerlendirmelerin yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Oysa öğretim elemanlarının tespitleri ve değerlendirmeleri gelecekte uzaktan eğitim sürecinin şekillenmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada öğretim elemanlarının perspektifinden uzaktan eğitim 'sistem', 'öğretim elemanı' ve 'öğrenci' ekseninde ele alınarak eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunmaktadır.

YÖNTEM

Türkiye'de ilk Covid 19 vakasının görülmesinin akabinde Yükseköğretim Kurulu kararı ile ülkemizde hızlı bir uzaktan eğitime geçiş süreci yaşanmıştır. Bu çalışmada, Türkiye'deki üniversitelerde ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecine ilişkin değerlendirmelerinin derlenmesi amaçlanmaktadır. Öğretim elemanlarından elde edilen veriler çalışma kapsamında geliştirilen anket kullanılarak elde edilmiştir. Anket, demografik sorulardan ve öğretim elemanlarının bakış açılarının değerlendirildiği 20 maddelik bir ölçekten oluşmaktadır. Ölçekteki ifadeler için verilecek cevaplar "1= Hiç katılmıyorum" ve "5= Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde sıralanmış, 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır.

Çalışmanın anakütlesini, Türkiye'de Covid-19 sürecinde yükseköğretim kurumlarında ders veren öğretim elemanları oluşturmaktadır. Anakütle hacmi, YÖK tarafından 2019-2020

öğretim dönemine ait yükseköğretim istatistiklerine göre yaklaşık 123.827 kişidir (<https://istatistik.yok.gov.tr/>). Örneklem hacminin belirlenmesinde pek çok nicel ve nitel yöntem söz konusudur. Mevcut araştırma için örneklem hacminin belirlenmesinde Denklem (1) kullanılmıştır (Yamane, 2001). 123.827 kişilik anakütle hacmi için gerekli örneklem hacmi %95 güvenirlilik düzeyinde 383 kişi olarak elde edilmiştir.

$$n = \frac{Nz^2pq}{Nd^2 + z^2pq} \quad (\text{Denklem 1})$$

Burada, p+q=1 olmak üzere; n: örnek çapı; N: anakütle hacmi; z: standart normal dağılım tablo değeri; d: duyarlılık; p: araştırmaya konu olan özellikleri taşıyan bireylerin oranını ifade etmektedir. Burada, d=0,05; p=0,5; Z=1,96 olarak alınmıştır. Yine destekler bir şekilde Krejcie ve Morgan (1970) tarafından verilen tabloda da ilgili anakütle hacmi için 383 birimlik örneklem yeterli olduğu görülmektedir.

Çalışma, Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 22.05.2020 tarihli 2020K022 protokol numaralı etik kurul onayı ile başlamıştır, kullanılan anket Türkiye'deki tüm özel ve devlet üniversitelerinin rektörlüklerine üniversite duyurusu yoluyla resmi yazı ile gönderilerek, çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Araştırmaya Türkiye'deki 84 üniversiteden 744 öğretim elemanı gönüllü olarak katılmıştır.

BULGULAR

Bu kısımda, Türkiye'deki üniversitelerde ders veren öğretim elemanlarına yapılan çevrimiçi anket sonuçlarının ayrıntılı analizlerine yer verilmektedir. Araştırmaya katılan 744 öğretim elemanın %84,5'i devlet, %15,5'i özel üniversitelerde görev yapmaktadır. Örneklem ait demografik veriler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1'den görüldüğü üzere, Katılımcıların %79,3'ünün ilk uzaktan eğitim verme tecrübesini Covid-19 sürecinde yaşadıkları görülmektedir. Başka bir ifadeyle yaklaşık olarak her 5 öğretim elemanından sadece 1 tanesi bu sürece uzaktan eğitim tecrübesine sahip olarak girmiştir.

Katılımcıların ÜAK temel bilimler alanlarına göre ders verme durumlarının dağılımı Şekil 1'de görülmektedir. En fazla katılımın eğitim bilimleri alanından olduğu görülmüş (%33,2) olup ankete katılımın gönüllü olduğu düşünüldüğünde, eğitim bilimlerinde görev yapan öğretim elemanlarının alanları itibarıyla konuya daha fazla ilgi gösterdikleri söylenebilir. Katılımcıların ders verdikleri alan yoğunluğu itibarıyla sağlık bilimlerinin ikinci sırada (%15,9), güzel sanatların (%12,2) üçüncü sırada olduğu görülmektedir.

Araştırmada ayrıca acil olarak geçilen uzaktan eğitim sürecinin öğretim elemanları tarafından doküman yükleme, video yükleme ya da canlı ders seçeneklerinden en az biri kullanılarak yürütüldüğü görülmüştür. 2020-2021 Bahar döneminde doküman yükleme oranının %82, canlı ders (senkron) oranının %65, video kaydı ya da diğer seçenekler (asenkron) oranının %55 olduğu tespit edilmiştir.

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakışlarının değerlendirilmesinde kullanılan ölçekteki maddelere ait görüşleri arit-

metik ortalamaya göre en yüksekte en düşüğe doğru olacak şekilde sıralanarak Tablo 2’de verilmiştir.

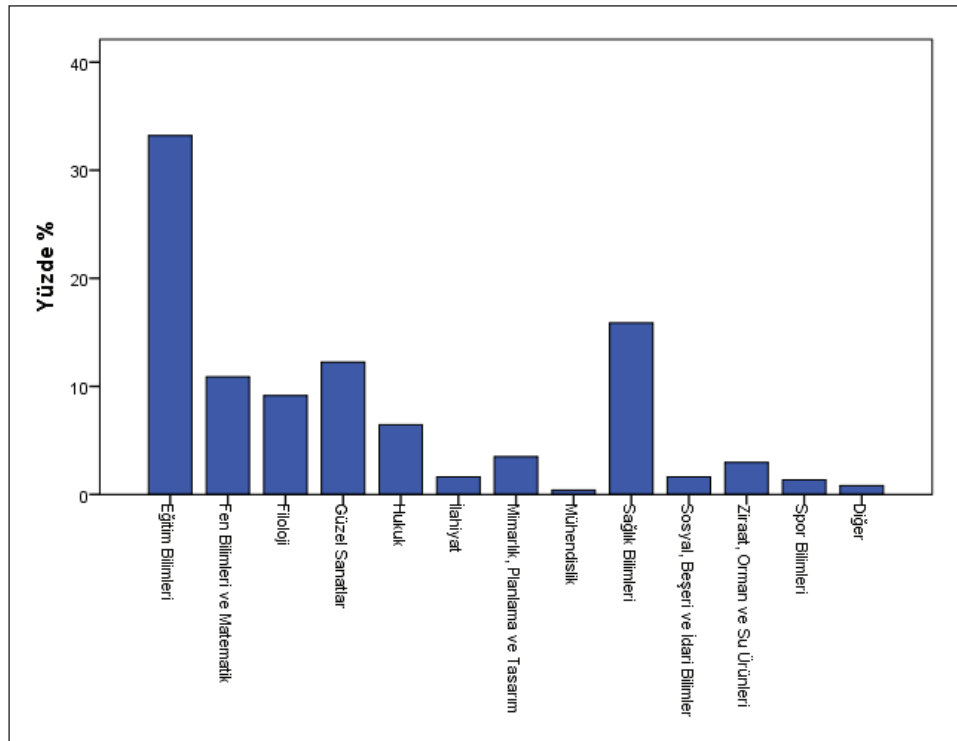
Tablo 2’de görüldüğü üzere uzaktan eğitimin basılı ders materyalleriyle desteklenmesi tüm öğretim elemanları tarafından en fazla kabul gören madde olarak karşımıza çıkmaktadır (=4,43, ss=0,88). Covid 19 pandemisi sürecinde üniversitelerde uzaktan eğitime geçilmiş olmasının olumlu bulunması en yüksek ortalamaya sahip 2. ifade olmakla beraber (=3,96, ss=1,19), uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyalleşmesi üzerinde olumsuz etkileri olacağı da en yüksek ortalamaya sahip 3. ifade (=3,91,

ss=1,21) olarak dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra ölçme değerlendirme konusunda (=2,34, ss=1,19) ve özellikle uygulamalı dersler (=1,68, ss=0,94) başta olmak üzere tüm derslerin yüz yüze eğitimdeki kadar verimli olduğunda dair (=2,15, ss=1,21) ifadelerin olumsuz tarafta öne çıktığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının çeşitli değişkenler açısından uzaktan eğitim ile algılarının ölçülmesinde t-testi ve ANOVA testlerinden faydalanılmıştır. Konuyla ilgili önemli bulgular aşağıdaki kısımda özetlenmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Verileri

Cinsiyet	n	Kadın	Erkek				
		%	%				
Yaş	n	30 ve altı	31-40 arası	41-50 arası	51-60 arası	61 ve üstü	
		%	%	%	%	%	
Unvan	n	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğ. Üy.	Dr. Öğr. Gör.	Öğr. Gör.	Dr. Arş. Gör.
		%	%	%	%	%	%
Ders verme tecrübesi	n	5 yıldan az	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl üstü	
		%	%	%	%	%	
Uzaktan eğitim tecrübesi	n	Var	Yok				
		%	%				



Şekil 1: Öğretim elemanlarının ders verdikleri alanlara göre dağılımı.

Tablo 2: Ölçekteki Maddelere Ait Puanların Ortalama ve Standart Sapma Verileri (n=744)

Madde	Ortalama (\bar{x})	Standart sapma (ss)
Uzaktan eğitim dersleri basılı materyallerle (kitap, ders notu vb.) desteklenmelidir.	4,43	0,88
Covid-19 sürecinde üniversitemizin uzaktan eğitime geçmiş olmasını olumlu buluyorum.	3,96	1,19
Uzaktan eğitim öğrencilerin sosyalleşmesini olumsuz etkiler.	3,91	1,21
Covid-19 sürecinin etkileri geçse bile uzaktan eğitimin yaygınlaşacağını düşünüyorum.	3,73	1,14
Uzaktan eğitim teorik dersler için uygundur.	3,69	1,21
Uzaktan eğitim uygun altyapı sağlandığında fırsat eşitsizliğini azaltır.	3,66	1,21
Uzaktan eğitim öğrencilerin gelecekte ihtiyaç duyacakları uzaktan çalışma pratiğine katkı sağlar.	3,45	1,20
Mecbur kalmadıkça uzaktan eğitime karşıyım.	3,39	1,41
Uzaktan eğitim zaman konusundaki esnekliği nedeniyle öğrencinin kendini farklı alanlarda yetiştirmesine imkân tanır.	3,26	1,22
Uzaktan eğitimin lisansüstü dersler için daha uygun olduğunu düşünüyorum.	3,31	1,25
Bu süreç herkese açık online eğitim platformlarına içerik yükleme konusunda beni cesaretlendirdi.	3,19	1,23
Verdiğim derslerin genel olarak uzaktan eğitime uygun olduğunu düşünüyorum.	2,97	1,32
Uzaktan eğitime geçiş sürecinin öğretim kapasitemi geliştirdiğini düşünüyorum.	2,84	1,30
Covid-19 süreci bittikten sonra da uzaktan eğitimi kullanmak isterim.	2,79	1,38
Uzaktan eğitim öğrencilerin sorumluluk bilincini arttırmaya katkı sağlar.	2,59	1,18
Uzaktan eğitimle ders anlatmak beni daha özgür hissettirdi.	2,53	1,25
Uzaktan eğitime uyum sağlama konusunda zorlandım.	2,37	1,21
Uzaktan eğitim sistemlerinde öğrenci başarısının ölçüm ve değerlendirmesi sağlıklı şekilde yapılabilir.	2,34	1,19
Uzaktan eğitimde verilen derslerin yüz yüze eğitimdeki kadar verimli olduğunu düşünüyorum.	2,15	1,21
Uzaktan eğitim uygulamalı dersler için uygundur.	1,68	0,94

Tablo 3: Uzaktan Eğitim Tecrübesi ile Uzaktan Eğitime Uyum Sağlama İlişkisi

Uzaktan eğitim tecrübesi		Ort.	t	p
Uzaktan eğitime uyum sağlama konusunda zorlandım.	Var Yok	(n=154) (n=590)	2,14 2,43	-2,781 0,006*

*p<0,01.

Daha Önceden Uzaktan Eğitim Vermiş Olma ile Uzaktan Eğitim Algılarının İncelenmesi

Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim verme tecrübesine sahip olma durumları ile uzaktan eğitime uyum algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir. Tablo 3’de verilen sonuçlardan görüldüğü üzere, 0,01 anlamlılık düzeyinde bu iki grup arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüş ve uzaktan eğitim tecrübesine sahip olmayan grubun, tecrübeli gruba göre pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimde daha fazla zorlandığı görülmüştür.

Üniversite Türüne Göre Uzaktan Eğitime Bakış Farklılıklarının İncelenmesi

Öğretim elemanlarının devlet üniversitesi ya da vakıf üniversitesinde çalışma durumları ile uzaktan eğitim algıları arasında

anlamlı farklılıklar olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir. Tablo 4’de verilmiş olan maddelerde üniversite türüne göre anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu veriler ışığında yapılan değerlendirmeye göre vakıf üniversitelerinde çalışan öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yaklaşımlarının devlet üniversitesi öğretim elemanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha olumlu olduğu görülmektedir. Yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin sahip olduğu imkânların homojen olmaması, üniversitelerin teknolojik altyapı imkânları, öğretim elemanlarının eğitim sistemine ya da değişime bakışları konusundaki farklılaşmalar gibi çok sayıda faktörün etkili olabileceği düşünülmektedir.

Yaşa Göre Uzaktan Eğitim Bakış Açılarının İncelenmesi

Farklı jenerasyonların algıları arasındaki farklılıklarının ve bunun teknoloji kullanımına yansımaları birçok araştırmada ele

Tablo 4: Üniversite Türüne Göre Uzaktan Eğitime Bakış Farklılıkları

Uzaktan Eğitime Bakış Farklılıkları	Üniversite türü	n	Ort.	t	p
Uzaktan eğitim öğrencilerin sorumluluk bilincini artırmaya katkı sağlar.	Devlet Vakıf	629 115	2,50 3,07	-4,94	<0,001**
Uzaktan eğitim öğrencilerin gelecekte ihtiyaç duyacakları uzaktan çalışma pratiğine katkı sağlar.	Devlet Vakıf	629 115	3,39 3,81	-3,98	0,00**
Uzaktan eğitim zaman konusundaki esnekliği nedeniyle öğrencinin kendini farklı alanlarda yetiştirmesine imkân tanır.	Devlet Vakıf	629 115	3,21 3,53	-2,97	0,003**
Uzaktan eğitim öğrencilerin sosyalleşmesini olumsuz etkiler.	Devlet Vakıf	629 115	3,86 4,14	-2,58	0,011*
Uzaktan eğitim sistemlerinde öğrenci başarısının ölçüm ve değerlendirmesi sağlıklı şekilde yapılabilir	Devlet Vakıf	629 115	2,26 2,74	-3,99	0,000**
Uzaktan eğitim uygulamalı dersler için uygundur.	Devlet Vakıf	629 115	1,63 1,93	-3,19	0,001**
Verdiğim derslerin genel olarak uzaktan eğitime uygun olduğunu düşünüyorum.	Devlet Vakıf	629 115	2,90 3,34	-3,64	<0,001**
Uzaktan eğitimin lisansüstü dersler için daha uygun olduğunu düşünüyorum.	Devlet Vakıf	629 115	3,26 3,58	-2,89	0,004**
Uzaktan eğitimde verilen derslerin yüz yüze eğitimdeki kadar verimli olduğunu düşünüyorum.	Devlet Vakıf	629 115	2,07 2,60	-4,35	<0,001**
Uzaktan eğitimle ders anlatmak beni daha özgür hissettirdi.	Devlet Vakıf	629 115	2,48 2,82	-2,90	0,004**
Mecbur kalmadıkça uzaktan eğitime karşıyım.	Devlet Vakıf	629 115	3,44 3,11	2,288	0,022*
Covid-19 süreci bittikten sonra da uzaktan eğitimi kullanmak isterim.	Devlet Vakıf	629 115	2,71 3,23	-4,106	<0,001**
Covid-19 sürecinin etkileri geçse bile uzaktan eğitimin yaygınlaşacağını düşünüyorum.	Devlet Vakıf	629 115	3,68 4,01	-3,026	0,003**
Uzaktan eğitime geçiş sürecinin öğretim kapasitemi geliştirdiğini düşünüyorum.	Devlet Vakıf	629 115	2,76 3,31	-4,28	<0,001**
Bu süreç herkese açık online eğitim platformlarına içerik yükleme konusunda beni cesaretlendirdi.	Devlet Vakıf	629 115	3,13 3,51	-3,09	0,002**
Covid-19 sürecinde üniversitemizin uzaktan eğitime geçmiş olmasını olumlu buluyorum.	Devlet Vakıf	629 115	3,87 4,41	-5,80	<0,001**

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

alınmış bir konudur (Reeves, 2007; Bailey & Ngwenyama, 2010; Lisenbee, 2016). Bilgi teknolojilerinin yoğun kullanıldığı uzaktan eğitim süreçlerinde de ilgili farklılaşmanın yaşanabileceği beklentisi ile öğretim elemanlarının uzaktan eğitim algılarının yaşlarına göre bir farklılık gösterip göstermediği ANOVA analizi ile incelenmiş ve yaşa göre anlamlı farklılıklar bulunan maddeler Tablo 5’de verilmiştir.

Farklılıkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığı Post-Hoc analizleri ile incelenmiştir. Yapılan incelemede 30 yaş altı ile 51-60 yaş arasındaki öğretim elemanlarının Tablo 5’de verilen ifadelerle ilgili düşünceleri arasında anlamlı farklılaşmanın

olduğu tespit edilmiştir. 51-60 yaş arası öğretim elemanlarının 30 yaş altındaki öğretim elemanlarına nazaran uzaktan eğitime mecbur kalmadıkça karşı oldukları görülmektedir. 30 yaş altı öğretim elemanları uzaktan eğitime geçişin öğretim kapasitesini geliştirdiğini düşünmektedir. 51-60 yaş arası öğretim elemanlarına göre uzaktan eğitim öğrencilerin sosyalleşmesini olumsuz etkilemektedir. 30 yaş altındaki öğretim elemanları bu yargıya nispeten daha az katılmaktadırlar.

Genel Bulgular

Anket formunun sonunda öğretim elemanlarından süreç ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Anketi dolduran

Tablo 5: Yaşa Göre Uzaktan Eğitim Bakış Farklılıkları

	f	p
Uzaktan eğitim öğrencilerin sosyalleşmesini olumsuz etkiler.	3,255	0,012*
Mecbur kalmadıkça uzaktan eğitime karşıyım.	4,678	0,001**
Uzaktan eğitime geçiş sürecinin öğretim kapasitemi geliştirdiğini düşünüyorum.	3,884	0,004**

* $p<0,05$, ** $p<0,01$.**Tablo 6:** Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretim Elemanları Tarafından Sistem-Öğretim Elemanı-Öğrenci Ekseninde Olumsuz Bulunan Yönler

Öğretim Elemanları Tarafından "Olumsuz" Olarak Nitelendirilen Hususlar		
Sistem Ekseninde	Öğretim Elemanı Ekseninde	Öğrenci Ekseninde
<ul style="list-style-type: none"> Teknik aksaklıklar, bağlantı kopmaları Üniversitelerin uzaktan eğitim ile ilgili altyapı ve kapasite sorunları Ölçme değerlendirme sürecinin sağlıklı yapılamaması Sınav güvenliği ile ilgili olumsuzluklar Özellikle vakıf üniversitelerinde uzaktan eğitime geçişle işsizliğin artabileceği ve kadro açılmama gibi sıkıntılar yaşanabileceği düşüncesi. Kullanılan materyallerin fikri telif hakları Ders ortamının kişilerin özel mekânına taşınması Tıp, Diş Hekimliği, Eczacılık, Veteriner hekimlik, Spor Bilimleri, Sosyal Hizmetler, Yabancı dil, Müzik gibi alanlarında uygun olmaması Uygulamalı derslere uygun olmaması Sayısal derslere uygun olmaması 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretim üyelerinin iş yükünde artış Öğrencilerin öğretim üleriyle her an irtibatla olabilmesi neticesinde öğretim üyelerinin bilimsel çalışmalara odaklanmasındaki zorluklar. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime adaptasyon sorunu Çocuklu akademisyenlerin yaşadıkları zorluklar Derslerin kayıt altına alınması nedeniyle öğretim elemanları üzerindeki baskı Tüm dijital iletişim kanallarından iletişim kurulması nedeniyle uygunsuz saatlerde mesajlaşmalar Öğretim üyesinin yüz yüze öğrenmede daha güçlü olan öğrenciye ilham verme, yönlendirme, akademik etkileme gücünün ortadan kalkması 	<ul style="list-style-type: none"> Bilgisayar ve internet erişimi ile ilgili sorunlar Öğrencilerin maddi olanaklarından kaynaklanan, ders takip ortamı ile ilgili sıkıntılar Sürecin öğrencilerin sosyalleşmesi üzerine olumsuz etkileri Öğrenci ödevlerinde kopya/intihal sorunları Öğrencilerdeki motivasyon eksikliği nedeniyle yaşanan olumsuzluklar. Öğrencide sürece adaptasyon sorunu Öğrenciler arasında sorumluluk bilinci farklılıkları Canlı derse katılım bilincinin düşük olması Öğrencilerle iletişimde yaşanan sıkıntılar Öğrencilerde deneyim/yetenlik kazanamama sorunu Engelli öğrencilerin ders takibinde yaşadıkları sorunlar Fiziksel/deneysel algının güçlendirilememesi Sözlü ve beden dilini kullanarak sunum yapma becerisinin zayıflaması

744 öğretim elemanının 249'u ilgili kısımda açık uçlu olarak düşüncelerini belirtmiştir. Konuyla ilgili öne çıkan tespitler 'sistem' (altyapı dâhil olmak üzere uzaktan eğitimin yürütüldüğü sistem), 'öğretim elemanı' ve 'öğrenci' ekseninde; olumsuz, olumlu ve öneri kategorileri altında derlenerek Tablo 6, Tablo 7 ve Tablo 8'de sunulmuştur.

TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Covid-19 virüsünün bir pandemiye neden olmasıyla hayatımıza "yeni normal" olarak belirtilen bir kavram girmiştir. Ekonomiden yerel yönetime, hizmet sektöründen eğitim sistemine kadar hemen her alandaki oyuncular, pandemi ile yeniden şekillenen dünyaya, başka bir ifadeyle yeni normale adaptasyon süreçlerini ve dijitalleşmeyi gündemlerine almak durumunda kalmışlardır (Ateljevic, 2020; Cahapay, 2020; Martin vd., 2012; Skulmowski & Rey, 2020). Bu hızlı dönüşüm süreci beraberinde bazı sorunları aynı zamanda da önemli fırsatları getirmektedir. Bu çalışma vesilesiyle 'acil' uzaktan eğitime geçiş sürecine

farklı illerden, üniversitelerden ve disiplinlerden öğretim üyelerinin görüşlerinin derlenerek yükseköğretim sisteminin yeni normale uyum süreci için katkı veren bir doküman oluşturmak hedeflenmiştir.

Pandemi sürecindeki dönüşüme şahitlik eden ve bu çalışmaya anket yoluyla katılan 84 farklı üniversiteden 744 öğretim elemanının büyük çoğunluğunun da hemfikir olduğu üzere üniversitelerin hızlı bir kararla uzaktan eğitime geçmeleri ve eğitimin kesintiye uğramaması olumlu karşılanmıştır. Genel olarak bir uyum zorluğu yaşandığı dile getirilmiş olsa da Covid-19 süreci geçse bile uzaktan eğitimin yaygınlaşacağı kanısı hâkimdir. Buna rağmen pandemi sonrası uzaktan eğitimi kullanmayacağı görüşünün ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Uzaktan eğitimle ilgili en çok dile getirilen sorun, öğrencilerin internete ve uzaktan eğitim için gerekli olan donanıma erişim imkanlarının farklılaştığı ve bunun neden olduğu fırsat eşitsizliği olmuştur. Nitekim Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT)

Tablo 7: Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretim Elemanları Tarafından Sistem-Öğretim Elemanı-Öğrenci Ekseninde Olumlu Bulunan Yönler

Öğretim Elemanları Tarafından “Olumlu” Olarak Nitelendirilen Hususlar		
Sistem Ekseninde	Öğretim Elemanı Ekseninde	Öğrenci Ekseninde
<ul style="list-style-type: none"> Pandemi sürecinde uzaktan eğitim hızla geçilmesi sonucu eğitimin kesintiye uğramaması Edinilen uzaktan eğitim tecrübesinin pandemi sonrasında da kullanılacak olması Üniversitelerin uzaktan eğitim altyapılarını geliştirmeleri 	<ul style="list-style-type: none"> Öğretim elemanlarının uzaktan eğitim teknolojilerine aşinalıklarının artmış olması Öğretim üyelerinin yeni ve farklı bilgisayar uygulamalarını ve donanım kullanımını öğrenmeleri Öğretim üyelerinin dersle ilgili yeni hazırlıklar yapmaları, ders notlarını güncellemeleri Video çekme, video hazırlama, video montajı, farklı platformlardan canlı yayın yapma gibi uygulamaların öğrenilmiş olması Sistemin başarılı olması durumunda akademisyenlerin esnek çalışma ile akademik çalışmalara daha fazla vakit ayırabilme imkânına kavuşabilmeleri 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencinin dijital teknoloji kullanım yetkinliğinin artması Bireysel motivasyonun öneminin anlaşılması

Tablo 8: Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretim Elemanları Tarafından Sistem-Öğretim Elemanı-Öğrenci Ekseninde Öneriler

Öğretim Elemanları Önerileri		
Sistem Ekseninde	Öğretim Elemanı Ekseninde	Öğrenci Ekseninde
<ul style="list-style-type: none"> Dersler uzaktan olsa bile sınavlar yüz yüze yapılmalıdır Zoom, Skype gibi bir Türk yapımı program geliştirilebilir. Yüz yüze ve uzaktan eğitim birlikte kullanılabilir, yüz yüze eğitim dijital imkanlarla desteklenebilir Kurum desteğiyle videoların İngilizce formatları oluşturulabilir ve engelliler için uyumlu hale getirilebilir Teorik derslerin online verilmesi yoluyla binalardaki elektrik, su, personel gibi giderlerin azalması sonucunda oluşacak tasarruf, laboratuvar gibi uygulama sınıflarına aktarılabilir Öğretim üyesi veya elemanı eksikliği duyulan bölümlerde okuyan öğrenciler için, başka üniversitedeki hocalarla ders yapılabilir Ülkemizde bazı önemli çalışmalara imza atmış hocalarının tecrübelerini öğrencilerle veya öğretim elemanlarıyla paylaşmak için uzaktan eğitim altyapısı kullanılabilir Güçlü bir ağ yapılanmasıyla “sınıf merkezli” senkron ders uygulaması alternatif olabilir Canlı veya senkron ders uygulamalarına katılımı artıran bir devam ölçütü olmalıdır Uzaktan eğitime ilişkin standart ve bütünlüğü yakalayacak bir yapı kurgulanmalıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> İsteyen Öğretim üyeleri pandemi sürecinden sonra da uzaktan ders verebilmelidir Kalabalık sınıflarda yüz yüze yerine uzaktan eğitime geçilebilir Öğretim elemanlarının bilgisayar ve iletişim teknolojileri becerileri desteklenmelidir 	<ul style="list-style-type: none"> Zaman kazancı ve teknolojik ve dijital platformların kullanım yeteneğini arttırsada, gençlerin sosyal gelişimi, sorumluluk bilinci, çalışma disiplini, yaşamın ciddiyetini algılama düzeyi, araştırma ve geliştirme yetisi açısından yüz yüze eğitim devam etmelidir Uzaktan eğitim konusunda öğrencilere eğitim verilmelidir Maddi yönden sorun yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitim materyal ihtiyaçları desteklenmelidir. Öğrenciler yaşadıkları illerdeki üniversite imkânlarından ve bölüm hocalarından yararlanabilmelidir Öğrencilerin teknolojiye olan ilgi ve becerisi yüksek olmasına rağmen (akıllı telefonların yaygın kullanımı gibi) bu becerilerini ödevlere yansıtamadıkları görülmektedir. İnternette yer alan bilgileri sentezleyip ödevlerini başarılı bir şekilde yapamadıkları tecrübe edilmiştir. Bu nedenle bütün üniversitelerde Temel Bilgi Teknolojileri Kullanımı dersi zorunlu olmalı ve içeriği günümüze göre yeniden yapılandırılmalıdır

Kullanım Araştırması'na göre evden internete erişim imkânı %90,7 olsa da, uzaktan eğitimin yüksek kapasitede veri kullanım ihtiyacı ve bunun maddi karşılığı, ekonomik durumu uygun olmayan öğrenciler için dezavantajlı bir durumun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Hanelerde bilişim teknolojileri bulunma oranı istatistiklerine göre masaüstü bilgisayar %16,7, taşınabilir (dizüstü) bilgisayar %36,4, tablet %22, cep telefonu/akıllı telefonu %99,4 düzeyindedir (TÜİK,2020). Kişilerin telefonla kullanabilecekleri becerilerin sınırlılığı göz önüne alındığında öğrencilerin ders izleme, araştırma yapma ve ödev hazırlama konusunda uygun eğitim teknolojilerine erişimlerinin sınırlı kaldığı söylenebilir. Ancak uygun altyapı sağlanırsa uzaktan eğitim, katılımcılar tarafından fırsat eşitsizliğini azaltıcı bir araç olarak görülmektedir.

Katılımcıların genel eğilimi, eğitimin yüz yüze yapılmasının uzaktan eğitime göre daha verimli olduğu yönündedir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme sürecinin uzaktan sağlıklı yapılamadığı görüşü hâkimdir. Araştırmada öne çıkan hususlardan birisi de uygulama ağırlıklı müfredata sahip disiplinlerde uzaktan eğitime bakışın olumsuz olmasıdır. Ankette özellikle sağlık ve güzel sanatlar alanlarında uzaktan eğitimin sorunlarından yoğun olarak bahsedildiği görülmüştür.

Ankete katılımcıların eğilimi, uzaktan eğitimin öğrencilerin gelecekte ihtiyaç duyacakları uzaktan çalışma pratiğine katkı sunacağı yönündedir. Ayrıca sunulan zaman esnekliğinin öğrenciye kendisini farklı alanlarda yetiştirmesi için imkân tanıyacağı da ağırlıklı olarak dile getirilmiştir. Bununla birlikte kampüs yaşamından uzak olarak devam eden sürecin öğrencinin sosyalleşmesine olumsuz etkisi olacağı da öne çıkan ifadelerden birisi olmuştur.

Ankette açık uçlu olarak sorulan ve öğretim üyelerinin görüş ve önerilerini dile getirmeleri istenen soruya oldukça değerli ve katkı veren cevaplar alınmıştır. İfade edilen hususların adeta yaşanan sürecin bir röntgenini çektiği gözlemlenmiş ve önemine binaen çalışma kapsamında ayrı bir bölüm olarak derlenmiştir.

Elde edilen tüm veriler birlikte değerlendirildiğinde pandemi nedeniyle zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim sürecinin eğitim yapısının yeniden değerlendirilmesi, öğretim üyelerinin ve öğrencilerin kendilerini sorgulamaları, onlarca yıl alacak dijitalleşme çalışmalarının birkaç ay içerisinde hayata geçmesi gibi ana çıktılarının olduğu görülmektedir. Pandemi sürecinde edinilen bu eşsiz tecrübeyi kullanmak ya da kullanmamak tercihi, yükseköğretim sisteminin geleceği açısından son derece önemlidir. Eğitim sistemi, pandemi nedeniyle zor şartlarda yürütülen, diğer taraftan da yoğun şekilde her konunun sorgulandığı bir süreç yaşamaktadır. Bilindiği gibi gelişmenin yolu sorgulamaktan ve paylaşılan fikirlerin ortak akılla atılacak adımlarla desteklenmesinden geçmektedir. Bu sürecin yükseköğretimin niteliğini artıracak kararlarla desteklenmesi, gelecek nesillerin çok daha yetkin bireyler olarak mezun olmalarına olanak sağlayacaktır.

Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının %80'i pandemi süreci öncesinde uzaktan eğitim tecrübesine sahip olmadıklarını

belirmişlerdir. Dolayısıyla yapılan değerlendirmeler yeni deneyimlenen bir sistemin sancılarını da barındırmaktadır. Mevcut durumda ise ülkemizde neredeyse tüm öğretim elemanları uzaktan eğitimi tecrübe etmiş durumdadırlar. İlerleyen dönemde, 'sistem', 'öğretim elemanı' ve 'öğrenci' düzeyinde kazanılmış olan uzaktan eğitim deneyiminin yüz yüze eğitim kalitesine ne ölçüde yansıdığını incelemenin de yaşanan sürecin çıktılarını ölçmek anlamında faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Agarwal, S., & Kaushik, J.S. (2020). Student's perception of online learning during covid pandemic. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87(7), 554.
- Ağır, F., Gür, H., & Okçu, A. (2007). Uzaktan eğitime karşı tutum ölçeği geliştirmesine yönelik geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 127-139.
- Aktaş, Ö., Büyüktaş, B., Gülle, M. & Yıldız, M. (2020). Covid-19 virüsünden kaynaklanan izolasyon günlerinde spor bilimleri öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-9.
- Ateljjevic, I. (2020). Transforming the (tourism) world for good and (re)generating the potential 'new normal.' *Tourism Geographies*, 22(3), 467-475.
- Bailey, A., & Ngwenyama, O. (2010). Bridging the generation gap in ICT use: Interrogating identity, technology and interactions in community telecenters. *Information Technology for Development*, 16(1), 62-82.
- Barış, M. F., & Çankaya, P. (2016). Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 399-413.
- Bayrak, M., Aydemir, M., & Karaman, S. (2017). An investigation of the learning styles and the satisfaction levels of the distance education students. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(1), 231-263.
- Borza, M., & Park, J. O. (2020). Facing the university environment with covid-19 pandemic: A comparative analysis between romania and south korea. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(1), 34-38.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
- Cahapay, M. B. (2020). Rethinking education in the new normal post-Covid-19 era: A curriculum studies perspective. *Aquademia*, 4(2), ep20018.
- Caner, M., Asma, B., & Sert Aktuğ, C. (2019). Inquiring massive open online courses (MOOCs) through the lens of students. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 453-470.
- Casey, D.M. (2008). A Journey to legitimacy: the historical development of distance education through technology, *TechTrends*, 52(2), 45-51.

- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2013). Analysis of teachers' approaches to distance education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 83, 388-392.
- Dushkevych, M., Barabashchuk, H. & Hutsuliak, N. (2020). Peculiarities of student distance learning in emergency situation condition. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(1), 71-77.
- Etilioğlu, M. & Tekin, M. (2020). Elektronik öğrenmede öğrenci tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkide öğrenci merak ve kaygısının aracılık rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 34-48.
- Felea, M., Albăstroi, I., Vasiliu, C., & Georgescu, B. (2018). E-Learning in higher education: Exploratory survey among Romanian students, The 14th International Scientific Conference eLearning and Software for Education Bucharest, April 19-20, 157-162.
- Guadix, S. W., Winston, G. M., Chae, J. K., Haghdel, A., Chen, J., Younus, I., Radwanski, R., Greenfield, J. P., & Pannullo, S. C. (2020). Medical student concerns relating to neurosurgery education during Covid-19. *World Neurosurgery*, 139, 836-847.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27, 1-15.
- Ja'ashan, M. M. N. H. (2020). The challenges and prospects of using e-learning among EFL students in Bisha University. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(1), 124-137.
- Karadağ, E. & Yücel, C. (2020). Yeni tip koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan e eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *International Journal of Social Humanities Sciences Research (IJSHSR)*, 7(53), 1262-1274.
- Kaya, M., Çitil Akyol, C., Özbek, R., & Pepeler, E. (2017). Lisansüstü eğitim programlarında 'uzaktan eğitim uygulamasına' yönelik 'eğitim bilimleri bölümü' akademisyenlerinin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(64), 1616-1627.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kıralı, F. N., & Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 30, 55-83.
- Kışla, T. (2016). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 258-271.
- Kürtüncü, M. & Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Lisenbee, P. S. (2016). Generation gap between students' needs and teachers' use of technology in classrooms. *Journal of Literacy and Technology*, 17(3), 99-123.
- Machynska, N. & Dzikovska, M. (2020). Challenges to manage the educational process in the HEI during the Pandemic. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(1), 92-99.
- Martin, L. L., Levey, R., & Cawley, J. (2012). The "New Normal" for Local Government. *State and Local Government Review*, 44(1), 17-28.
- Mavi, D., & Erçağ, E. (2020). Analysis of the attitudes and the readiness of maker teachers towards elearning, with use of several variables. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(2), 684-710.
- Metin, A. E., Karaman, A., & Aksoy Şaştım, Y. (2017). Öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine bakış açısı ve uzaktan eğitim İngilizce dersinin verimliliğinin değerlendirilmesi: Banaz Meslek Yüksekokulu. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Karabük Üniversitesi*, 7(2), 640-652.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2011). Distance education: A system view of learning. Cengage Learning, USA: Wadsworth.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. F., & Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Karabük Üniversitesi*, 6(2), 592-605.
- Potcovaru, A. M. (2018). Using the methods of e-learning in educational system. The 14th International Scientific Conference eLearning and Software for Education Bucharest, April 19-20, 208-215.
- Prokopenko, I., & Berezhna, S. (2020). Higher education institutions in Ukraine during the coronavirus, or covid-19, outbreak: new challenges vs new opportunities. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(1), 130-135.
- Rebukha, L., & Polishchuk, V. (2020). Ukrainian society and covid-19: the influence of the pandemic on educational processes in higher school. *Postmodern Openings*, 11(2), 120-127.
- Reeves, T. C. (2007). Do generational differences matter in instructional design. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 1-25.
- Roy, H., Ray, K., Saha, S., & Ghosal, A. K. (2020). A study on students' perceptions for online zoom-app based flipped class sessions on anatomy organised during the lockdown period of Covid-19 epoch. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 14(6), 1-5.
- Saienko, N., & Chugai, O. (2020). Quarantine: teaching English from home with google classroom, classtime and quizlet. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(1), 151-156.
- Schlesselman, L. S. (2020). Perspective from a teaching and learning center during emergency remote teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(8), 1042-1044.
- Serçemeli, M. & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Journal of International Social Sciences Academic Researches*, 4(1), 40-53.
- Skulmowski, A., & Rey, G. D. (2020). COVID-19 as an accelerator for digitalization at a German university: Establishing hybrid campuses in times of crisis. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(3), 212-216.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition. IAP.

- Snoussi, T. & Radwan, A. F. (2020). Distance e-learning (DEL) and communication studies during Covid-19 pandemic. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(10), 253-270.
- Terenko, O. & Ogienko, O. (2020). How to teach pedagogy courses online at university in Covid-19 pandemic: search for answers. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 12(1), 173-179.
- TUİK (2020). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması, 2020. Erişim adresi: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679)
- UNESCO (2021). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). Erişim adresi: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF (2021). UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. Erişim adresi: <https://www.unicef.org/press-releases/unicef-and-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>
- Usta İ., Uysal, Ö., & Okur, M.R. (2016). Çevrimici öğrenme tutum ölçeği: geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 2215-2222.
- WHO (2021). Timeline: WHO's Covid-19 response, Erişim adresi: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline>
- Yamane, T. (2001). Temel Örneklem Yöntemleri (A. Esin, M. A. Bakır, C. & A. E. Gürbüzsel, Çev.). İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- YÖK (2020). YÖK Üniversitelerimizdeki Uzaktan Öğretimin Bir Aylık Fotoğrafını Çekti. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx>
- YÖKAK (2020). Yükseköğretimde uzaktan eğitim ve kalite güvencesi sistemi. Erişim adresi: <https://portal.yokak.gov.tr/makale/uzaktan-egitim-ve-kalite-guvence-sistemi>

Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Sosyal Medya Kullanımı ve Beklentiler: Öğretim Elemanlarının Görüşleri*

Social Media Use and Expectations in the Teaching and Learning Process: The Opinions of the Faculty Members*

Yüstra KÖSE, Alev ELÇİ

ÖZ

Günümüzde siyaset, sağlık, ekonomi, ulaşım, kamu hizmetleri gibi her alanda yararlanılan sosyal medya araçlarından öğrenme ve öğretme sürecinde de yararlanılmaktadır. Bu çalışmada yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının ve akademik yöneticilerin öğrenme ve öğretme amaçlı sosyal medya kullanımları, nedenleri, sosyal medyanın sürece destek ve engel olduğu durumlar konusundaki görüşleri ve geleceğe yönelik beklentileri incelenmiştir. Bu amaçla nitel araştırma yöntemi ile Aksaray Üniversitesinde ders veren farklı akademik birim, ünvan ve görevdeki 20 öğretim elemanı ile yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme amaçlı sosyal medya kullanıp kullanmama durumu değerlendirildiğinde sayılar birbirine yakın çıkmıştır. Katılımcılar açısından sosyal medyanın öğretme amaçlı kullanılmasının hem destek hem de engel olduğu durumlar belirlenmiştir. Sosyal medyayı kullanan öğretim elemanlarının en çok YouTube’u tercih ettikleri, karşı olan öğretim elemanlarının bile YouTube’u faydalı buldukları ve derslerinde etkin bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir. Sosyal medyayı kullanan öğretim elemanları; öğrencilerin bu ortamları tercih etmeleri, bu ortamların öğrencilerin algılamalarına ve öğrenmelerine katkı sağlaması, öğrenciye hızlı ve etkin ulaşılabilirlik gibi öğrenci merkezli nedenlerin yanı sıra eğitimde ulaşılabilirlik ve fırsat eşitliği sağlaması gibi nedenlerle kullandıklarını belirtmişlerdir. Sosyal medyayı kullanmayanlar ise tercih etmeme sebebi olarak; öğrencilerin bu platformlarda etik kurallarının dışında davrandığı, geleneksel sınıf ortamı oluşturmanın ve öğrenen-öğreten ilişkisini korumanın zorluğu gibi nedenleri belirtmişlerdir. Sonuç olarak sosyal medya araçlarının öğrenme ve öğretme süreci ile bütünleştirilmesi için öğretim elemanları ve öğrencilerin bilinçlendirilmesi ve öğrenme ortamına uygun etik kuralları belirlenmiş bir sosyal medya aracı kullanılması gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal medya, Öğretim elemanı, Öğrenme ve öğretme süreci, Yükseköğretim

ABSTRACT

Nowadays, social media tools used in all fields such as politics, health, economy, transportation, public services are also used in the learning and teaching process. The main aim of this research is to investigate academic administrators’ and faculty members’ perceptions concerning the reasons and the expectations of social media usage in the teaching and learning process. For this purpose, semi-structured

Köse Y., & Elçi A., (2021). Öğrenme/öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı ve beklentiler: Öğretim elemanlarının görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 456-468. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.465>

*Bu makale “Yükseköğretimde Öğrenme ve Öğretme Amaçlı Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Akademik Yönetici ve Öğretim Elemanları Görüşleri” adlı Yüksek Lisans tezinden kısmen alınarak “3. Uluslararası Yükseköğretim Konferansı”, Kayseri, Türkiye’de 11-13 Ekim 2018’de sunulmuştur.

*This article is partially taken from the Master’s thesis titled “The Views of Academic Administrators and Faculty Members with the use of Social Media for Teaching and Learning in Higher Education” presented in “International Higher Education Conference”, Kayseri, Turkey on 11-13 October 2018.

Yüstra KÖSE (✉)

ORCID ID: 0000-0002-0404-9915

Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yönetim Bilişim Sistemleri Ana Bilim Dalı, Aksaray, Türkiye
Aksaray University, Graduate School of Social Sciences, Department of Management Information Systems, Aksaray, Turkey
yusrakose@gmail.com

Alev ELÇİ

ORCID ID: 0000-0002-9243-2104

Aksaray Üniversitesi, Aksaray, Türkiye
Aksaray University, Aksaray, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 05.12.2020

Kabul Tarihi/Accepted : 05.11.2021

interviews were carried out with 20 academic teaching faculty members from different academic units, titles, and positions at Aksaray University in Turkey. According to the findings of this research, the use of social media in the teaching and learning process was similar in terms of faculty that use or not use it. In this study, both the benefits and challenges of using social media for teaching and learning purposes were identified. It has been determined that the faculty members who use social media prefer YouTube most, and even the ones against find YouTube useful and use them effectively in their courses. The motives stated by the faculty that use social media were; student-centered reasons such as students' preference to use these environments, contributing to students' perceptions and learning, fast and effective communication with students, as well as accessibility and equal opportunities in education. Those who do not prefer to use social media claimed the students' unethical behavior in these platforms, the difficulty of creating a traditional classroom environment, and maintaining the relationship between the learner and the teacher. As a result, in order to integrate social media tools with the teaching and learning process, it is necessary to raise awareness of faculty members and students and to use social media tools that have a code of ethics, appropriate and can be integrated into the learning environments.

Keywords: Social media, Faculty members, Teaching and learning process, Higher education

GİRİŞ

Günümüzde İnternet ve teknolojinin hızla gelişmesi sonucunda bilgiye ulaşmak ve paylaşmak giderek kolaylaşmıştır. *Sayısal (dijital) teknolojiler* olarak adlandırılan; İnternet, mobil cihazlar ve Web teknolojileri gibi bilginin sayısal olarak saklanması ve iletimini sağlayan teknolojiler hızla yayılmaktadır. Bu teknolojiler bireylerin hayat tarzlarını, günlük yaşantılarını, bilgiyi elde etme yöntemlerini, iletişim biçimlerini ve sanal ortamda kurulan ilişki türlerini değiştirmiştir (Acar & Yenmiş, 2014; Yalçın Tepe & Adıgüzel, 2017; Yıldız vd., 2012). Artık yükseköğretim kurumlarında öğrenme ve öğretme sürecinde yararlanan teknolojilerden biri olan Sosyal Medyanın (SM); öğretim elemanları tarafından kullanımı ve nedenlerinin araştırılması önemlidir.

Web ve Sosyal Medya

Web teknolojileri Web 1.0 ile başlamış, daha sonra Web 2.0 ve Web 3.0 olarak gelişmiş, en son Web 4.0 olarak adlandırılmıştır. Web 1.0 teknolojisinin devamı niteliğinde olan Web 2.0'ın aksine Web 3.0 bir devrim niteliğinde gelişmelerdir. Böylece Web ortamının büyük bir veri tabanına dönüştüğü, bilgisayarların kendi arasında konuşabildiği, içeriklerin başka içeriklerle ilişkilendirilebildiği ve bu ilişkinin cümlelerle ifade edilebildiği kullanıcı merkezli bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Emiroğlu, 2009; Yağcı, 2009). Hayatımıza 2020 yılından sonra girmesi planlanan Web 4.0'ın ise; gerçek dünya ile sanal dünya arasında sınırları ortadan kaldıracığı, sistemlerin ve uygulamaların tamamen sanal olacağı, fiziksel ve sanal araçların kendi arasında sürekli bağlantı içinde olacağı bir teknoloji olarak gelişmesi amaçlanmaktadır (Yağcı, 2009). Web 4.0'ın bir dizi çoklu boyutu kapsadığı; Sosyal Ağlar gibi uygulamaların ve Nesnelerin İnterneti, Büyük Veri, Yapay Zekâ ve Makine ve Makine (M2M) gibi teknolojilerin Web 4.0'ın benimsenmesinde ve uygulanmasında kilit bir rol oynayacağı göze çarptığı belirtilmiştir (Almeida, 2017). Bu çalışmada hazırlanan kavramsal haritada SM "Web Sosyal Bilişim" boyutunun içinde sunulmuştur.

SM, Web 2.0 teknolojisi ile oluşturulan, sayısal çağ deyince hemen aklımıza gelen en önemli iletişim unsurlarından biridir. Zaman ve mekândan bağımsız olarak kişileri birbirine bağlamakta ve bilgiye daha hızlı ve etkili bir şekilde ulaştırmaktadır. SM sosyal iletişimin kurulabilmesi, kişilerin düşüncelerini paylaş-

tıkları, içeriği kullanıcılar ve tüketiciler tarafından oluşturulan, birliktelik ve grup oluşumu olanağı veren bir çevrim içi ortam olarak tanımlanmaktadır (Banar & Zeytinoglu, 2014). Daha işlevsel bir tanım yapan Tess'e (2013) göre SM genellikle iletişim, işbirliği ve topluluk oluşturma ile ilgili bir grup teknolojik sistemi tanımlamak için kullanılan bir terimdir; kullanıcıların sürekli olarak değişmekte olan sosyal ağdaki diğer kullanıcılarla bağlantı kurarak bireysel profiller oluşturmalarına, içerik/ mesaj oluşturmalarına ve paylaşımlarına olanak sağlar. Bunun yanı sıra bireylerin etkileşimli iletişim kurarak düşüncelerini, bakış açılarını, ilgilerini bir sanal ortamda sunmalarına olanak tanıyan geniş bir platformdur.

Türkiye'de 1993 yılında kullanılmaya başlayan İnternetin yaygınlaşması, 2000'li yıllarla birlikte sosyal ağların ortaya çıkması ve akıllı telefonların hayatımıza girmesi, günümüzde SM'yi en çok kullanılan iletişim kaynaklarından biri hâline getirmiştir (Küçükali, 2016). SM ortamlarının ortaya çıkışı, geleneksel kitle iletişim araçlarından farklı olarak SM araçlarının sayısını hızla artırmıştır. SM araçları sanal ortamdaki ilişkilerin yürütüldüğü iletişimin odak noktasında bulunmaktadır (Mazman, 2009). Alan yazında SM araçlarının sınıflandırılması birçok farklı şekilde yapılmaktadır (Akar, 2010; Durusoy, 2011; Horzum, 2010; Kaplan, 2017). Bunlardan Akar; medya paylaşım siteleri, bloglar, mikrobloglar, wikiler, sosyal işaretleme, podcasting, sosyal ağlar ve sanal dünyalar olarak araçları sınıflandırmıştır.

Eğitimde Sosyal Medya

Siyaset, sağlık, ekonomi, ulaşım, kamu hizmetleri gibi her alanda yararlanan SM araçlarının, günlük hayatta öncelikle gençler ve öğrenciler tarafından kullanılması, kullanıcılara zengin etkileşim imkânı sunması, eğlencenin yanı sıra eğitim amaçlı kullanımını ön plana çıkartmaktadır (Boyd & Ellison, 2007; Mazman, 2009). İnternete bağlı oldukları zamanlarının büyük bölümünü SM'da geçiren gençleri bu ortamlardan koparmadan eğitsel faaliyetlerde yer almalarını sağlayarak eğitim hayatında daha etkin kılmak amacıyla SM'nin öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılabilmesi görülmektedir (Barış & Tosun, 2013). SM yelpazesi geniş, erişim kolaylığı olan, kendini sürekli olarak yenileyebilen yapısıyla kullanıldığında tecrübeleri daha da zenginleştiren ve etkin olarak ifade eden bir ortam sağlamaktadır (Konuk & Güntaş, 2019). Bu süreçte SM kullanmanın olumlu

birçok yönü ortaya konulmuştur. Bunlardan bazıları; öğrencilerin öğrenme başarısının artması, yazma becerilerinin gelişmesi, derslere olan motivasyonlarının artması, okul-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında etkileşim sağlanması, işbirlikli öğrenme, akran desteğinin güçlenmesi olarak sıralanabilir (Ajjan & Harsthone, 2008; Kıcı & Dilmen, 2014; Toğay vd., 2013). Ayrıca SM'nin diğer avantajları, esnek ve kullanıcı dostu olması, diğer öğretim yönetim sistemlerine göre daha kolay kullanılabilmesi, öğrencilerin ve araştırmacıların çok daha basit adımları takip ederek bir topluluk oluşturması, kendi aralarında paylaşımların gerçekleşmesi, iletişim ve geri beslemede kolaylık sağlamasıdır (Gülbahar vd., 2010). Bu olumlu yönüne karşılık özellikle son yıllarda tartışılmaya başlanan bir takım olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Öğrencilerin aşırı SM kullanması; bilgisayar ve İnternete aşırı bağımlılık, sanal taciz, zararlı yayınların paylaşımı gibi olumsuz durumların ortaya çıkmasına da neden olabilir (Elçi & Seçkin, 2016; Özmen vd., 2011).

Öğretim Elemanlarının Sosyal Medya Kullanımı

SM kullanımını öğrenme ve öğretme ortamlarında bir fırsat olarak gören bazı öğretim elemanları bu süreçte SM'dan yararlanma yolunu seçmişlerdir (Ajjan & Hartshorne 2008; Çubukçuoğlu & Elçi, 2012; Güldal vd., 2016; Kilis vd., 2014). SM, yükseköğretim, öğrenme ve öğretme üzerine yapılan araştırmalar, genellikle tek bir SM aracı (Facebook) üzerinde yoğunlaşmakta ve öğrencilerin tutumlarını, bu ortamlarda ki akademik başarılarını ölçmeye dayalı yapılan araştırmalardan oluşmaktadır. Özellikle 2019 yılının son aylarından itibaren hayatımıza giren Covid-19 salgın döneminde SM araçlarının öğrenme ve öğretme sürecinin sürdürülebilirliğine ilişkin rolü büyük önem kazanmıştır. Bu süreçte uzaktan eğitim modelinin uygulanmak zorunda kaldığı üniversitelerde SM araçları öğrenciler ve öğretim elemanlarına önemli derecede kolaylık sağlamaktadır. Üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun SM kullanıcısı olması nedeniyle yükseköğretim kurumlarında da öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme amaçlı kullanımının araştırılması önemlidir. Bu konuda yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğrenme ve öğretme sürecinde SM kullanımları, bu konuya ilişkin bakış açıları ve geleceğe yönelik düşüncelerini içeren yeterince araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenlerle bu araştırmanın temel amacı, öğretim elemanlarının SM araçlarını öğrenme ve öğretme sürecinde kullanımlarını belirlemek, SM'nin bu sürece olumlu ve olumsuz etkilerini öğretim elemanlarının algıları doğrultusunda ortaya koymaktır.

Araştırmanın problemleri şu şekilde belirlenmiştir. Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının;

1. Sosyal medyayı öğrenme ve öğretme amaçlı kullanma/ kullanmama nedenleri nelerdir?
2. Sosyal medyayı öğrenme ve öğretme sürecinde derse destek amaçlı nasıl kullanıyorlar?
3. Öğrenme ve öğretme amaçlı sosyal medya kullanımı hakkındaki düşünceleri, sorunları ve beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada belirlenen amaçlar doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Durum çalışması, araştırmacının zaman içinde sınırlandırılmış olan bir veya birden fazla durumu; gözlemler, görüşmeler, dokümanlar, raporlar, görsel ve işitseller gibi çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları aracılığı ile derinlemesine inceleyerek sonuçta içinde bulunulan durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007).

Veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak, katılımcıların öğrenme ve öğretme sürecinde SM kullanımına ilişkin algılarını serbestçe ifade etmesi ve araştırmacının öngörmediği durumların ortaya çıkması beklenmektedir. Bunu yaparken de verilerin çözümlenmesi sürecinde daha sağlıklı sonuçlar elde edebilmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi içinde sınıflandırılan kolay ulaşılabirlik ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemlerine göre seçilmiştir.

Araştırmada öğretim elemanları ve akademik yöneticilerin öğrenme ve öğretme sürecinde SM kullanımı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Çalışmanın amacına uygun ve araştırma problemi sorularına yanıt getirebilecek farklı çalışmalardaki (Bedir, 2016; Kilis vd., 2014; Sarsar vd., 2015, Toğay vd., 2013) sorular güncellenerek görüşme soruları oluşturulmuştur. Bu sorular konunun uzmanı bir öğretim elemanından görüş alarak 15 soru olarak düzenlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 bahar yarıyılı döneminde Aksaray Üniversitesi (ASÜ)'de eğitim veren 10 farklı fakülte-den toplamda 20 öğretim elemanı ile oluşturulmuştur. Araştırmanın ilk aşamasında kolay ulaşılabirlik örnekleme yöntemi ile ASÜ'deki 10 farklı fakültenin her birinin İnternet sitelerinden rastgele seçim yoluyla farklı unvanlara sahip 2 asil ve 2 yedek, 4 öğretim elemanı, toplamda 40 kişi belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile farklı unvanlara sahip, fakültelerde aktif olarak ders veren öğretim elemanları seçilmiştir.

ASÜ İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığından gerekli izinler alınmıştır. Seçilen öğretim elemanlarına belirli aralıklarla e-posta ve telefon aracılığıyla ulaşılarak araştırmaya davet edilmiştir. Görüşme yapılmadan önce her öğretim elemanına araştırma ile ilgili bilgilendirme formu okutulmuş, izin belgesi imzalatılmış, çalışmanın amacı ve elde edilen bulguların gizliliği konusunda açıklama yapılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılara uygun randevu tarihinde belirlenen açık uçlu sorular yöneltilerek görüşmeler yapılmıştır. Görüşme esnasında izin veren katılımcılarda ses kayıt cihazı kullanılmış izin vermeyen katılımcılarda ise kısa notlar alınarak 30-45 dakika süren yüz yüze görüşmeler tamamlanmıştır. Çalışmada katılımcıların isimleri kullanılmamış isim yerine 'K1', 'K2', ..., 'K20' şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının demografik özelliklerine bakıldığında; erkek öğretim elemanı (%60) ile kadın öğretim elemanı (%40) sayısı hemen hemen eşit dağılım göstermiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunu Dr. Öğretim Üyesinin (%50) oluşturduğu, diğerlerinin sırasıyla Doç. Dr. (%25), Prof. Dr. (%15) ve Öğretim Görevlisi (%10) olduğu belirlenmiştir. Akademik yönetici (%50) olarak görev yapan öğretim elemanları ve diğer öğretim elemanları ise eşit dağılım göstermiştir.

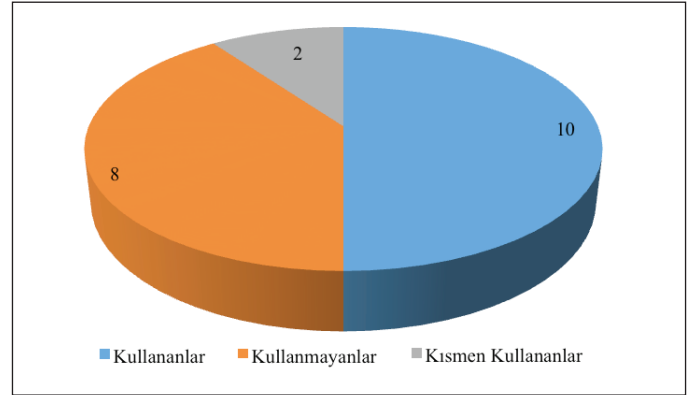
Toplanan veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Verilerin güvenilirliğini sağlamak için iki araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak, her katılımcıya ait görüşme sorularına verilen yanıtları okumuş ve kodlar oluşturmuştur. Belirlenen kodlara göre çerçeveler oluşturulmuş ve bu çerçevelerle veriler sistematik bir biçimde sınıflandırılmıştır. Sonraki aşamada belirlenen çerçevelere göre görüşmede elde edilen yanıtlar konularına göre sınıflandırılıp, temalar ve alt temalar belirlenerek katılımcıların belli konulara verdikleri cevaplar farklılıklar ve benzerliklerine göre ele alınmıştır. Belirlenen temalar ile daha önce yapılan benzer araştırmaların temaları karşılaştırılmıştır. Temaların diğer araştırmalarda belirlenen temalarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Alan yazın taraması, çalışmanın amaçları ve elde edilen veriler doğrultusunda temalar belirlenmiştir (Tablo 1). Bulguların sunumunda öğretim elemanlarının görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde katılımcıların görüşme sorularına verdiği yanıtlar tema başlıkları altında incelenmiştir. Bu makalede 2., 3., 4., 5., ve 6. numaralı temalar aşağıdaki ana başlıklar altında incelenmiştir.

Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Amaçlı Kullanımı

Araştırmaya katılan 20 öğretim elemanının bildirimlerine göre öğrenme ve öğretme sürecinde SM kullanımı; kullananlar, kullanmayanlar ve kısmen kullananlar şeklinde Şekil 1'de gösterilmiştir. İki öğretim elemanı SM'yı öğrenme ve öğretme amaçlı kullanmayı düşünmediklerini belirtmişlerdir. Buna karşılık derslerinde YouTube'dan videolar, filmler izlettiklerini ve YouTube'u



Şekil 1: Katılımcıların öğrenme-öğretme amaçlı SM kullanımı.

Tablo 1: Araştırmanın Temaları

Temalar ve Alt Temalar

- Günlük Hayatta Sosyal Medya Kullanımı
- Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Amaçlı Kullanımı
 - Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Amaçlı Kullanılma Nedenleri
 - Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Amaçlı Kullanılmama Nedenleri
 - Kişisel Tercihlerden Kaynaklı Nedenler
 - Sosyal Medya Kaynaklı Nedenler
 - Öğrenci Kaynaklı Nedenler
- Öğrenme ve Öğretme Amaçlı Kullanılan Sosyal Medya Araçları
- Sosyal Medya Öğrenme ve Öğretme Sürecini Destekler
 - Öğrencilerin İlgi ve Motivasyon Artışı
 - Öğrencilere Hızlı ve Etkin Ulaşım
 - Zaman ve Mekân Sınırının Ortadan Kalkması
 - Etkili, Hızlı ve Kolay Öğrenim
 - Öğrencilerin Kendilerini Daha Rahat İfade Etmesi
- Sosyal Medya Öğrenme ve Öğretme Sürecini Engeller
 - Sosyal Medyanın Öğrenciler için Zorunluluk ve Bağımlılık Yaratması
 - Sosyal Medyanın Öğrencileri Hazır ve Doğruluğu Kanıtlanmamış Bilgiye Yönlendirmesi
 - Öğrencilerin Bilinçsizlikleri ve İlgilerinin Ders Dışına Yönelmesi
 - Öğrenen-Öğreten İlişkilerinde Dengenin Bozulması
 - Sosyal Medya Araçlarından Kaynaklı Nedenler
- Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Amaçlı Etkin Kullanımı ve Geleceğe Yönelik Beklentiler
 - Etkin Kullanımı
 - Teknik Sorunların Giderilmesi
 - Sosyal Medya Araçlarının Öğrenme Ortamına Uygun Tasarlanması
 - Öğrencilerin Bilinçlendirilmesi ve Öğretim Elemanlarının Farkındalıklarının Artırılması
 - Geleceğe Yönelik Beklentiler ve Düşünceler
- Öğretim Elemanlarının Mesleki Gelişimi
- Üniversitenin Öğrenme ve Öğretme Amaçlı Sosyal Medya ve Teknoloji Kullanımı

ders açısından verimli gördüklerini belirttikleri için araştırmada *kısmen kullananlar* olarak değerlendirilmiştir. Verilen bu yanıtlara göre YouTube'un bazı öğretim elemanları tarafından SM olarak algılanmadığı söylenebilir. Fakat YouTube yeni özellikleri ile bir SM aracı olarak kabul edilmektedir (CNN Türk, 2016). Ünal (2019) öğretim elemanlarının SM araçlarından haberdar olmalarına rağmen öğrenme ve öğretme sürecinde bu teknolojileri fazla kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Amaçlı Kullanılma Nedenleri

Verilen cevaplar doğrultusunda en fazla kullanım nedeninin öğrenci odaklı olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının, öğrencilerin tercih ettikleri ve sıklıkla kullandıkları araçları kullanarak onlara daha etkin bir şekilde ulaşmayı hedefledikleri anlaşılmaktadır. Bunun nedeni ise öğrenci merkezli eğitim ile öğrencinin tamamen aktif olduğu, eğitim sürecinde yer almasının amaçlandığı öğrenme ortamları oluşturmak olabilir.

"Evet kullanıyorum. Benim bir amacım var öğrenciye en hızlı ve en efektif bir şekilde ulaşmak (...) Sosyal medya bana kendimi daha iyi ifade etme ve öğrencilerin aklında daha iyi kalabilmesi noktasında yardımcı oldu."(K15)

"Daha çok kitleye ulaştığım ve kalıcı olduğuna inandığım için bu uygulamaları kullanıyorum."(K13)

"Daha güvenilir ve güncel bulduğum için kullanıyorum."(K1)

Sonuçlar Kilis vd. (2014)'nin araştırmaları ile paralellik göstermiştir. Araştırmaya göre öğretim elemanları, öğrencilerin görüşlerini alma, motivasyonunu artırma, öğrenme ortamını zenginleştirme ve öğrencilere kolay ulaşım gibi öğrenci odaklı sebeplerle sosyal medya araçlarını öğretme amaçlı kullanmaktadır.

Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Amaçlı Kullanılmama Nedenleri

Öğretim elemanlarının SM kullanmama nedenleri ise kişisel kaynaklı, SM kaynaklı ve öğrenci kaynaklı olarak üç başlık altında toplanmıştır.

"Ben klasik, kara tahta eğitiminin olmasından yanayım geleneksel eğitimden yanayım, ikinci planda sosyal medya uygulamaları kullanılabilir. Bence sosyal medya daha çok duyuru ve araştırma amaçlı kullanılabilir."(K7)

"Derse fayda sağladığını düşünmüyorum. Sanal ders aygıtları ile göz teması kurulmadığı için sosyal medya destekli ders anlatımının geçici bir hafıza olduğunu düşünüyorum. (...) Artık kalem kullanmıyorlar. Her türlü bilgiyi kamera kaydı ya da fotoğraf çekerek kayıt altına alıyorlar. Oysa kalem çok önemli bir öğrenme aygıtı. Bilgiye kolay ulaşmak, emek sarf etmeden ulaşmak bilgiyi değersizleştiriyor. Bilgiye kolay ulaştıkları için bilgiden senteze, analize ulaşma yeteneklerini kaybediyorlar."(K14)

Yorumlarına yer verilen öğretim elemanlarının geleneksel ve klasik eğitimden yana olmalarının nedeni kendi eğitim gördükleri sistemi benimsemelerinden, SM ve teknoloji gelişmeden önce kullandıkları öğretme yöntemlerini daha faydalı bulmalarından kaynaklı olabilir. Kekeç Morkoç ve Erdönmez (2015)

yaptıkları araştırma sonunda öğretim elemanlarının geleneksel eğitim sistemine göre eğitim anlayışının öğrenciler için uygun olmadığını belirlemişlerdir. Ders ve bölüm kapsamında öğrenme ve öğretme süreci sınırlandırılmadan SM araçları ile eğitime devam edilmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Bazı öğretim elemanları da SM'nin sahip olduğu özelliklerin öğrenme ortamı oluşturmaya yeterli olmadığı nedeniyle bu süreçte SM kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

"Eğitim amacı ile kullanmıyorum. Gizliliğin olmadığına inanıyorum. Herkese açık olan bir ortamda da notlarımı ve bilgilerimi paylaşmamın doğru olmadığını düşünüyorum. Bir ortamın ders olabilmesi için; öğrenci, öğretmen ve ders materyalleri gereklidir. Sosyal medyada da böyle bir ortam yoktur. Böyle bir ortamda grup veya sınıf kavramını oluşturamadığım için kullanmıyorum."(K2)

Öğretim elemanlarının SM kullanırken duydukları gizlilik ve güvenirlilik endişesi bu süreçte SM kullanımlarına da etki etmektedir. Küçükali ve Serçemeli (2019) yaptıkları araştırmada öğretim elemanlarının günlük hayatta SM'yi daha çok eğlenmek, mesleki konularda gelişim sağlamak ve yakınlarından haber almak amaçlı kullandıkları belirtmişlerdir. Ayrıca SM kullanımı konusunda dikkatli ve hassas davranarak yaptıkları paylaşımların hukuki boyutunu göz önüne aldıkları ve gizlilik ayarlarının da SM kullanımında büyük öneme sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Bir diğer kullanmama nedeni olarak ise öğrencilerin SM ortamında etik olmayan davranışlar sergilemeleri ve saygı sınırını aşmaları sebebiyle öğretme amaçlı SM'yi kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğretim elemanı şahit olduğu bir olayı şöyle paylaşmıştır:

"Bir hocamız Periscope uygulaması ilk çıktığı zamanlarda oradan bir canlı yayın açarak dersini anlatmaya başladı. İlerleyen dakikalarda öğrencilerinden uygunsuz bir yorum geldi ve hoca ne yapacağını şaşırarak canlı yayını bitirdi. Ve bir daha da oradan yayın yapmadı. Sosyal medya uygulamalarının yoruma açık olması eğitimde kullanılmaması için bir neden benim için. Bu yüzden de bu alanda ders anlatımına kimsenin kolay kolay cesaret edemeyeceğini düşünüyorum. Örneğin; YouTube'daki videoların yoruma açık olması, ileri geri, keyfi bir şekilde sizi tanıyan ya da tanımayan herkesin yorum yapmasına sebep oluyor."(K9)

Öğrencilerin SM ortamındaki etik dışı davranışları çoğu öğretim elemanının şikâyet ettiği ve bu süreçte SM kullanımlarını etkileyen bir neden olarak ortaya çıkmıştır. Günümüzde teknoloji ve SM araçları bu kadar gelişirken ve hayatımızın odak noktasında yer alırken, öğretim elemanlarının bu süreçte SM kullanmama ve kullanmak istememeleri endişe vericidir.

Öğrenme ve Öğretme Amaçlı Kullanılan Sosyal Medya Araçları

Katılımcıların eğitim amaçlı kullandıkları SM araçları Tablo 2'de gösterilmiştir. Buna göre öğretim elemanlarının en çok kullandığı SM aracı YouTube olarak belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının çoğu YouTube'un öğrenme ve öğretme ortamına destek

Tablo 2: Katılımcıların Öğretme Amaçlı Kullandıkları SM Araçları

	YouTube	Facebook	WhatsApp	Twitter	Instagram	Wikipedia
K1	X					X
K3		X			X	
K4	X		X			
K5	X					
K6	X	X				
K8		X		X		
K10	X	X	X			
K11				X		
K13	X	X				
K15	X	X				
K17	X		X			
K18	X					
N	9	6	3	2	1	1

sağladığı ve derslerde kullanımının verimli olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte SM'yi hiçbir şekilde kullanmayan öğretim elemanlarının dahi YouTube'u öğrenme ortamına destek gördükleri belirlenmiştir.

Moran vd. (2011) öğretim elemanlarının öğretme amaçlı en önemli SM aracını YouTube olarak gördüklerini, Facebook ve Twitter'ın sınıf ortamında kullanımına ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğunu belirlemişlerdir. Kilis vd. (2014) ise yaptıkları araştırmada en çok Facebook'un öğretme amaçlı kullanıldığını belirlemişlerdir. Bu doğrultuda, bu çalışmada alınan yanıtlar Kilis'in araştırma sonuçları ile bağdaşmamıştır.

Öğretim elemanları YouTube'u kullanma nedenlerini ders verilen alana uygun olması, video paylaşımının öğrenme ortamında daha etkili olması ve öğrencilerin motivasyonunu sağlamak gibi nedenlerle belirtmişlerdir.

"YouTube ve Wikipedia kullanıyorum. Diğer sosyal medya araçlarını günlük yaşantımda kullanmama rağmen ders amaçlı kullanmıyorum. Çünkü güvenilir ve etik bulmuyorum. Video paylaşımını derste daha etkili buluyorum."(K1)

"Öğrencilerime buradan ödevler veriyorum. Kendim videoları arşivleyip, kesip, bazen videoların seslerini silip derslerimde öğrencilerime izletiyorum. Bazen bilgisayar bazen cep telefonu ile derste öğrencilerime YouTube üzerinden videolar izletiyorum."(K18)

"(...) Aynı zamanda YouTube'dan da videolar izletiyorum. Az önce derste şunu anlatıyordum, Türklerin Anadolu'ya İslam gelmeden önce başka inançlara sahip olduğunu; bunu da YouTube da 11 dakikalık efsane bir video ile anlattım. Ben de anlatabilirim ama eminim ki şu anda öğrencilerin aklında çok daha fazla yer etti. (...) görsel bir şey izleteceksem YouTube."(K15)

Konuk ve GÜNTAŞ (2019)'a göre öğrenme ve öğretme amaçlı en sık kullanılan SM aracının Youtube olduğudur. Facebook ve Youtube'un bireylerin özel hayatlarında önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir. Ancak geri dönüş alma, öğrenme ve öğretmenin sosyalliği açısından uygulamaların uygunluğunun tespit

edilerek kurumsallığa uyumlu, nitelikli bir eğitim teknolojisi oluşturulmasını vurgulamışlardır. Ayrıca öğrencilerin sadece tüketmesine imkân vermeden onları üretken ve yaratıcı olmalarına da olanak sağlayan bu uygulamaların birçok öğretici tarafından dikkat çektiğini ifade etmişlerdir.

Facebook kullanan öğretim elemanlarının ise daha çok ders notları, derslerle ilgili video ve duyuru paylaşımı yaptıkları, ayrıca öğrenci gruplarına dâhil olarak iletişim amaçlı kullandıkları belirlenmiştir.

"Facebook'dan ders notlarını ve duyurularımı paylaşıyorum. Alanımızla ilgili videoları da kendi Facebook sayfamda öğrencilerimin görebilmesi için paylaşıyorum."(K6)

Mazman (2009) Facebook'un öğretme amaçlı kullanımını işbirliği, iletişim ve kaynak/materyal paylaşımı olarak üç boyutta incelemiştir. Facebook ile öğrenme ortamı için gerekli olan iletişimin sağlandığını, bireylerin topluluklar oluşturarak bir arada çalışabilmelerinin kolaylaştığını, farklı görüş ve farklı fikirlerin bir araya gelerek işbirlikli öğrenmenin oluştuğunu belirlemiştir. Ayrıca farklı kesimler tarafından ortaya konulan kaynaklara ulaşım ve çeşitli materyallerin paylaşılabilmesi açısından Facebook'un öğrenme ortamına katkı sağladığını ifade etmiştir. Aydın (2012)'a göre ise Facebook öğrenci katılımını ve sınıf uygulamalarını olumlu yönde desteklediği için öğrenme ve öğretme aracı olarak kullanılabilir. Facebook'un özellikle farklı kültürleri öğrenmede önemli bir araç olabileceğini belirtmiştir. Yaptığı araştırma ile Facebook'un öğrencilerin motivasyonunu, benlik saygısını ve öz-yeterliliğini artırırken tutumları ve algılarını olumlu yönde değiştirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca Facebook öğrenciler üzerinde ikinci dil öğrenme, okuma ve yazma becerilerini artırmaktadır.

Sosyal Medya Öğrenme ve Öğretme Sürecini Destekler

SM'yi öğrenme ve öğretmede kullanan ve kullanmayan öğretim elemanlarının bu süreçle ilgili algıları, aldıkları olumlu sonuçlar ve destekleyici görüşleri bu tema altında beş alt tema ile açıklanmıştır.

Öğrencilerin İlgisi ve Motivasyon Artışı

Katılımcılar SM'nin derse destek amaçlı kullanımının öğrencilerin ilgisini çektiğini, motivasyonlarını artırdığını ve motivasyonlarındaki bu artışın öğrenmelerini desteklediğini aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir:

"Hoşlarına gidiyor. Derse olan ilgileri artıyor. Gençlerin hepsi sosyal medya ortamında olduğu için o ortamdan dersle ilgili bir video ya da not paylaştığım zaman en ilgisiz öğrencinin bile dikkatini çekebiliyor."(K13)

"Derste sosyal medya ile öğrenciler hareketleniyor, kaynıyor. Dersten kopukluk olduğunu düşündüğüm zamanlarda da hemen bir video açarım."(K18)

SM araçları ile öğrencilerin derse olan memnuniyetlerinin artması, konuya en uzak öğrencinin bile derse ilgisinin oluşması, dersten kopan öğrencinin derse geri dönüş sağlaması gibi alınan olumlu sonuçlar daha önce yapılan çalışmalarla da ortaya konulmuştur (Ajjan & Harsthone, 2008; Karaman vd., 2008; Kıcı & Dilmen, 2014; Özmen vd., 2011). Kıcı ve Dilmen (2014)'e göre öğrenmenin daha zevkli hâle gelmesiyle öğrencinin motivasyonu artacak ve bu durum öğrenmeyi de destekleyecektir. Ayrıca, Alp ve Kaleci (2018) YouTube üzerinden paylaşılan videolarla öğrenci merkezli, esnek ve farklı bir teknolojiden yararlanıldığını, öğrenme ortamında aktif olmayan öğrencilerin de öğrenme olanağına sahip olduğunu belirtmiştir.

Öğrenciye Hızlı ve Etkin Ulaşım

Öğretim elemanları SM araçları ile öğrencilere her an her yerden ulaşabildiklerini, yapılan duyuruların hemen görüldüğünü ve yayıldığını söylemişlerdir.

"Bir bilgi paylaşılacağında Sosyal medya aracılığıyla istediğiniz saate istediğiniz kişiye ulaşabiliyorsunuz. Aynı zamanda paylaştığınız içeriğin kaç kişiye ulaştığını ve etkileşimini görme imkânı da sağlayan bir sistem. Bu uygulamalarla aslında hocanın sorumluluğu da kısmen ortadan kalkıyor. Hoca ben paylaştım, öğrenci mutlaka görür ya da gördü diye düşünüyor."(K9)

İşman ve Albayrak (2014) Facebook'un eğitim amaçlı kullanımını ile ilgili öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla bir ders için Facebook grubu oluşturmuştur. Bu grupta her hafta derste işlenen konular ile ilgili materyal paylaşımı, sınavlar ile ilgili bilgiler ve dersle ilgili duyurular yapılmıştır. Öğrencilere kişisel veya grup olarak dersle ilgili sorularına ya da ödev ile ilgili anlaşılmayan noktalardaki sorularına bu grup üzerinden yanıt verilmiştir. Araştırma sonucunda bu grubun, öğretim elemanlarının ulaşmak istedikleri öğrencilere en fazla iki gün içerisinde ulaşması, yapılan duyuruların hemen görülmesi ve yayılması, öğrencilerin bir sonraki dersten önce yapılan duyuru ile ilgili sorunlarını paylaşması ve bu sorunların hemen çözülmesi gibi büyük avantajlar sağladığı görülmüştür.

Zaman ve Mekân Sınırının Ortadan Kalkması

Öğretim elemanları zaman ve mekân sınırı olmadan SM aracılığıyla daha geniş kitlelere erişebildiklerini ve öğrencilerin katılmadıkları dersin materyallerine istedikleri anda ulaşabildiklerini söylemişlerdir.

"Sosyal medya ile eğitimin demokratikleştiğini düşünüyorum, an itibariyle İngilizce öğrenmek isteyen birinin kursa gitmesine gerek yok, gitar öğrenmek isteyen birinin kursa para vermesine gerek yok, tarih öğrenmek isteyen kişinin aynı şekilde."(K15)

Bu durum öğrencilerin kendi istedikleri ve ilgi duydukları alanlarda kendilerini yetiştirme fırsatı bulabileceğini göstermektedir. SM öğrencilerin ilgi duydukları, merak ettikleri alanlara ulaşmasını ve farklı fikirleri keşfetmelerini ve öğrenmelerini sağlar (Sağbaş vd., 2016).

Ayrıca SM araçları ile öğrencilerin dünyanın dört bir yanından paylaşılan bilgilere hızlı bir şekilde ulaştıklarını belirtmişlerdir:

"Sosyal medya ve teknoloji ortamı ile bir makale, bir doktora tezi, bir kelime ile bir kitap tarama kolaylaşıyor."(K16)

Birçok sosyal ağ uygulaması ile veri paylaşımı oldukça kolay bir hâle gelmektedir. Böylelikle benzer ilgilere sahip bireyler birbirlerinden öğrenebilmekte ve ortamda sürekli gelişen web tabanlı bilgi kaynaklarına katkıda bulunabilmektedirler (McLooghlin & Lee, 2008). Ayrıca bilgi kirliliği ve dağınıklığı içinde öğrenci üyesi olduğu grupların yol göstermesi ile doğru bilgiye daha kolay ve hızlı şekilde ulaşabilmektedir (Sağbaş vd., 2016).

Etkin, Hızlı ve Kolay Öğrenim

Öğretim elemanları SM araçlarının ders materyali olarak kullanımının öğrencilerin konuyu daha iyi kavramasına yardımcı olduğunu, kavramları öğrenmede kolaylık ve verimlilik sağladığını ifade etmişlerdir.

"...hoca bilgiyi iyi seçmeli, iyi seçer ve iyi aktarırsa öğrenci daha iyi anlar. Ben öğrencilere videolar izleterek onları karşılaşılabilecekleri ya da öğrenmeleri gereken durumlara hazırlıyorum. Örneğin; kayak sporu ile ilgili yaşanabilecek bir iş kazasını anlatırken; kayak yapan ve bu kazayı yaşayabilecek bir öğrenciyi buna önceden hazırlamam gerekir. Ne kadar anlattıysam anlatayım, bunu bir görsel ya da videolar ile öğrenciye aktarabilirsem bu konu daha iyi anlaşılır. (...) Sözel ifadenin yetmediği yerde görselliğin öğrencinin algılamasına ve öğrenmesine katkı sağlaması için sosyal medyayı kullanıyorum."(K18)

Benzer şekilde Alp ve Kaleci (2018), öğrenme ortamlarında kullanılan görsel ve işitsel materyallerin birden fazla duyuya hitap ettiği için somut ve kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler arasındaki etkileşimin birbirlerini etkileyerek derse olan katılımın yükseleceğini ifade etmişlerdir. Karaman vd. (2008), eğitimde kullanılan Web 2.0 araçlarının öğrenme ortamına; üst düzey düşünme, grup çalışması alışkanlığı ve problem çözme becerileri, öğrencinin ilgisini çekme, bireysel gelişim, sorumluluk alma ve etkili öğrenme gibi katkıların olduğunu belirlemiştir. Yapılan araştırmalar SM araçlarının kalıcı öğrenmeyi artırmak, öğrenme ve öğretme sürecinde etkili bir ortam sağlamak, öğrencileri yeni bilgi üretmeye ve paylaşmaya teşvik etmek, kavramları öğrenmede kolaylık, öğrenme ve öğretmede verimlilik, akademik başarılarına olumlu katkı sağlamak gibi birçok destekleyici yönünü ortaya koymuştur (Ajjan & Hartshorne, 2008; Akkaya, 2019; Kıcı & Dilmen, 2014; Korucu & Yücel, 2015; Özmen vd., 2011). Ayrıca Geçer ve Bağcı (2019) ise bu süreçte SM kullanımına ilişkin öğretim elemanla-

rının görüşlerini; öğrencilerin derse katılımını artırmak, öğretim faaliyetlerinde çeşitlilik ve öğrenciler için dikkat çekici içerikler oluşturmak gibi fırsatlar doğrultusunda olduğunu belirlemiştir.

Öğrencilerin Kendilerini Daha Rahat İfade Etmesi

Katılımcılar bu ortamlarda iletişimin daha etkili sağlanması ile öğrencilerin düşüncelerini daha kolay ifade ettiklerini, bu durumun öğrenci ve öğretim elemanları arasındaki diyalogu güçlendirdiğini belirtmişlerdir.

“Sosyal medya etkileşimli olarak kullanıldığı zaman öğrenciler daha samimi ve yüz yüze söyleyemeyecekleri şeyleri söylüyorlar.” (K17)

SM öğrencilere sosyalleşme ve iletişim alanında olumlu yönde katkı sağlar. Öğrenciler ulusal ve uluslararası düzeyde tartışmalara katılarak kendilerini daha iyi ifade etme imkânı bulmaktadır (Sağbaş vd., 2016). Ayrıca öğrenme ve öğretme amaçlı SM araçlarının kullanılmasıyla öğrenen-öğreten arasındaki iletişimin daha etkili olacağı ve birbirlerini daha iyi tanıma imkânı elde edecekleri belirlenmiştir (Grant, 2008). Böylece öğrencilerin hem kendi akranları ile hem de öğretenleri ile iletişim olanaklarının artmakta olduğu söylenebilir. Ajjan ve Hartshorne (2008) SM kullanımının öğrencilerin okuma ve yazma becerisini geliştirdiğini, öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğreten, etkileşimini artırdığını belirtmişlerdir.

Sosyal Medya Öğrenme ve Öğretme Sürecini Engeller

SM’yi öğrenme ve öğretmede kullanan ve kullanmayan öğretim elemanlarının bu süreçle ilgili olumsuz ve öğrenme ortamına engel olduğuna ilişkin algıları ve karşılaştıkları problemler bu tema altında toplanmıştır. Bu temanın altında beş alt tema ortaya çıkmıştır.

Sosyal Medyanın Öğrenciler İçin Zorunluluk ve Bağımlılık Yaratması

Bazı katılımcılar öğrenme ve öğretme sürecinde SM araçlarının kullanılmasının öğrencilere bir baskı yaratacağını ve zamanla onlar için SM’nin bir bağımlılık olacağını söylemişlerdir.

“Ben ders ortamında sosyal medya kullanılmasından yana değilim. Sosyal medyanın bir bağımlılık olduğunu düşünüyorum. Derse fayda sağladığını düşünmüyorum. Sanal ders aygıtları ile göz teması kurulmadığı için sosyal medya destekli ders anlatımının geçici bir hafıza olduğunu düşünüyorum.” (K14)

Öğretim elemanlarının SM araçları üzerinden ders işleme, konuya ilişkin not ve materyal paylaşımı gibi etkinliklerde bulunması SM hesabı olmayan veya kullanmak istemeyen öğrenciler üzerinde zorunlu bir kullanım yaratabilir. Bunun yanı sıra İşman ve Albayrak (2014) SM araçlarının gençler üzerinde bağımlılık oluşturduğunu öğrencilerin ders çalışmak yerine bu ortamlarda eğlenmek amacıyla vakit geçirme eğilimlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu aşmak için ise öğrencilere Facebook’u bilinçli kullanma ve zaman yönetimi, karşılaşılabilecekleri olumsuzluklara karşı alınacak önlemler konusunda eğitim verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Sosyal Medyanın Öğrencileri Hazır ve Doğruluğu Kanıtlanmamış Bilgiye Yönlendirmesi

Öğretim elemanları teknolojinin gelişmesiyle öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarının değiştiğini ve hazır bilgiye yönlendiklerini ifade etmişlerdir.

“İnternetin ortaya çıkması ile geleneksel okumalar azaldı ve kaynak araştırması yavaş yavaş yok oluyor. İnternetin, sosyal medyanın kaos yapısı içinde bilgilerin dağınık olması aynı zamanda doğru ve nitelikli bilgiye erişimi de zorlaştırıyor.” (K8)

“Artık öğrenciler kitap almaktan korkuyorlar, kütüphaneye gitmiyorlar, yayınevleri de kaliteleri düşürdü, yayınlarda bilgi kirliliği olmaya başladı, öğrenciler hazırcı oldular, bilgileri okumadan kopyala-yapıştır yapıyorlar. Ödev veriyorum 2018 yılınıdayız ama 2014 yılının bilgileri ile ödev getiriyorlar bana çünkü okumadan yapıyorlar.” (K11)

Öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarının değiştiği bulgusu İslim ve Çakır (2017)’in araştırma sonuçları ile paralellik göstermiştir. Yaptıkları çalışmada bazı öğretim elemanları öğrencilerin öğrenme alışkanlıklarının değiştiğini, öğrencilerin artık daha tembel ve pasif olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretim elemanları teknolojinin gelişmesi ile beraber öğrencilerin bilgiyi arama alışkanlıklarının da değiştiğini ifade etmişlerdir.

“Yazı yazmayı neredeyse cümle kurmayı unutacak düzeye geliyor öğrencilerimiz. Bağımsız düşünemiyorlar, ... Aynı zamanda hazırcılığın ön planda olduğu bir platform olduğu için hem bilgi kirliliğine hem de vakit kaybına sebep oluyor. Öğrenciler kitap okumak ve araştırma yapmak için vakit ayırmıyorlar.” (K16)

Sağbaş vd. (2016) SM’nin gençlere verdiği zararlar altında “kişisel beceri eksikliği” ayrı bir başlık altında incelemişlerdir. Buna göre; SM’da çok fazla vakit harcayan gençler çevrimiçi ortamda sanal ilişkiler kurmaktadır. Dolayısıyla gerçek hayatta kurmaları gereken yüz yüze ilişkilerde başarısız olmaktadır.

Öğrencilerin Bilinçsizlikleri ve İlgerinin Ders Dışına Yönelmesi

Öğretim elemanları SM araçları ile ders işlenirken öğrencilerin bu ortamlardaki ciddiyeti benimsemesi için bu konuda bilinçlendirilmeleri gerektiğini söylemişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar SM kullanılan derslerde öğrencilerin ilgisinin ders dışına kaydığını belirtmişlerdir.

“Derste bir film açtığım zaman, öğrenci onu sadece film olarak izliyor, verdiğim mesajı alamıyorlar ya da anlattığım konuyla ilgili olarak zihinlerinde bağlantı kuramıyorlar. O dersi bazen boş geçmiş gibi görüyorlar. Derste film izledik ders işlemedik gibi düşünüp, dersle ilgisi olmayan bir konu işlenmiş gibi algılıyorlar. Bu yüzden bu konuda öğrencilerin bilinçli olması ve bu sentezi doğru algılamaları gerekiyor. Ayrıca sosyal medya kullanımıyla öğrenciler daha farklı bilgiler elde edebiliyorlar ama derste sosyal medya kullandığım zaman dersten bir kopuş ve ilgisizlik de oluyor.” (K10)

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu öğrencilerin bu konudaki bilinçsizliklerinin öğrenme ortamının oluşmasına engel olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu ortamlarda rahat davranarak dersten koptuğunu, paylaşılan görsel ya da işitsel

herhangi bir materyalde ilgilerinin ders dışına kayarak yanlış anlamaya müsait olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu ortamlardaki ilgisizlikleri ve dikkatlerinin konu dışına kayması gibi yaşanan sorunlar, öğretim elemanlarının da bu sürece olan ilgilerini kaybetmesine yol açabilir.

Öğreten-Öğrenen İlişkilerinde Dengenin Bozulması

Katılımcılar öğrencilerin SM ortamında öğrenen-öğreten sınırlarının korunmadığını, gizlilik sınırlarını aşarak saygısızca davrandıklarını söylemişlerdir.

“Öğrenciler sosyal medya ortamında sınırlarını aşmış bir şekilde davranıyorlar. Laubali ve samimi. Mesela dersle ilgili bir Whatsapp grubu kuruldu. Biz sağlıklı olduğumuz için hastanelere eğitime gidiyoruz. Ama öğrenciler bu grubu bilgi almak ya da vermek yerine hoca nerde? Geldi mi? gibi sorular için kullanıyorlar. Sosyal medyada eğitim algıları yok.”(K20)

Öğrencilerin bilinçsizlikleri, SM ortamında öğrenen-öğreten ilişkisini zedeleyecek rahat ve samimi davranışlarına neden olmaktadır. Yüz yüze söylemeye cesaret edemeyecekleri saygı ve gizlilik sınırlarını aşan sözcükleri SM ortamında öğretim elemanlarına çok rahat bir şekilde ifade edebilmektedirler. Geçer ve Bağcı (2019)’da yaptıkları araştırma ile öğretim elemanlarının bu süreçte SM kullanmamalarının nedenlerinden birini öğrenen-öğreten ilişkisine verilebilecek zarar olarak belirlemişlerdir. Yine yapılan araştırma ile öğretim elemanları öğrencilerin motivasyon ve dikkat dağınıklığı ve SM’nin amaç dışı kullanımı gibi nedenler ifade ederek bu süreçte SM’nin yarattığı risklerden bahsetmişlerdir.

Sosyal Medya Araçlarından Kaynaklı Nedenler

Öğretim elemanları SM araçlarındaki içerik sıkıntısı ve teknik eksikliklerin öğrenme ortamının oluşmasını engelleyen bir durum oluşturduğunu ifade etmişlerdir.

“YouTube’deki videolarda ses düzeni ya da İngilizce ile anlatım gibi problemlerle karşılaşıyorum. Bu problemlerle karşılaştığım için videoları önceden hazırlayıp derse gidiyorum.” (K18)

“Sosyal medyanın derslerde kullanılmasını olumsuz değerlendiriyorum. Örneğin; YouTube açtığım bir videoda ilerleyen dakikalarda istemediğim mesajlar olabiliyor. Siyasi amaçlı ya da küfürlü. Derste asıl vermek istediğim mesaj farklı yerlere kayabiliyor. Oysa bizim o videoyu izletirken ya da paylaşırken öğrencileri yönlendirmek gibi bir düşüncemiz asla olamaz.” (K4)

SM araçlarının yeterli öğretme içeriğine sahip olmaması, dosya yükleme ve içerik düzenleme konularında getirmiş olduğu sınırlılıklar bu araçların öğretme amaçlı kullanımında karşılaşılan bir diğer problemdir (Korucu & Karalar, 2017). Bulu ve İşler (2011) Second Life ortamında işlenen derslerdeki yaşanan problemleri İnternet bağlantısı, ses sorunları ve objelerin yüklenmemesi gibi teknik sıkıntılardan kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Sosyal Medyanın Öğrenme ve Öğretme Amaçlı Etkin Kullanımı ve Beklentiler

Öğretim elemanlarının SM’nin öğrenme ve öğretme amaçlı etkin kullanımı için yapılabileceklerle ilişkin görüşleri ve bu süreçle ilgili geleceğe yönelik beklentileri bu tema altında incelen-

miştir. Katılımcılar SM’nin bu süreçte etkin kullanımı için teknik sorunların giderilmesi, SM araçlarının öğrenme ortamına uygun tasarlanması, öğrencilerin bilinçlendirilmesi ve öğretim elemanlarının farkındalıklarının artırılması gibi görüşlerini ifade etmişlerdir. Altyapı eksikliğinin ve kablosuz İnternet ağının iyileştirilmesinin bu konuda daha etkin bir kullanımın oluşmasına katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

“Daha etkili bir İnternet erişimine ve bu konuda bir sisteme ihtiyaç var. Ayrıca hocalar için bu konuda derslerde kullanmak amacıyla bir İnternet bağlantısı olabilir.”(K1)

“Hocalar için kablolu İnternet sistemimiz var, hâlâ bu sistem WiFi ile desteklenir ve kablosuz iletişim sağlanırsa, sosyal medyada eğitim sürecinde daha etkin kullanılabilir.”(K4)

Alınan yanıtlar Öztürk (2011)’ün görüşleri ile benzerlik göstermiştir. Öztürk (2011) İnternetin olumlu özelliklerine rağmen eğitim sistemimizde hâlen etkili bir şekilde kullanılmamasına dikkat çekmiştir. Bunun sebebini ise ekonomik kaynak yetersizliği ve alt yapı eksikliği olarak belirtmiştir.

Öğretim elemanlarından bazıları ise SM’yi etkin kullanmak için teknik sorunların varlığına katılmayarak günümüzde var olan kaynakların yeterli olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

“Bence şu anda öğrenme öğretme sürecinde sosyal medyanın kullanılması yeterli ve değerlendirmeyi bilen için beklentiyi karşılıyor. Ama sınıflara WiFi ulaşımı verilirse daha etkin olabilir.”(K17)

“Şu anki imkânlarımızın sosyal medyayı eğitimde etkin kullanmak için yeterli olduğunu düşünüyorum. Benim için projeksiyon ve yansıtma yeterli, bunu da sınıftaki imkânlar ile sağlayabiliyorum.”(K18)

Öğretim elemanları SM araçlarının öğrenme ortamını destekleyici sistemli bir şekilde tasarlanmasının bu süreç için daha etkili olacağını belirtmişlerdir. Böyle bir SM aracı düzenlenirken yorumların kısıtlandırılabilceğini, filtrelenebileceğini ve sadece dersi alan öğrencilere özel gruplarla SM araçlarının oluşturulabileceğini ifade etmişlerdir.

“Daha etkili olabilmesi için yorumlar kapatılabilir ya da herkesin göremeyeceği şekilde yorumlar kısıtlandırılabilir. Aslında eğitim için geri bildirim çok önemli, ama öğrencilerin yorumları daha özel bir ortamda alınabilir. Yorumlar da filtre özelliği olabilir. Ya da sadece o dersi alanların izleyebileceği, katılabileceği bir platform oluşturulabilir. Örneğin; Facebook’ daki kapalı grup özelliği ile sadece o dersi alan öğrenciler ile canlı yayın ortamında ders işlenebilir.”(K13)

Bu konuda Özbay (2015) SM araçları üzerinde eğitsel amaçlı uygulamaların geliştirilmesinin öğrenme ve öğretme sürecinde SM’nin etkin kullanımını sağlayacağını belirtmiştir. Verilen yanıtlar Özbay (2015)’in görüşleri ile paralellik göstermiştir. Öğretim elemanları herkesin katıldığı bir öğrenme ortamındansa sadece dersi alan öğrencilerin kullanıcı adı ve parola ile giriş yapabildikleri, öğrencilerin kimliklerinin açıkça paylaşıldığı, ders materyallerini güvenerek ve kolaylıkla paylaşabilecekleri bir SM aracını tercih ediyordular.

Öğretim elemanlarının bir diğer görüşü ise SM'nin etkin kullanımını için öğrencilerin bilinçlendirilmesi ve öğretim elemanlarının bu süreç ile ilgili farkındalıklarının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar öğrencilerin bilinçlendirilmesi için 'öğrenme amaçlı SM kullanımı' eğitimleri verilmesini önermişlerdir.

"Öğrenciler de bu konuda bilinçlendirilmelidir. Öğrenciler derste anlatılmak istenen konuyla sosyal medya üzerinden verilen mesajları bağdaştırabilmeli, günlük hayatta sosyal medya kullanımını ile ders amaçlı sosyal medya kullanımı arasındaki farkı ayırt edebilmelidir. Eğitim-öğretim amaçlı kullanımda bilinçlenilmelidir. Dersin içeriğini destekleyen bir amaçla sosyal medya kullanılmalıdır."(K10)

Sepetçi ve Mencet (2017) daha etkin bir kullanım için öğrencilerin SM'yi doğru ve verimli kullanabilmeleri ve zaman yönetimini doğru yapabilmeleri adına medya okuryazarlığı dersinin her bölümde müfredata seçmeli ders olarak getirilmesini önermişlerdir. Aynı şekilde Konuk ve Güntaş (2019)'da tartışılması gereken en önemli konunun medya okur yazarlığı olduğunu savunmuşlardır. Medya okuryazarlığı ile her kullanıcı, öğrenci ve öğretim elemanı SM'nin bu sürece olan katkılarını bilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca kullanıcıların bilinçli ve uygun bir şekilde SM araçlarının bu süreçle bütünleşmesi için gayret içinde olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin SM'yi etkin kullanması öğretim elemanlarının derste vermek istedikleri mesajı doğru algılamalarını sağlayabilir. Bu duruma bağlı olarak öğrenmedeki verimlilik artabilir.

Öğretim elemanlarının ise bu çağa ayak uydurması SM araçlarını kullanmayı bilmesi ve bu araçları öğrenme ortamı sağlayacak şekilde kullanması önemlidir. Katılımcılar öğretim elemanlarının farkındalıklarının artırılması amacıyla teknoloji kullanımını ve SM kullanımı konusunda mesleki gelişim eğitimleri verilebileceğini belirtmişlerdir.

"Hizmet içi eğitimler verilebilir. En büyük sorun dijital göçmenler, onların bu konuda eğitim alması şart."(K2)

*"Kısacası; doğru bilgi doğru aktarıldığı sürece sosyal medya inanılmaz etkili, kullanım amacı çok önemli. Yenilenen ve gelişen teknoloji de bu şekilde, örneğin Drone, hem güvenlik amacıyla, hem silah amacıyla, hem taşımacılık amacıyla, hem de görüntüleme amaçlı kullanılabilir. Teknoloji ve sosyal medyanın da kullanım amacı çok önemlidir. Ben derslerimde bazen YouTube videolarının seslerini kapatıyorum ve öğrencilerime yüz hareketlerine göre sizce ne konuşuyorlar diye soruyorum. Yani onları düşünmeye ve beyin fırtınası yapmaya yönlendiriyorum. Benim ders anlatırken ki amacım $2*2=4$ 'ü öğretmek değil, $2*2=5$ neden değil? Bunu öğrenmelerini ve sorgulamalarını istiyorum. Bunu ispatlamak içinde bilgiye ihtiyaçları var. Öğreniyorlar, bilgi ediniyorlar ve bilgiyi bilen ikna eder, ikna ediyorlar. Ezberci yaklaşımı desteklemiyorum."*(K18)

Bu tema altında elde edilen sonuçlar yapılan diğer araştırmalarla da paralellik göstermiştir. Korucu ve Karalar (2017) öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarını kullanırken karşılaştıkları problemlerin temelini; bu araçların öğretme amaçlı etkin bir şekilde nasıl kullanılacağı ile ilgili yeterli eğitim imkânlarının

olmaması olarak açıklamışlardır. Mencet (2012) üniversiteilerin bu süreci düzenlerken, öğretim elemanları ve öğrencilerin SM'nin olanaklarından etkili bir şekilde yararlanabilecek bilince sahip olmalarının göz önüne alınması gereken bir konu olduğunu belirtmiştir. Bennett (2017) yaptığı araştırma ile öğretim elemanlarının, öğrencilerinin İnternet üzerinden bilgi kaynaklarına erişimini, profesyonel kimliklerine karşı bir tehdit olarak görüp görmediklerini belirlemiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğretim elemanları, öğrencilerinin SM tarafından kolaylıkla ulaştıkları bilgileri memnuniyetle karşılamışlardır. Öğretim elemanlarının maruz kaldıkları risklere rağmen, çevrimiçi öğrenmeye karşı yenilikçi bir yaklaşım içinde olduklarını ifade etmiştir.

Öğretim elemanlarının bu süreçteki geleceğe yönelik düşünceleri ve beklentileri ise farklılık göstermiştir. Bazı öğretim elemanları gelecekte SM'nin öğrenme ve öğretme amaçlı kullanımının artacağını düşünürken bazı öğretim elemanları SM'nin gelecekte öğretme amaçlı kullanılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenme ve öğretme sürecinde kullanımının artacağını düşünen öğretim elemanları bu sürece ve gelişmelere ayak uydurulması gerektiğini hem maliyet hem geri bildirim kolaylığı açısından ileride kullanılmasının önemini belirtmişlerdir.

"Eğitimde kullanımı ileriki zamanlarda mutlaka artar. Bu alandan uzak durmak gibi bir şey düşünülemez. Kaybolmamak için yeniliklere ayak uydurulmalıdır. Aksi takdirde öğrenciye dokunamazsınız. Öğrenciler için sosyal medya ve teknoloji önemlidir. Bu konuda öğrenci eksik olduğunuzu hissetmemelidir."(K9)

"İlerleyen zamanlarda sosyal medya destekli eğitim sürecinin daha da artacağını düşünüyorum. Hayat boyu öğrenme devam etmeli. Gelecek dönemlerde de kapalı kapılar kalmayacak ve her şey şeffaf bir şekilde açık olacaktır. Bu anlamda her zaman öğrenmeye açık olmak gerekir."(K12)

Katılımcılardan bazıları üniversite eğitiminde köklü değişiklikler olacağını, ileride okul kavramının ortadan kalkacağını, eğitimin İnternet ve SM destekli olarak verilebileceğini belirtmişlerdir.

"Gelecekte sosyal medyadan bağımsız bir eğitim sistemi düşünemiyorum. Açık sınıf platformları fazlaşacaktır. Tüm çalışmalar bu alana kayıyor. Yakın gelecekte mümkün olmasa bile uzak gelecekte okul ortamının ortadan kalkacağını düşünüyorum."(K15)

"Genel olarak söylersem bence üniversite eğitimi kökten değişir. İlerde evden ders anlatacağım bir duruma gelir. Üniversiteler kendi sosyal medya hesaplarından dersin gün ve saatini duyurarak öğrencileri derse davet eder ve dersler sosyal medya üzerinden işlenir diye düşünüyorum. Zaten günümüzde bu konuyla ilgili uzaktan eğitim sistemi var. Zaman ilerledikçe sınırlar ortadan kalkıyor. Her üniversiteye iyi ve kaliteli hoca götürebilmemizin imkânı yok, sosyal medya uygulamaları ile sınırlar ortadan kalkar ve her üniversitedeki öğrenciler kaliteli ve iyi eğitim veren hocalar ile buluşur. Bir 10 yıl sonra bu sistem ortaya çıkabilir diye düşünüyorum."(K18)

SM, kullanıcıların bilgi üretebildikleri, sadece izleyici olarak kalmadıkları, güçlü etkileşim ve iş birliğine dayalı bir öğrenmeye fırsat sunmaktadır. Yaşam tarzları teknoloji kullanmak olan bir neslin oluşması öğrenme ve öğretme sürecine yeni bir bakış

açısını da zorunlu kılmaktadır (Konuk & Güntaş, 2019). Turan ve Çolakoğlu (2008) İnternet ve bilgi teknolojilerinin eski eğitim yöntemlerini bir kenara atmadan yeni yöntem ve teknolojilerle arasında bir denge kurarak yeniden planlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yeni sistemin eğitimi otomatikleştirmek yerine eğitimin kalitesini artırmak için, eğitimin amaç ve hedeflerine uygun bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Yukarıdaki yaklaşımların tam tersine, bir öğretim elemanı da ne gelecekte ne de günümüzde SM araçlarının öğretim amaçlı kullanılmaması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bence sosyal medya ders ortamında kullanılmasin. Hatta sınıflarda sinyal kesiciler olsun ve ne öğrenciler ne öğretim elemanları telefon kullanmasın.”(K14)

Kullanılmaması yönünde görüş belirten öğretim elemanı dijital teknolojilerin öğrenme ve öğretme sürecine engel olduğunu ve öğrencilerin ilgisini dağıttığını düşünüyor olabilir.

SONUÇ

Hayatımızın her alanını etkileyen SM'nin öğrenme ve öğretme sürecine de girmesi ile yükseköğretimde kullanımı konusunda görüşler önem kazanmaktadır. Bu çalışma ile öğretim elemanlarının SM araçlarını öğrenme ve öğretme amaçlı kullanımları, etkin kullanımı için yapılabilecekler için görüşleri, bu süreçte SM ile ilgili algıladıkları destekleyici ve engelleyici durumlar ile geleceğe yönelik beklentileri ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğrenme ve öğretme amaçlı SM'yi kullanan öğretim elemanları ile kullanmayan öğretim elemanlarının sayıları birbirine yakın çıkmıştır. SM'yi kullanan öğretim elemanlarının en çok YouTube'u tercih ettikleri, karşı olan öğretim elemanlarının bile YouTube'u faydalı buldukları ve derslerinde etkin bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir. SM'yi bu süreçte kullanmayan öğretim elemanları YouTube'dan öğretme amaçlı faydalandıklarını belirtmişlerdir.

SM'yi öğrenme ve öğretme sürecinde kullanan öğretim elemanlarının daha çok öğrenci odaklı sebeplerle kullandığı belirlenmiştir. Buna göre öğretim elemanları; bu ortamları öğrencilerin tercih etmesi, öğrencilere daha hızlı ulaşım gibi sebeplerle kullandıklarını ve bu noktada beklentilerinin karşılandığını belirtmişlerdir. SM'yi bu süreçte kullanmayan öğretim elemanları ise; geleneksel ve kara tahta eğitim sistemini tercih ettiklerini, SM araçlarının öğrenme ortamı oluşturmaya uygun olmadığını, etik sorunu, mahremiyet ve gizlilik endişelerini ve en önemli neden olarak da öğrencilerin bu ortamlardaki olumsuz davranışlarını neden göstermişlerdir. Öğrencilerin bu ortamlarda bilinçsiz davranışları, öğretme süreci ile kişisel hayatı birbirinden ayırt edememeleri, öğretim elemanlarının yüzlerine söylemeye cesaret edemedikleri sözleri paylaşımları ve uygun olmayan davranışlarda bulunmaları gibi benzeri konuların öğretim elemanları için büyük bir sorun oluşturduğu dikkat çekmiştir. Bu soruna ilişkin en çok kadın öğretim elemanlarının görüş bildirmesi dikkati çeken diğer bir nokta olmuştur. Bir kadın öğretim elemanı öğrencilerin bu ortamlarda ileri gittiğini ve yorumlardaki 'samimi' tavırlardan rahatsızlık duyduğu için SM'yi kullanmadığını belirtmiştir. Ancak SM'nin öğretme amaçlı kullanılması gerektiğini ve gelecekte bu amaçla SM araçlarının mutlaka kullanılacağını düşündüğünü ifade etmiştir.

SM'yi öğrenme ve öğretme sürecinde hem kullanan hem de çeşitli sebeplerle kullanmayan öğretim elemanları; öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarının artması, öğrencilere kolay ve hızlı ulaşım, etkili öğrenme, zaman ve mekân fark etmeden demokratik eğitimin sağlanması ve öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmesi gibi olumlu katkıları sebebiyle bu süreci desteklediklerini, öğrenme ve öğretme için gerekliliği ve önemini belirtmişlerdir.

SM'nin öğrenme ortamına engel olarak gördükleri durumları; öğrenciler için zorunluluk ve bağımlılık yaratması, öğrencilerin bilinçsizlikleri ve ilgilerinin ders dışına kayması, öğrenen ve öğretmen arasındaki ilişki dengesinin korunamaması, öğrencileri hazır bilgiye yönlendirmesi ve içerik sıkıntısı gibi nedenlerle ifade etmişlerdir. SM'yi kullanmayan bazı öğretim elemanları önümüzdeki yıllarda SM araçlarının belirli kurallar çerçevesinde eğitime uygun olarak düzenlenmesi ve öğrencilerin bilinçli farkındalıklarının artması ile bu sürece dâhil olabileceklerini söylemişlerdir. Öğretim elemanlarından bazıları SM içeriklerinde siyasi mesajlar, yanlış haber ve bilgi kirliliği bulunması gibi sorunların öğrenme ortamını engellediğini belirtmişlerdir.

SM'nin öğrenme ve öğretme amaçlı etkin kullanımına ilişkin yapılabilecekler öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Buna göre kurum bünyesindeki teknik altyapı sorunları giderilmeli, SM araçları öğrenme ortamına uygun olarak tasarlanmalı, öğrenciler bilinçlendirilmeli ve öğretim elemanlarının bu konudaki farkındalıkları artırılmalıdır. Katılımcıların çoğu öğretim elemanlarının ve öğrencilerin farkındalıklarının artması için kurum içi eğitimler ve seminerler verilmesi yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sosyal medyanın gelecekte öğrenme ve öğretme amaçlı kullanımına ilişkin görüşler ise farklılık göstermiştir. İki öğretim elemanının *“Gelecekte sosyal medyadan bağımsız bir eğitim sistemi düşünmüyorum. (...) Yakın gelecekte mümkün olmasa bile uzak gelecekte okul ortamının ortadan kalkacağını düşünüyorum.”* Ve *“Bence üniversite eğitimi kökten değişir. İlerde evden ders anlatacağım bir duruma gelir. Üniversiteler kendi sosyal medya hesaplarından dersin gün ve saatini duyurarak öğrencileri derse davet eder ve dersler sosyal medya üzerinden işlenir diye düşünüyorum. Zaten günümüzde bu konuyla ilgili uzaktan eğitim sistemi var (...) Bir 10 yıl sonra bu sistem ortaya çıkabilir diye düşünüyorum.”* sözleri Covid-19 salgını sonrası bu günlerde yaşanan öğrenme ve öğretme sürecindeki gelişmeleri özetlemiştir.

SM'yi öğretme amaçlı kullanımın bu denli önemli katkılarına ve olumlu sonuçlarına rağmen ülkemizde öğretim elemanlarının bu konudaki beklentilerini ve görüşlerini belirlemeye yönelik yapılmış çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu çalışma Türkiye'de öğretim elemanlarının SM'yi öğrenme ve öğretme amaçlı kullanımı, nedenleri, etkin kullanımı için yapılabilecekler, geleceğe yönelik görüş ve beklentilerini belirlemek amacıyla yapılacak diğer araştırmalara teorik bir altyapı sağlayacak niteliktedir.

Araştırmanın sonucunda öğretim elemanlarının yükseköğretimde SM'yi daha verimli kullanabilmesi ve öğrenme ve öğretme sürecinde kullanmalarını engelleyen sorunların ortadan

kalkması için belirli konularda iyileştirmeler yapılması önemlidir. Öğretim elemanlarının SM'nin bu sürece engel olduğuna ilişkin görüşleri ile ilgili araştırmalar ile çoğaltılarak bu konuda çözümler üretilebilir. Eğitimler ve seminerlerle öğrenciler SM'nin etik ve verimli kullanımı konusunda bilinçlendirilebilir. Ayrıca öğretim elemanları da SM'yi bilgi paylaşımı ve derse destek amaçlı kullanım konusunda bilgilendirilebilir ve desteklenebilir. Yükseköğretim kurumuna özel bu sürece uygun kurumsal bir SM aracı geliştirilebilir. Bu araç; öğrenen-öğreten ilişkisinin ve mahremiyet sınırlarının bulunduğu, eğitim amaçlı içerikler dışındaki paylaşımların filtrelenebildiği, öğrenme ortamının oluşmasını için gerekli özellikleri barındıran, öğrenme ve öğretme sürecine uyumlu bir yapıda olmalıdır.

KAYNAKLAR

- Acar, S., & Yenmiş, A. (2014). Eğitimde sosyal ağların kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Facebook örneği. *Electronic Journal of Vocational Colleges, BÜROKON Özel Sayısı*, 55-66. doi: 10.1501/OTAM_0000000371
- Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *Internet and Higher Education*, 11, 71-80.
- Akar, E. (2010). *Sosyal medya pazarlaması: Sosyal Web'de pazarlama stratejileri*. Ankara: Efil Yayınevi.
- Akkaya, A. (2019). *Bilgisayar donanımı konusunda Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Almeida, F. (2017). Concept and Dimensions of Web 4.0. *International Journal of Computers and Technology*, 16(7), 7040-7046. doi:10.24297/ijct.v16i7.6446
- Alp, Y., & Kaleci, D. (2018). YouTube sitesindeki videoların eğitim materyali olarak kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *International Journal of Active Learning (IJAL)* 3(1), 57-68.
- Aydın, S. (2012). A review of research on Facebook as an educational environment. *Education Tech Research Dev* (2012)60, 1093-1106
- Banar, K., & Zeytinoğlu, E. (2014). Sosyal medyanın muhasebe bölümü öğrencilerinin akademik performansı üzerindeki etkisi: Ampirik bir çalışma. *Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu*, Nisan 2014.
- Barış, M. F., & Tosun, N. (2013). Sosyal ağ ve e-portfolyo entegrasyonu: Facebook örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 122-129.
- Bedir, A. (2016). *Sosyal medya kullanımının üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bennett, L. (2017). Social media, academics' identity work and the good teacher. *International Journal for Academic Development*, 22(3), 245-256.
- Boyd, D., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), Article 11.
- Bulu, S. T., & İşler, V. (2011). Second Life ODTÜ Kampüsü. *Akademik Bilişim* 2011.
- CNN Türk (2016, 17 Eylül). YouTube'a sosyal medya özellikleri geliyor. Erişim adresi: <https://www.cnnturk.com/teknoloji/internet/YouTubea-sosyal-medya-ozellikleri-geliyor>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çubukçuoğlu, D. B., & Elçi, A. (2012). Social networks as a virtual teaching and learning environment in higher education. *Information Technologies and Control*. X(4), 17-23.
- Durusoy, O. (2011). Öğretmen yetiştirmede Web 2.0 ve dijital video teknolojilerinin kullanılarak öğretmenlik Öz-yeterliğinin geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Elçi, A., & Seçkin, Z. (2019). Cyberbullying Awareness for Mitigating Consequences in Higher Education. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(5), 946-960. doi:10.1177/0886260516646095
- Emiroğlu, B. G. (2009). Semantic Web (Anlamsal Ağ) yapıları ve yansımaları. *Akademik Bilişim'09 - XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 151-155.
- Geçer, E., & Bağcı, H. (2019). Üniversite eğitiminde sosyal medyanın rolü: Fırsatlar ve çıkmazlar. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(2), 623-646.
- Grant, N. (2008). On the usage of social networking software technologies in distance learning education. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education*. International Conference 2008. (3755-3759).
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., & Madran, R.O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *XV. Türkiye'de İnternet Konferansı*, İstanbul, Turkey.
- Güldal, H., Kılıçaslan, Y., & Çuhadar, C. (2016). Bulut tabanlı bir ders yönetim sistemi yazılımının geliştirilmesine dayalı olarak öğretim elemanı ve öğrencilerin teknoloji kabullerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 176-188.
- Horzum, M.B. (2010). Eğitimcilerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- İslim, Ö. F. & Çırak-Sevim, N. (2017). Technology and college students: What faculty members think about the use of technology in higher education. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 5(2), 51-67.
- İşman, A., & Albayrak, E. (2014). Sosyal ağlardan Facebook'un eğitime yönelik etkililiği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 129-138.
- Kaplan, İ. (2017). Üniversite öğrencisi sosyal medya kullanıcılarının mahremiyet algısı. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Karaman, S., Yıldırım, S., & Kaban, A. (2008). Öğrenmede 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*, 22-23 Aralık Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 35-40.
- Kekeç Morkoç, D., & Erdönmez, C. (2015). Web 2.0 uygulamalarının eğitim süreçlerine etkisi: Çanakkale Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3), 335-346. doi: 10.5961/jhes.2015.135
- Kıcı, D., & Dilmen, E. (2014). Sosyal paylaşım ağlarının işbirlikli öğrenmede kullanımı: Bir Facebook uygulaması. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 41(2), 343-356. doi: 10.14783/od.v11i41.5000011422

- Kilis, S., Rapp, C., & Gülbahar, Y. (2014). Eğitimde sosyal medya kullanımına yönelik yükseköğretim düzeyindeki öğretmenlerin algısı: Türkiye-Almanya örnekleme. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(3), 20-28.
- Konuk, N., & Güntaş, S. (2019). Sosyal medya kullanımı eğitimi ve bir eğitim aracı olarak sosyal medya kullanımı. *International Journal Entrepreneurship and Management Inquiries (Journal EMI) Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Korucu, A. T., & Karalar, H. (2017). Sınıf eğitimi öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 456-474. doi: 10.24315/trkefd.304255
- Korucu, A. T., & Yücel, A. (2015). Bilişim teknolojileri eğitimcilerinin dinamik web teknolojilerini eğitimde kullanmalarına yönelik görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram Ve Uygulama*, 5(2), 126-152. doi: 10.17943/etku.78815
- Küçükali, A. (2016). Üniversite öğrencilerin sosyal medya kullanımı: Atatürk Üniversitesi örneği. *Bartın Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 7(13), 531-546.
- Küçükali, A., & Serçemeli, C. (2019). Akademisyenlerin sosyal medya kullanımı: Atatürk üniversitesi örneği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 202-219.
- Mazman, S. G. (2009). *Sosyal ağların benimsenme süreci ve eğitsel bağlamda kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2008). The three P's of pedagogy for the networked society: Personalization, participation, and productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 10-27.
- Moran, M., Seaman, J., & Tinti-Kane, H. (2011). *Teaching, learning and sharing: How today's higher education faculty use social media*. Pearson Learning Solutions.
- Özbay, Ö. (2015). Use of social networks for educational purposes in higher education. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 495-509.
- Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür, M., & Baysal, N. (2011). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. *6th International Advanced Technologies Symposium*, 16-18 Mayıs, Elazığ, 42-47.
- Öztürk, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin sosyal paylaşım sitelerini kullanma amaçları ve eğitimde kullanımıyla ilgili görüşler. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sağbaş, E. A., Ballı, S., & Şen, F. (2016). Sosyal medya ve gençler üzerindeki etkileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Uluslararası Gençlik Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı*, 153-163.
- Sarsar, F., Başbay, M., & Başbay, A. (2015). Öğrenme ve öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 418-431. doi: 10.17860/efd.98783.
- Sepetçi, T., & Mencet, M. S. (2017). Akdeniz Üniversitesi öğrencilerinin medya kullanım alışkanlıkları ve eğitim amaçlı İnterneti kullanım bilinci. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 7(2), 192-218.
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual): A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), A60-A68. doi:10.1016/j.chb.2012.12.032
- Toğay, A., Akdur, T. E., Yetişken, İ. C., & Bilici, A. (2013). Eğitim süreçlerinde sosyal ağların kullanımı: Bir MYO deneyimi. *Akademik Bilişim Konferansı*, Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Turan, A. H., & Çolakoğlu, B. E. (2008). Yüksek öğrenimde öğretim elemanlarının teknoloji kabulü ve kullanımı: Adnan Menderes Üniversitesinde ampirik bir değerlendirme. *Doğu Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 106-121.
- Ünal, E. (2019). Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının Web 2.0 teknolojileri farkındalıkları, kullanım sıklıkları ve yeterliklerinin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 554-565.
- Yağcı, Y. (2009). Web teknolojisinde yeni bilgi fırtınası: Web 3.0. *Bilgi Çağında Varoluş: "Fırsatlar ve Tehditler" Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 138-147.
- Yalçın Tepe, F. D., & Adıgüzel, T. (2017). Eğitim kurumlarında teknoloji ile değişim süreci: Bir yükseköğretim kurumu örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(63), 1242-1261.
- Yıldız, Ç., Kahyaoglu, M., & Kaya, M.F. (2012). Siirt ilindeki ortaöğretim öğrencilerinin sayısal okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, sınıf ve öğrenim gördüğü lise türüne göre farklılaşmasının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 82-96.

Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi

Examination of Teachers' Digital Literacy Levels and Life Long Learning Tendencies

Bayram GÖKBULUT

ÖZ

Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve hayat boyu öğrenme eğilimleri araştırılmıştır. Zonguldak ilinde kamuya bağlı okullarda görev yapan 210 öğretmenden veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği olmak üzere iki adet ölçme aracı kullanılmıştır. Tarama yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, branş ve yaş değişkenleri ile dijital okuryazarlık ve hayat boyu öğrenme eğilimleri arasındaki fark araştırılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve hayat boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve hayat boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyet, eğitim durumu (lisans-yüksek lisans) ve branş (Sınıf öğretmeni-Kültür dersi öğretmeni) değişkenlerine göre anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Yaşı 46 ve üzerinde olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin daha genç olan öğretmenlere göre düşük düzeyde oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yaşı ile hayat boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Dijital okuryazarlık, Hayat boyu öğrenme, Teknoloji okuryazarlık

ABSTRACT

In this study, digital literacy levels and the lifelong learning tendencies of teachers were investigated. Data were collected from 210 teachers working in public schools in Zonguldak province. Two measurement tools, namely Digital Literacy Scale and Lifelong Learning Tendency Scale, were used in data collection. In the study conducted with the scanning method, the difference between the variables of gender, branch and age of the teachers and digital literacy and lifelong learning tendencies was investigated. In addition, the relationship between teachers' digital literacy levels and lifelong learning tendencies was examined. Descriptive statistics, independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze of the data. According to the results obtained from the research, no significant difference was found between the digital literacy levels and lifelong learning tendencies of teachers and gender, educational status (undergraduate-graduate), branch (Classroom teacher-Culture lesson teacher). It was observed that the digital literacy levels of teachers aged 46 and over were lower than those of younger teachers. No significant difference was found between the ages of teachers and their lifelong learning tendencies. It has been observed that there is a medium-level positive relationship between teachers' lifelong learning tendencies and digital literacy levels.

Keywords: Digital literacy, Lifelong learning, Technology literacy

Gökbulut B., (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 469-479. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.466>

Bayram GÖKBULUT (✉)

ORCID ID: 0000-0002-7218-5900

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bulent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Zonguldak, Turkey
bayramgokbulut@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received : 15.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 03.11.2021

GİRİŞ

Avrupa Birliği (AB), UNESCO gibi kurum ve kuruluşlarla birlikte pek çok ülke vatandaşlarının dijital okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesine yönelik politikalar geliştirmekte ve eğitim programlarında yer vererek çalışmalar yürütmektedir. Teknolojide yaşanan hızlı gelişmelere bağlı olarak okuryazarlık kavramı değişmiş ve yerini dijital okuryazarlık kavramına bırakmaya başlamıştır. Okuryazarlık analogdan dijital dönüşmüş ve 21.yy'da kişilerde bulunması gereken kilit beceriler arasında yerini almıştır. Bu beceri kişilere dijital ortamlardan doğru bilgi edinme, faydalı içerikler üretme, etik kurallara uyma, gereksiz zaman harcamama, teknolojiden etkin ve etkili bir şekilde faydalanmalarına yardımcı olmaktadır. Dijital okuryazarlık okuma-yazma, matematik veya sosyal davranışların yönetimi için gerekli olan geleneksel okuryazarlık kadar önemli hâle gelmiştir (UNESCO, 2011). Bu kadar önemli hâle gelen dijital okuryazarlık kavramının tanımı henüz net bir şekilde yapılamamış olup, bazı kavramlar birbirlerinin yerine kullanılır hâle gelmiştir. İlk kez 1997 yılında Paul Gilster tarafından tanımlanan (Gilster, 1997) dijital okuryazarlık kavramı ile birlikte dijital okuryazarlık becerileri, medya okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık ve dijital yeterlik gibi kavramların benzer şekilde kullanıldığı görülmüştür. Kullanılan bu kavramların içerisinde dijital okuryazarlığa en yakın kavram olarak dijital yeterlik kavramı olmuştur (Ilomäki, Paavola ve Lakkala, 2016). AB üye vatandaşları için yayınlamış olduğu Dijital Yeterlilik Çerçeve raporunda vatandaşlarının sahip olması gereken becerileri; “*Dijital veri ve bilgiye erişme, yönetme*”, “*İletişim ve işbirliği*”, “*Problem çözme*”, “*Dijital içerik üretme*” ve “*Güvenlik*” şeklinde belirtmektedir (Carretero, Vuorikari ve Punie, 2017). Avrupa Komisyonu dijital okuryazarlığı, görsel ve işitsel dijital materyalleri kullanarak fikirleri tanımlama, anlama, ifade etme, oluşturma ve yorumlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (European Commission, 2019). Estad (2006) dijital yeterlilik kavramını, hem teknolojik uygulamaları çalıştırma yeteneği hem de kişisel ve toplu ihtiyaçları karşılamak için teknolojiyi kullanma becerisi olduğunu belirtmiştir. Partnership for 21st Century Learning (P21) tarafından 21. yy'da bireylerde bulunması gereken beceriler arasında yer alan dijital okuryazarlık bilgi, medya ve teknoloji becerileri olarak tanımlanmıştır (Framework for 21st Century Learning, 2019). Dijital okuryazarlık, okumayı ve yazmayı bilmenin ötesinde, fikirleri ifade etmek, daha geniş bir kitleye ulaşmak ve dünyanın dört bir yanından çeşitli insan ve fikirlerle etkileşim kurmak için dijital araçlardan nasıl yararlanılacağını bilmek anlamına gelmektedir (Vega, 2011). Çatı bir kavram olan dijital okuryazarlık 21. yy gençliğinde hem olması gereken bir beceri hem de sorumluluktur (Yılmaz, 2020). Dijital okuryazarlık okulda Bilgi İletişim Teknolojilerinin (BİT) bütüncül olarak uygulandığı, tüm alanlar için temel bir yeterlik alanıdır (Krumsvik, 2009). İş başvurularında işverenler tarafından tercih sebebi ve istihdamı artırıcı bir faktör olan dijital okuryazarlık, bilgiye erişim, bilginin entegrasyonu, bilginin oluşturulması ve iletişim becerilerini kapsayan bir kavramdır (UNESCO, 2011). Ülkelerin gelişmişlik ölçütleri arasında yer alan dijital okuryazarlık, kullanıcıların dijital ortamda etkin şekilde çalışabilmeleri için gerekli olan bilişsel, sosyolojik ve duygusal becerileri içermektedir (Sağiroğlu, Bülbül, Kılıç ve

Küçükali, 2020). Dijital okuryazarlık, farklı teknolojilerin doğru kullanılabilmesi ile birlikte doğru bilgiye ulaşma, üretme ve paylaşmada bulunabilme ve öğrenme-öğretme süreçlerinde teknolojiyi kullanabilme becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan, 2017). Dijital okuryazarlık, dijital çağın gereklilikleri olan bilgilendirici, teknik, bilişsel ve sosyo-duygusal ihtiyaçlarına cevap veren günümüz öğrenenleri için oldukça önemli bir yetkinliktir (List, Brante ve Klee, 2020; Ng, 2012). Günlük öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirmek için BİT kullanılması dijital okuryazarlığın teknik boyutunu oluşturmaktadır. Bilişsel boyutunu ise öğrencilerin dijital bilgileri arama, bulma, eleştirel bakış açısıyla analiz etme ve değerlendirme yeteneğidir. Dijital okuryazarlığın sosyoduygusal boyutu ise, öğrencilerin BİT'lerini iletişim, işbirliği ve öğrenmeyle ilgili diğer sosyal hedefler için kullanabilmeleridir (Ng, 2012). Prensky (2001)'e göre 2000'li yıllardan sonra doğan dijital yerliler teknolojiye gömülü bir yaşam sürmekte olup, önceki nesillerden farklı öğrenmektedirler. Dijital yerlilerin çevrimiçi bağlantı ve paylaşma kültürü vardır. Bunlar internet aracılığı ile bilgiye erişmekte, başkaları ile iletişime geçme (blog yazmak, çevrimiçi oyunlar oynamak, müzik indirmek, çevrimiçi alışveriş yapmak gibi) ve sosyal medya ağları ile sosyalleşmek gibi bir e-yaşamları bulunmaktadır. Teknoloji ile iç içe yaşam süren dijital neslin dijital okuryazarlık eğitimlerini vermek için pek çok ülke eğitim müfredatlarında ya da politikalarında yer vermektedir. Bu eğitimleri verecek öğretmenlerinde dijital okuryazarlık düzeyleri sorgulanması gereken bir durumdur. Şu anda görev yapan öğretmenler yaşları itibarı ile dijital göçmen olduklarını düşünürsek öğretmenlerin teknolojideki yenilikleri takip ederek, mesleki gelişim programlarına katılıp, dijital okuryazarlık yeterliklerini geliştirilmesine ihtiyaçları bulunmaktadır. Teknolojik araç ve gereçlerin sürekli değişip geliştiğini düşündüğümüzde, öğretmenlerin bu değişime ayak uydurmaları, kendilerini sürekli yenilemeleri, mesleki gelişim programlarına katılmaları, hayat boyu öğrenme ile gerçekleşebilir.

Hayat Boyu Öğrenme

Hayat boyu öğrenme sadece bir kişi, zümre grup için gerekli bir kavram olmayıp, toplumdaki herkesi ve her kesimi ilgilendiren bir kavramdır. İlk kez Paul Lengrand tarafından UNESCO konferansında kullanılan yaşam boyu öğrenme kavramı yetişkin eğitime odaklanmış ve AB tarafından sürekli mesleki eğitim şeklinde sistematik bir yapı oluşturulmuştur (Yenice ve Tunç, 2019). 2018 yılında AB komisyonu hayat boyu öğrenme için anahtar yeterlikleri belirleyerek bunlar için tavsiye kararı almıştır. Kararda kişisel tatmin, sağlıklı ve sürdürülebilir bir yaşam tarzı, istihdam edilebilirlik, aktif vatandaşlık ve sosyal içermeye ait yeterlikler belirlenmiştir (European Commission, 2018). AB ve diğer ülkelerin gündemine aldığı hayat boyu öğrenme Türkiye'de 2000'li yıllarda konuşulmaya başlanmış ve MEB'e bağlı olarak Hayat Boyu Öğrenme adı altında bir genel müdürlük kurulmuştur (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, teknolojideki gelişmelere paralel olarak yetişkinler için Dijital Yetkinlikler adı altında 80 saatlik kurs programında *dijital içerik üretme, dijital bilgi paylaşımı ve bilinçsiz bilişim teknolojileri kullanmanın oluşturacağı sorunlar* adı altında içeriklere yer verilmiştir. Hayat boyu öğrenme,

tüm dünyada gelişen teknolojinin ortaya çıkardığı, dinamik ve değişken iş gücü piyasasında rekabet edebilme, ekonomik seviyelerini koruyabilme ve ihtiyaçların giderilmesinde çözüm noktası olarak görülmektedir (Şenel ve Gençoğlu, 2003; Yaman ve Yazar, 2015). Hayat boyu öğrenme, kişilerin sadece çocukluk ya da gençlik zamanlarını değil yaşamlarının bütün dönemlerini kapsayan, aktif vatandaşlığı, sosyal bütünleşmeyi ve fırsat eşitliğinin sağlanmasında kullanılan bir araçtır (Aykaç, Köğce ve Aslandağ, 2020; Gündoğan, 2003). Günümüzde bireylerin yalnızca okuma yazma bilen, belirli düzeyde matematik becerisine sahip kişiler değil, gerektiğinde bilgiye ulaşabilen, doğru bilgiyi seçebilen, gelişmeleri takip eden ve değişimlere ayak uydurma becerilerine sahip olmaları beklenmektedir (Yıldırım, Genç ve Eryaman, 2016).

Dijital okuryazarlık öğretmenler için oldukça önemli bir yeterlik olup, öğretmen adaylarının eğitim programları içerisinde yer verilmelidir (Campbell, 2016). Günümüzde öğretmenin kendisinin öğrenmeyi öğrenen olması, bilgiyi aktaran değil, bilgiye ulaşma yöntemlerini öğreten, yenilikleri izleyen, yaşamı süresince hayat boyu öğrenme felsefesine sahip (Yaman ve Yazar, 2015), bu felsefeyi öğrencilerine ve çevresine kazandırmada istekli olması oldukça önemlidir. Yaşam boyu öğrenme becerileri ve farklı okuryazarlık becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi, farklı hükümet politikalarında olduğu gibi, 2023 Türk Eğitim Vizyonunu içerisinde de yer almaktadır (MEB, 2017). Bu belgede yer alan hedeflere ulaşmada ve çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireylerin yetişmesinde yönlendirici konumda yer alan, dijital okuryazarlık becerisine sahip öğretmenlere ihtiyaç bulunmaktadır (Özoğlu ve Kaya, 2021). Bilgiyi hızlı bir şekilde almayı seven, birden fazla işlemi aynı anda yapabilen, metin yerine grafikleri tercih eden ve aktif bireyler olan dijital yerlilere eğitim verecek öğretmenlerin yeterlikleri ve eğitim programlarında gerekli iyileştirme ve düzenlemelerin öncelikle ele alınması gereken konulardandır. Uygulamaya konulacak bu programların başarıya ulaşmasında birinci derecede etkili olacak öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlikleri hayat boyu öğrenme eğilimleri ile doğrudan ilgilidir. Dijital okuryazarlığın genel okuma yazma ve hayat boyu öğrenmeye katkısının oldukça fazla olduğu bilinmektedir (UNESCO, 2011).

Yeni teknolojilerin gelişmesi ile birlikte teknolojiye erişim imkânı olan öğrencilerle, erişim imkânı olmayan öğrenciler arasında bilgi boşluğu, ya da dijital uçurum meydana gelmektedir. Dijital teknolojiye erişim imkânı bulunmayan öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilme olasılığı oldukça düşüktür (Vega, 2011). Öğretmenler bütün öğrencilerin dijital teknolojilere erişim imkânlarından eşit düzeyde faydalanabilecekleri, dijital okuryazarlık yeterliklerini okul ortamında kazandırabilecekleri fırsatlar sunabilirler. Öğretmenlerin bunları gerçekleştirebilmesi için öncelikle kendilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlik düzeyleri sorgulanması gereken bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital teknolojiler çok hızlı bir şekilde gelişmeye devam etmektedir. Öğretmenlerin bu gelişmeleri ve yenilikleri takip ederek dijital yerli nesle dijital okuryazarlık eğitimlerini verecek düzeyde bilgi sahibi olmaları gereklidir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık konusunda sürekli

kendilerini geliştirmeleri, hayat boyu öğrenme eğilimleri ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Dijital okuryazarlık hayat boyu öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Vega, 2011). Öğretmenlerin dijital yeterlikleri ve hayat boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması alan yazına katkı sağlayacaktır.

Yapılan bu çalışma ile aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

- Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve hayat boyu öğrenme eğilim düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve hayat boyu öğrenme eğilimleri; cinsiyet, branş (Sınıf öğretmeni-Kültür dersi öğretmeni), yaş ve eğitim durumlarına (Lisans-Yüksek lisans) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları ve hayat boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Etiği

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi “İnsan Araştırmaları ve Yayın Etiği Kurulundan” 19.02.2021 tarihli ve 65 sayılı etik izin belgesi alınmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli araştırılmak istenen problemin durumunu ortaya konulmasında kullanılan yöntemdir. Betimleyici veriler, anket, görüşme veya gözlem yoluyla elde edilir (Fraenkel & Wallen, 2006). Tekil tarama modeli ile öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve hayat boyu öğrenme eğilimleri betimlenmiştir. İlişkisel tarama modeli ile öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve hayat boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, branş (Sınıf öğretmeni-Kültür dersi öğretmeni), yaş ve eğitim durumu (Lisans-Yüksek lisans) değişkenleri arasındaki farklar incelenmiştir. İlişkisel tarama modelleri İki ve daha fazla değişken arasındaki değişimin belirlenmesi amacıyla kullanılan modellerdir (Karasar, 2017).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini, Zonguldak'ta bulunan ve kamuya bağlı okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler, 2020-2021 akademik yılında 210 öğretmenden elde edilmiştir. Veriler Google Formlar kullanılarak çevrimiçi olarak toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında *Dijital Okuryazarlık Ölçeği* ve *Yaşam Boyu Öğrenme Eğilim Ölçeği* olmak üzere iki adet ölçme aracı kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerin sahiplerinden mail yoluyla gerekli izinler alınmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılan *Dijital Okuryazarlık Ölçeği*'nin orijinali Ng (2012) tarafından geliştirilmiş olup, Türkçe'ye uyar-

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		n	%
Cinsiyet	Erkek	46	21.9
	Kadın	164	78.1
Mezuniyet	Lisans	157	74.8
	Yüksek Lisans	51	25.2
Yaş	20-30 Yaş	31	14.8
	31-35 Yaş	44	21.0
	36-40 Yaş	60	28.6
	41-45 Yaş	38	18.1
	46-50 Yaş	25	11.9
	51 Yaş ve üzeri	12	5.7
Branş	Sınıf Öğretmeni	84	40
	Kültür dersi öğretmeni	126	60
Toplam		210	100

laması Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 17 madde ve dört faktörden (tutum, teknik, bilişsel ve sosyal) oluşmakta olup, Kesinlikle Katılıyorum (5), Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Tutum alt boyutunda 7 madde yer almakta olup, bu boyuttan en düşük 7 puan, en yüksek 35 puan alınabilmektedir. Teknik alt boyutunda 6 madde yer almakta olup, en düşük 6 puan, en yüksek 30 puan alınabilmektedir. Bilişsel alt boyutunda 2 madde yer almakta olup, en düşük 2 puan, en yüksek ise 10 puan alınabilmektedir. Sosyal alt boyutunda 2 madde yer almakta olup, en düşük 2 puan, en yüksek ise 10 puan alınabilmektedir. Ölçek ve alt boyutlarından alınan yüksek puanlar, yüksek okuryazarlığa işaret etmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85 puandır. Ölçeğin geneli için iç tutarlılık katsayısı .93 iken, alt boyutları Tutum .88, Teknik .89, Bilişsel .70 ve Sosyal alt boyut için .72'dir. Yapılan bu araştırmada elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise .93'dür.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçme aracı ise Erdoğan ve Aksal (2016) tarafından geliştirilen *Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği*'dir. Ölçek 17 madde, iki faktörden (öğrenmeye isteklilik, gelişime açıklık) oluşmakta olup, Kesinlikle Katılıyorum (5), Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Öğrenmeye İsteklilik boyutu 11 madde, Gelişime Açıklık 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçek genelinde alınabilecek en yüksek puan 85 iken, en düşük puan 17'dir. Öğrenmeye İsteklilik boyutunda en yüksek puan 55 iken, en düşük 11 puandır. Gelişime Açıklık boyutunda en yüksek 30 puan iken, en düşük 6 puan alınabilmektedir. Ölçeğin geneli için iç tutarlılık katsayısı .86 iken, alt boyutlarında .82'dir. Yapılan bu araştırmada elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise .92'dir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Verilerin normal dağılıp dağılmadığına karar vermek için Kolmogorow-Smirnov testi sonuçları incelenmiştir. Her iki ölçme aracından elde edilen

Kolmogorow-Smirnov test sonuçlarında anlamlılık değerinin ($p < 0.05$) olduğu görülmüştür. Verilerin normal dağılımına karar vermek amacıyla Skewness-Kurtosis test sonuçları incelenmiş olup, dijital okuryazarlık ölçeğinde Skewness=-.68 ve Kurtosis=.39 değer aldığı, Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi ölçeğinden ise Skewness=-1.18 ve Kurtosis=.92 değerlerini aldığı görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2013) göre Skewness ve Kurtosis değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğunda verilerin normal dağıldığını varsaymaktadır. Buna göre analizlerde verilerin normal dağıldığı kabul edilerek parametrik testler uygulanmasına karar verilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyet, branş (sınıf öğretmeni-kültür dersi öğretmeni) ve eğitim durumu (lisans-yüksek lisans) değişkenleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin yaş değişkeni ile dijital okuryazarlık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve hayat boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Katsayısı (r) ile belirlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS.21 paket programı kullanılmıştır. Araştırma hipotezleri 0.95 güven aralığında ($p = .05$) yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ait betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde Dijital Okuryazarlık ölçeğinden elde edilen genel ve alt boyut puanlarının aritmetik ortalamasına göre, *Tutum* (=31.60), *Teknik* (=24.07), *Bilişsel* (=8.04), *Sosyal* (=7.81) ve *Dijital Okuryazarlık-Genel* (=71.54) ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeğinden elde edilen genel ve alt boyut puanlarının aritmetik ortalamasına göre, *Öğrenmeye İsteklilik* (=50.90), *Gelişime Açıklık* (=28.14) ve *Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi-Genel* (79.05) ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde dijital okuryazarlık ölçeğinin, Tutum [$t_{(208)}=-.14$; $p>.05$], Sosyal [$t_{(208)}=.98$; $p>.05$] alt boyutları ve Dijital Okuryazarlık (Genel) [$t_{(208)}=.64$; $p>.05$] faktörü ile cinsiyet arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Teknik [$t_{(208)}=.06$; $p<.05$] ve Bilişsel [$t_{(208)}=.23$; $p<.05$] alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmış olup, bu fark erkeklerin lehinedir.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi ölçeğinin alt boyutları olan Öğrenmeye İsteklilik [$t_{(208)}=-1.56$; $p>.05$], Gelişime Açıklık [$t_{(208)}=-1.29$; $p>.05$] boyutları ve Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi (Genel) [$t_{(208)}=-1.60$; $p>.05$] ile cinsiyet arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile eğitim durumu (lisans-yüksek lisans) değişkeni arasındaki bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde dijital okuryazarlık ölçeğinin, Tutum [$t(208)=-.12$; $p>.05$], Teknik [$t(208)=-1.39$; $p>.05$], Sosyal [$t(208)=-.94$; $p>.05$] alt boyutları ve Dijital Okuryazarlık (Genel) [$t(208)=-1.2$; $p>.05$], faktörü ile eğitim durumu (lisans-yüksek lisans) arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bilişsel

Tablo 2: Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Ait Aritmetik Ortalama Değerleri

Ölçekler	Faktör	n	Minimum	Maksimum	Ss	Ss
Dijital Okuryazarlık	Tutum	210	12	35	31.60	4.16
	Teknik	210	7	30	24.07	4.63
	Bilişsel	210	3	10	8.04	1.52
	Sosyal	210	3	10	7.81	1.73
	Dijital Okuryazarlık	210	35	85	71.54	9.87
Hayat boyu öğrenme eğilimi	Öğrenmeye isteklilik	210	35	55	50.90	4.58
	Gelişime açıklık	210	18	30	28.14	2.42
	Hayat boyu öğrenme eğilimi	210	53	85	79.05	6.44

Tablo 3: Dijital Okuryazarlık Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Ss	Sd	t	p
Tutum	Erkek	46	31.32	4.54	208	.14
	Kadın	164	31.68	4.06		.60
Teknik	Erkek	46	26.06	3.67	208	.06
	Kadın	164	23.51	4.73		.00*
Bilişsel	Erkek	46	8.58	1.30	208	.23
	Kadın	164	7.89	1.55		.00*
Sosyal	Erkek	46	7.80	1.74	208	.98
	Kadın	164	7.82	1.74		.94
Dijital okuryazarlık (Genel)	Erkek	46	73.78	73.78	208	.64
	Kadın	164	70.92	70.92		.08

$P<.01$.

Tablo 4: Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Ss	Sd	t	p
Öğrenmeye İsteklilik	Erkek	46	49.97	539	208	-1.56
	Kadın	164	51.17	4.31		.17
Gelişime Açıklık	Erkek	46	27.73	2.84	208	-1.29
	Kadın	164	28.26	2.29		.19
Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi (Genel)	Erkek	46	77.71	7.81	208	-1.60
	Kadın	164	79.43	5.97		.11

[t(208)=-2.18; p<.05] alt boyutu ile eğitim durumu (lisans-yüksek lisans) değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim durumu (lisans-yüksek lisans) değişkeni arasındaki bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde hayat boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin, Öğrenmeye İsteklilik [t(208)=-1.06; p>.05], Gelişime Açıklık [t(208)=-.09; p>.05] alt boyutları ve Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi (Genel) [t(208)=.72; p>.05], faktörü ile eğitim durumu (lisans-yüksek lisans) arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile branş değişkeni arasındaki bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 7'da verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde dijital okuryazarlık ölçeğinin, Tutum [t(208)=-.53; p>.05], Teknik [t(208)=-1.62; p>.05], Sosyal [t(208)=-1.08; p>.05] alt boyutları ve Dijital Okuryazarlık (Genel) [t(208)=-1.63; p>.05], faktörü ile branş (Sınıf Öğretmeni-Kültür Dersi Öğretmeni) arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Bilişsel [t(208)=-2.91; p<.05] alt boyutu ile branş (Sınıf Öğretmeni-Kültür Dersi Öğretmeni) değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Tablo 5: Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki t Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Tutum	Lisans	159	31.58	4.24	208	-.12	.90
	Yüksek Lisans	51	31.66	3.91			
Teknik	Lisans	159	23.82	4.72	208	-1.39	.16
	Yüksek Lisans	51	24.86	4.27			
Bilişsel	Lisans	159	7.91	1.56	208	-2.18	.03*
	Yüksek Lisans	51	8.45	1.33			
Sosyal	Lisans	159	7.75	1.79	208	-.94	.34
	Yüksek Lisans	51	8.01	1.52			
Dijital okuryazarlık (Genel)	Lisans	159	71.08	10.13	208	-1.20	.22
	Yüksek Lisans	51	73.00	8.95			

Tablo 6: Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi ile Eğitim Durumu Değişkeni Arasındaki t Testi Sonuçları

Boyutlar	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Öğrenmeye İsteklilik	Lisans	159	51.10	4.58	208	-1.06	.28
	Yüksek Lisans	51	50.31	4.58			
Gelişime Açıklık	Lisans	159	28.13	2.49	208	-.09	.92
	Yüksek Lisans	51	28.17	2.20			
Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi (Genel)	Lisans	159	79.23	6.49	208	.72	.47
	Yüksek Lisans	51	78.49	6.29			

Tablo 7: Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Branş Değişkeni Arasındaki t Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Tutum	Sınıf Öğrt.	84	31.41	4.16	208	-.53	.59
	Kültür Dersi Öğrt.	126	31.73	4.17			
Teknik	Sınıf Öğrt.	84	23.44	4.71	208	-1.62	.105
	Kültür Dersi Öğrt.	126	24.50	4.54			
Bilişsel	Sınıf Öğrt.	84	7.67	1.60	208	-2.91	.00*
	Kültür Dersi Öğrt.	126	8.29	1.42			
Sosyal	Sınıf Öğrt.	84	7.65	1.89	208	-1.08	.26
	Kültür Dersi Öğrt.	126	7.92	1.62			
Dijital okuryazarlık (Genel)	Sınıf Öğrt.	84	70.19	10.32	208	-1.63	.10
	Kültür Dersi Öğrt.	126	72.45	9.50			

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile branş değişkeni arasındaki bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde hayat boyu öğrenme eğilimi ölçeğinin, Öğrenmeye İsteklilik [$t(208)=-.35$; $p>.05$], Gelişime Açıklık [$t(208)=-1.18$; $p>.05$] alt boyutları ve Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi (Genel) [$t(208)=-1.92$; $p>.05$], faktörü ile branş (Sınıf Öğretmeni-Kültür Dersi Öğretmeni) arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin yaşları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda öğretmenlerin yaşları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farkın hangi yaş aralığında olduğunun belirlenmesi amacıyla Post Hoc Tests’lerinden LSD testi uygulanmıştır. Test sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde [$F(4,206) = 2.99$, $p<.05$] anlamlı farka rastlanmıştır. Bu fark yaşı 36-40 arasında olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri (=74.00), yaş aralığı 25-30 arasında (=69.25) olanlardan daha yüksektir. Yaşı 31-35 arasında (=73.00) ve 36-40 arasında (=74.00) yaş aralığında olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri yaşı 46 ve üzerinde olan (=67.83) öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile yaş değişkeni arasında fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış olup, test sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin yaşları ile hayat boyu öğrenme eğilimleri arasında [$F(4,206) = 2.16$, $p>.05$] anlamlı farkın olmadığı görülmüştür.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve alt faktörlerine ait yeterlikleri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon Katsayıları

Tablo 8: Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Branş Değişkeni Arasındaki t Testi Sonuçları

Boyutlar	Branş	n		Ss	Sd	t	p
Öğrenmeye İsteklilik	Sınıf Öğrt.	84	51.04	4.71	208	.35	.72
	Kültür Dersi Öğrt.	126	50.81	4.50			
Gelişime Açıklık	Sınıf Öğrt.	84	27.90	2.64	208	-1.18	.23
	Kültür Dersi Öğrt.	126	28.30	2.26			
Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi (Genel)	Sınıf Öğrt.	84	78.95	6.72	208	-1.92	.84
	Kültür Dersi Öğrt.	126	79.12	6.27			

Tablo 9: Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	n	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
25-30 Yıl	31	69.25	Gruplararası	1125.58	4	281.39	2.99	.02*	C>A, B>E
31-35 Yıl	44	73.00	Gruplarıçi	19260.43	206	93.95			C>E
36-40 Yıl	60	74.00	Toplam	20386.02	210				
41-45 Yıl	38	71.47							
46 ve Üzeri	37	67.83							
Toplam	210	71.54							

* $p<.05$. (A=25-30 Yıl, B=31-35 Yıl, C=36-40 Yıl, D=41-45 Yıl, E=46 ve Üzeri).

Tablo 10: Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Düzeyleri ile Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

	n	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
25-30 Yıl	31	77.90	Gruplararası	1125.58	4	87.69	2.16	.07	---
31-35 Yıl	44	79.81	Gruplarıçi	19260.43	206	40.60			
36-40 Yıl	60	80.35	Toplam	20386.02	210				
41-45 Yıl	38	76.86							
46 ve Üzeri	37	79.27							
Toplam	210	79.05							

Tablo 11: Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8
1-Tutum	1							
2-Teknik	.461**	1						
3-Bilişsel	.423**	.773**	1					
4-Sosyal	.480**	.574**	.578**	1				
5-Dijital Okuryazarlık	.788**	.884**	.798**	.737**	1			
6-Öğrenmeye İsteklilik	.262**	.431**	.445**	.402**	.452**	1		
7-Gelişime Açıklık	.376**	.461**	.435**	.427**	.517**	.567**	1	
8-Hayat Boyu Öğrenme Eğilimi	.328**	.480**	.480**	.447**	.516**	.959**	.844**	1

** $p < 0.01$.

analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir. Faktörler arasındaki korelasyon değerleri yorumlanırken mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzey bir ilişki olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz & Kılıç-Çakmak, 2012).

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık düzeyleri ile Tutum ($r=.788$, $p<.05$), Teknik ($r=.884$, $p<.05$), Bilişsel ($r=.798$, $p<.05$) ve Sosyal ($r=.737$, $p<.05$) alt faktörleri arasında yüksek düzey pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öğrenmeye İsteklilik ($r=.959$, $p<.05$) ve Gelişime Açıklık ($r=.844$, $p<.05$) alt faktörleri arasında yüksek düzey pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında ($r=.516$, $p<.05$) pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin “Katlıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Dijital okuryazarlık konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde genelde öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların olduğunu, öğretmenlerle yürütülen çalışmaların ise dijital vatandaşlık konusunda yapılan çalışmaların alt boyutu olarak dijital vatandaşlığın yer aldığı görülmüştür. Kozan ve Özek (2019) ile Karakuş ve Ocak (2019) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini yüksek, Boyacı (2019) kısmen yüksek bulurken, Üstündağ, Güneş, ve Bahçivan (2017) genel olarak iyi düzeyde bulduklarını, Yontar (2019) ise orta düzeyde öğretmen adaylarını dijital okuryazarlığa sahip oldukları bulgusunu elde etmiştir. Özerbaş, ve Kuralbayeva (2018) Kazakistan ve Türkiye’de bulunan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırmasını yaptıkları çalışmalarında, Türkiye’deki öğretmen adaylarının Kazakistan’daki öğretmen adaylarına göre daha dijital okuryazar oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan araştırma ve diğer yapılan çalışma sonuçları incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının genel olarak dijital okuryazarlık düzeylerinin orta ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu duruma göre öğrencilere dijital okuryazarlık eğitimlerini okul-

larda öğretmenlerin resmi bir program dâhilinde verebilmeleri için gerekli yeterliklere sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilim düzeylerinin “Katlıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre öğretmenler hayat boyu öğrenme eğilim düzeylerini yeterli düzeyde algıladıkları söylenebilir. Özçiftçi ve Çakır (2015) sınıf öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada araştırma bulgusunu destekler yönde öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Literatürde öğretmen adayları ile yapılan çalışmalara sıkça rastlanılmakta olup, araştırma bulgusunu destekler yönde öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde algıladıkları çalışmalar mevcuttur (Boyacı, 2019; Bulaç ve Kurt, 2019; Oral ve Yazar, 2015). Literatürde öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yeterli olarak algılandığı çalışmalar da bulunmaktadır (Evin, 2013; Özgür, 2016). Bu bulguların yanında Yasa (2018) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde algıladıkları sonucunu elde etmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeyde bulunurken, alan yazında hem öğretmenlerle hem de öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Hayat boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu çalışmalara ise rastlanmamıştır. Hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmeye açık, istekli oldukları sürekli mesleki gelişim felsefesini benimsedikleri söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuca göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Ölçek alt boyutları olan “Tutum” ve “Sosyal” boyutları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farka rastlanamazken, “Teknik” ve “Bilişsel” boyutlarında anlamlı bir farka rastlanmıştır. “Teknik” ve “Bilişsel” boyutlarda erkek öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Teknik boyutta yer alan maddeler incelendiğinde BİT hakkında teknik bilgiye sahip olma, teknik problemlerin çözümü, yeni teknolojileri takip gibi konuları içerdiği görülmüştür. Bunun nedeni erkeklerin teknik problemlerin çözümünde kadınlardan beceri düzeylerinden yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bilişsel boyutta yer alan ölçek maddeleri incelendiğinde ise siber güvenlik, eser hırsızlığı ve

internetten araştırma yapma becerileri hakkında maddeler yer almaktadır. Araştırma bulgusuna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre siber güvenlik ve internetten araştırma yapma konularında daha yüksek beceriye sahip oldukları söylenebilir. Boyacı (2019) yapmış olduğu çalışmada Teknik ve Sosyal boyutta erkek ve kadın öğretmen adayları arasında anlamlı bir farka rastlamazken, Tutum ve Bilişsel boyutlarda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir. Literatürde araştırma bulgusunu destekler yönde erkek ve kadın öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı çalışmalar yer almaktadır (Kozan ve Özek, 2019; Karakuş ve Ocak, 2019). Ortaokul öğrencileri ile yapılan diğer bir çalışmada ise cinsiyete göre anlamlı bir farka rastlanılmamıştır (Elçi ve Sarı, 2015). Bu bulguların haricinde erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinden daha yüksek olduğu çalışmalar literatürde yer aldığı gibi (Sakallı, 2015; Özerbaş, ve Kuralbayeva, 2018; Özgür, 2016; Yontar, 2019), kadın öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu çalışmalara da rastlanılmaktadır (Boyacı, 2019). Yapılan çalışmalarda bu farklılıkların nedeni yapılan çalışmaların büyük bir kısmının öğretmen adaylarına yönelik yapılması, öğrenim görülen bölümlerin farklılıkları ile çalışmaların yapıldığı yılların farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenler ile kadın öğretmenlerin hayat boyu öğrenmeye bakış açıları aynı olduğu söylenebilir. Literatürde öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda araştırma sonucunu destekler yönde erkek ve kadınlar arasında anlamlı bir farkın olmadığı çalışmalar yer almaktadır (Oral ve Yazar, 2015; Yasa, 2018). Yine öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda kadın öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenmeye karşı eğilimlerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu çalışmalar yer almaktadır (Boyacı, 2019; Evin, 2013; İzgi ve Koç, 2012; Özçiftçi ve Çakır, 2015; Özgür, 2016)

Öğretmenlerin eğitim durumları (lisans-yüksek lisans) ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Dijital okuryazarlık alt faktörleri olan "Tutum", "Teknik" ve "Sosyal" boyutlarında lisans ve yüksek lisans yapanlar arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, "Bilişsel" boyutta lisans ve yüksek lisans yapanlar arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır. "Tutum", "Teknik" ve "Sosyal" alt boyutlarında lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin düzeylerinin aynı olduğu söylenebilir. "Bilişsel" boyutta ise yüksek lisans yapan öğretmenlerin dijital yeterliklerinin, yüksek lisans yapmayanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bilişsel boyutta yer alan ölçek maddeleri incelendiğinde ise siber güvenlik, eser hırsızlığı ve internetten araştırma yapma becerileri hakkında maddeler yer aldığı görülmüştür. Bunun nedeni ise, yüksek lisans yapan öğretmenlerin tez ve makale çalışmaları esnasında alıntı yapma ve intihal konularında bilgi sahibi olmaları ve internetten bilimsel araştırma konusunda daha çok çalışmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin eğitim durumları (lisans-yüksek lisans) ile hayat boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları (Öğrenmeye isteklilik, Gelişime açıklık) arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu olmaları ile hayat boyu öğrenme konusundaki istekliliklerinin aynı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları branşları (Sınıf öğretmeni-Kültür dersi öğretmeni) ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Alt faktörleri olan "Tutum", "Teknik" ve "Sosyal" boyutlarında sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farka rastlanmazken, "Bilişsel" boyutta anlamlı bir farka rastlanmıştır. Branş öğretmenlerinin "Bilişsel" boyutta dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bunun nedeni sınıf öğretmenlerinin eğitim vermiş oldukları öğrenci yaş grubunun küçük olması ve derslerinde BİT'leri daha az kullanmalarından kaynaklanıyor olabilir. İlkokullarda görev yapan öğretmenler ile yapılan çalışma (Tatlı, 2018) ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda da (Boyacı, 2019; Oral ve Yazar, 2015) araştırma bulgusu ile benzer sonuç elde edilmiştir. Bu sonuçlar haricinde branş öğretmen adaylarının (Bilişim Teknolojileri-Matematik) dijital okuryazarlık düzeylerinin, sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu çalışmalar literatürde yer almaktadır (Karakuş ve Ocak, 2019; Özgür, 2016; Özerbaş ve Kuralbayeva, 2018).

Öğretmenlerin mezun oldukları branşları (Sınıf öğretmeni-Kültür öğretmeni) ile hayat boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları (Öğrenmeye isteklilik, Gelişime açıklık) arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Bu sonuca göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme konusunda aynı düşündükleri söylenebilir. Yasa (2018), öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada araştırma bulgusu ile benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu bulgunun haricinde fen bilgisi, Türkçe öğretmenliği ve BOTE bölümü öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf öğretmenliği bölümünde okuyanlara göre daha yüksek olduğu sonuçlar literatürde yer almaktadır (Boyacı, 2018; Evin, 2013; İzci ve Koç, 2012).

Araştırmada yaşı 31-40 yaş aralığında olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin 46 yaş ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bunun nedeni yaşı genç olan öğretmenlerin dijital teknolojiler ile daha erken yaşta tanışmış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Boyacı (2018) yapmış olduğu çalışmada, yaşı 18-20 yaş aralığındaki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin, 21-27 yaş aralığında olanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken, Yontar (2019) öğretmen yaşı ile dijital okuryazarlık arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin yaşları ile hayat boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Boyacı (2019) öğretmen adayları ile yapmış olduğu çalışmada araştırma bulgusu ile benzer sonuçlar elde ederken, Yasa (2018) öğretmen adaylarının 17-20 yaş aralığında olanların hayat boyu öğrenme eğilimlerinin 21-24 yaş aralığında olanlara göre daha yüksek olduğu bulgusunu elde etmiştir. Özçiftçi ve Çakır (2015) yapmış oldukları çalışmalarında ise öğretmenlerin mesleki kıdemleri

ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Araştırmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ve alt boyutları (Tutum, Teknik, Bilişsel, Sosyal) ile hayat boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları (İsteklilik, Gelişime Açıklık) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile Tutum, Teknik, Bilişsel ve Sosyal alt boyutları arasında yüksek düzey pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Hayat Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Öğrenmeye İsteklilik ve Gelişime Açıklık alt boyutları arasında da benzer şekilde yüksek düzey pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında ise pozitif yönlü orta düzey bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Dijital okuryazarlık teknoloji içerikli bir kavramdır. Öğretmenlerin sürekli gelişim ve değişim içerisinde olan teknolojiyi takip ederek, dijital okuryazarlıklarını sürekli geliştirmeleri, onların hayat boyu öğrenme eğilimi içerisinde olmaları ile doğrudan ilişkilidir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri arttıkça hayat boyu öğrenme eğilimlerinin de arttığı söylenebilir. Boyacı (2019) yapmış olduğu çalışmasında araştırma bulgusunu destekler yönde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında doğrusal yönde, pozitif, orta düzeyde bir ilişki olduğu bulgusunu elde etmiştir. Kozan ve Özek (2019) yapmış oldukları çalışmalarında dijital okuryazarlık ile siber zorbalık arasında düşük düzey bir pozitif yönlü bir ilişki bulurken, Özgür (2016) ve Yasa (2018) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı özyeterlikleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Özçiftçi ve Çakır (2015) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojileri standartları özyeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin, hayat boyu öğrenme eğilimi içerisinde olmaları, dijital okuryazarlık düzeylerini sürekli geliştirmeleri öğretmenlerin niteliğinin artmasına katkı sağlayacaktır. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunluğunun öğretmen adayları ile yürütüldüğü, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan çalışmaların ise sınırlı kaldığı görülmektedir. Özellikle öğrenci ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırmalarının yapılacağı çalışmalar yürütülebilir. Öğretmenlerin yaşları ile dijital okuryazarlık ve hayat boyu öğrenme eğilimlerine yönelik derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla nitel çalışmalar yapılabilir.

Üniversitelerde yer alan hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi bölümlerinde açılan yüksek lisans ve doktora programları lisans öğrencilerine ve öğretmenlere tanıtılarak bu alanda akademik kariyer yapmaları konusunda bilgilendirmeler yapılabilir.

KAYNAKLAR

Aykaç, M., Köğce, D., ve Aslandağ, B. (2020). The Investigation of mathematics teachers' perceptions of lifelong learning competencies. *Educational Policy Analysis And Strategic Research*, 15(3), 122.

- Boyacı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki: Düzce Üniversitesi örneği. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Bulaç, E., ve Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 125-161.
- Büyükköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carretero, S., Vuorikari, R., ve Punie, Y. (2017). The digital competence framework for citizens, With eight proficiency levels and examples of use. Erişim Tarihi: 27.01.2021 [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/webdigcomp2.1pdf_\(online\).pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/webdigcomp2.1pdf_(online).pdf)
- Campbell, E. (2016). *Pre-service teachers' perceptions and practices: integrating digital literacy into English education* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Cape Town.
- Elçi, A. C., ve Sarı, M. (2015). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 87-102.
- Erstad, O. (2006). A new direction?. *Education and Information Technologies*, 11(3), 415-429.
- Erdoğan, D. G., ve Arsal, Z. (2016). The development of lifelong learning trends scale (LLLTS). *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.
- European Commission (2018). Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning, Erişim Tarihi: 14.02.2021, <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SCO014&from=EN>
- European Commission (2019). Key competences for lifelong learning. Erişim Tarihi: 14.02.2021 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill, Inc.
- Framework for 21st Century Learning (2019). P21 Partnership for 21st Century Learning. A Network of Battelle for Kids. Erişim Tarihi: 13.02.2021. <http://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>.
- Gilster, P., ve Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub.
- Güleç, İ., Çelik, S., ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak "yaşamboyu öğrenme" ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş*, 7, 2.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.

- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., ve Kantosalo, A. (2016). Digital competence—An emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655–679.
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Karakuş, G., ve Gürbüz, O., (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (2. Yazım, 32. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kozan, M., ve Özek, M. B., (2019). BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 107-120.
- Krumsvik, R. (2009). Situated learning in the networked society and the digitised school. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 167–185.
- List, A., Brante, E. W., ve Klee, H. L. (2020). A framework of pre-service teachers' conceptions about digital literacy: Comparing the United States and Sweden. *Computers & Education*, 148, 103788.
- MEB (2017). 2023 Eğitim Vizyonu. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & education*, 59(3), 1065-1078.
- Oral, B. ve Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 001-011.
- Özçiftçi, M., ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz-yeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özerbaş, M. A., ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.
- Özgür, H. (2016). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- Özoğlu, C. ve Kaya, E. (2021). Analysis of the relationship between the lifelong learning and digital literacy of generation Z teacher candidates. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437.
- Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants* Part 2: Do They Really Think Differently? On the Horizon.
- Sakallı, H. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sağiroğlu, Ş., Bülbül, H. İ., Kılıç, A. ve Küçükali, M. (2020). Dijital okuryazarlık ve ötesi. Sağiroğlu, Bülbül, Kılıç ve Küçükali (Ed.). *Dijital okuryazarlık içinde*, (ss. 1-46). Ankara, Nobel.
- Şenel, A. ve Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi: *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* 11,(12), 45-65
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.
- Tatlı, A. (2018). Öğretmenlerin dijital vatandaşlık düzeylerinin bilgi okuryazarlığı ile internet ve bilgisayar kullanım öz-yeterlilikleri bağlamında değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- UNESCO (2011). UNESCO Institute for information Technologies in Education. Digital Literacy In Education.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E., ve Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- Vega, V. (2011). Digital literacy is the bedrock for lifelong learning. Erişim Tarihi: 15 Nisan 2014 <http://www.edutopia.org/blog/digital-divide-technology-internet-access-literacyvanessa-vega>
- Yaman, F., ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yasa, H. D. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Yenice, N. ve Tunç, G. A. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 753-765.
- Yıldırım, Z., Genc, S. Z., ve Eryaman, M. Y. (2016). The views of primary school teachers towards lifelong learning. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(1), 337-350.
- Yılmaz, T. K. (2020). Dijital haklar ve sorumluluklar. Sağiroğlu, Bülbül, Kılıç ve Küçükali (Ed.). *Dijital okuryazarlık içinde*, (ss. 127-180). Ankara, Nobel.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.

Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Menarş Yaşı ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi

Determination of Menarche Age of Students in Adolescence and Affecting Factors

Aysel TOPAN, Tülay KUZLU AYYILDIZ, Aysin KURT, Müge SEVAL

ÖZ

Çalışma, bir devlet üniversitesi hazırlık sınıfında öğrenim gören kız öğrencilerin, menarş yaşı ve etkileyen faktörleri incelemek amacıyla tanımlayıcı-kesitsel olarak yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılındaki Şubat 2014- Mayıs 2015 tarihleri arasında bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksek okulunda öğrenim gören kız öğrenciler oluşturmuştur. Örneklem seçimine gidilmeksizin evren üzerinde çalışılmıştır. Çalışma, araştırmaya katılmada gönüllü, onam veren 738 kız öğrenci üzerinde gerçekleştirildi. Verilerin toplanmasında anket formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin menarş yaşı ortalamasının $13,3 \pm 1,12$ (10-17) olduğu, menarş yaşı ile beden kütle indeksi karşılaştırıldığında aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p < 0,001$). Öğrencilerin menstrüasyon düzeni ile kilo değişikliği karşılaştırıldığında aralarında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Öğrencilerin kilosu ve beden kütle indeksi arttıkça menarş yaşının düştüğü menstrüasyon döngüsü süresinin de arttığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin menstrüasyon düzenini etkileyen faktörler araştırılmış ve sadece kilo değişikliğinin menstrüasyon düzenini etkilediği belirlenmiştir. Araştırmada, beden kütle indeksi ile menarş yaşı arasında anlamlı sonuç saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ergenlik, Menarş, Menstrüasyon

ABSTRACT

The study was conducted as descriptive-sectional to investigate the age of menarche and the influencing factors of female students studying in the preparatory class of a state university. The universe of this research was the female students between February 2014-May 2015 in the school of foreign languages at a state university. The study was held with all universes instead of sampling selection. 738 female students voluntarily participated in the study. Data were collected by the survey form. The menarche age of the participants is $13,3 \pm 1,12$ (10-17) years old, and there is statistical significance between menarche age and body mass index ($p < .001$). The other statistically significance was available between menstrual period and weight change ($p < .05$). It has been found that the menarche age decreases as the students' weight and BMI increases and the duration of the menstruation cycle increases. Factors affecting students' menstruation order were investigated and it was determined that only weight change affects menstruation order. In the study, significant results were found between body mass index and age of menarche.

Keywords: Puberty, Menarche, Menstruation

Topan A., Kuzlu Ayyıldız T., Kurt A., & Seval M., (2021). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin menarş yaşı ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 480-485. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.467>

Aysel TOPAN

ORCID ID: 0000-0002-5883-0045

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği AD, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University, Department of Child Health and Illness Nursing, Zonguldak, Turkey

Tülay KUZLU AYYILDIZ (✉)

ORCID ID: 0000-0002-8924-5957

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği AD, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University, Department of Child Health and Illness Nursing, Zonguldak, Turkey
tkayyildiz@beun.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 04.05.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 27.10.2021

Aysin KURT

ORCID ID: 0000-0002-5521-0828

Bartın Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği AD, Bartın, Türkiye
Bartın University, Department of Child Health and Illness Nursing, Bartın, Turkey

Müge SEVAL

ORCID ID: 0000-0003-1917-285X

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Hemşireliği AD, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University, Department of Child Health and Illness Nursing, Zonguldak, Turkey

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ), 10-19 yaş arası ergenlik dönemi, 15-24 yaş arası gençlik dönemi ve 10-24 yaş arası ise genç insanlar olarak tanımlamakla birlikte bu yaş gruplarını ergen sağlığı içinde ele almaktadır (WHO, 2020). Healthy People Report ise, ergenlik döneminin 25 yaşına kadar uzadığını bildirmiştir (Healthy People Report, 2020).

Ergenlik dönemi, sekonder seks karakterlerinin gelişmeye başlamasından, cinsel olgunlaşmaya, çocukluktan erişkinliğe doğru gelişim, çevredeki insanlarla özdeşleşme ve sosyo-ekonomik bağımlılıktan kısmi bağımsızlığa geçiş dönemi olarak kabul edilir. Ergenlik bedensel, sosyal ve bilişsel olgunlaşma dönemidir. Ergenlikte bir dizi hızlı bedensel değişim biyolojik olarak başlar (McDonagh et al., 2018; Gander, & Gardiner, 2010; Gouws, Kruger, Burger, & Snyman, 2000).

Ergenlik döneminde, bir genç kızın vücudunda metabolik ve fizyolojik değişiklikler, genital organların ve sekonder seks karakterlerinin gelişiminde hızlanma ile birlikte diğer fizyolojik farklılaşmalar görülür. Genç kızlarda ergenlik telars, pubars ve adrenars ile başlar. Menarş, sekonder seks karakterleri olarak adlandırılan bu değişiklikleri izler. Normalde, menarş izleyen sıklıslar anovulatuvar ve irregüler olabilir. Ergenliğin sonuna doğru, menstrüel periyotlar ovulatuvar ve düzenli hâle gelir. Bunun sonucu olarak, sıklısların aralığı ve uzunluğu ile ilgili yakınmalarda azalmalar olur bu sıklıslar dışında gelişen durumlar gözlemlendiğinde normalden sapma olduğunu düşünmek ve etkeni bulmaya yönelik müdahaleler yapmak gerekmektedir (Endorsement, 2016; Parlaz, Tekgül, Karademirci, & Öngel, 2012; Gander & Gardiner, 2010).

Son yüzyılda büyüme ve gelişme sürecindeki hızlanma ve olgunlaşma daha erken bir yaşa kaymıştır. Bu durum 'yüzyılın eğilimi' olarak tanımlanmaktadır (Güneş & Ergür, 2016; Hastürk & Uzel, 2016; Morris & Rushwan, 2015). Menarş yaşının düşmesi ve menstrüasyon düzensizliğinin sık yaşanması ergenin yetişkinlik döneminde jinekolojik hastalıklara ve infertilite problemlerine, kardiyovasküler ve akciğer problemlerine neden olabilmektedir (Petry, Ong, Hughes, Acerini, & Dunger, 2018; Temur et al., 2017). Mevcut ve olası sağlık sorunlarında ergenlerin korunması adına menarş yaşını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve onlara yönelik girişimlerin yapılması gerekmektedir (Tekirdağ, 2010).

Menarş yaşını etkileyen faktörler; genetik, beslenme, fiziksel aktivite ve çocukluk döneminde kilo alma şekli olarak ifade edilmektedir (Lee et al., 2017; Lim et al., 2018; Priya et al., 2017; Jansen, Marín, Mora-Plazas, & Villamor, 2016). Bu çalışma bir devlet üniversitesinde eğitim gören kız öğrencilerin, menarş yaş ve menstrüasyon düzenini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda belirlenen araştırmanın soruları şu şekildedir:

- Kız öğrencilerin menarş yaş düşmüş müdür?
- Kız öğrencilerin menarş yaş ve menstrüasyon düzeni boy, kilo ve beden kütle indeksi (BKİ) arasında ilişki var mıdır?
- Kız öğrencilerin menarş yaş ve menstrüasyon düzeni sosyodemografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?

- Kız öğrencilerin menarş yaş ve menstrüasyon düzeni ilaç kullanımı, sık tüketilen besinlere göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Tipi

Bu çalışma kız öğrencilerin menarş yaş ve etkileyen faktörler belirlenmesi amacıyla tanımlayıcı-kesitsel tipte yapılmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıfında öğrenim gören 18-25 yaş arasındaki adolesan dönemde bulunan hemşirelik öğrencileri (N=975) oluşturmuştur. Örneklem seçimine gidilmeksizin evren üzerinde çalışılmıştır. Çalışma, araştırmaya katılmada gönüllü, yazılı ve sözlü onam veren 738 (Evrenin %75,7'sine ulaşılmıştır) kız öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında; sosyodemografik bilgilere ek olarak literatür (Lim et al., 2018; Ucar, Derya ve Tashan, 2015) ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmış menarş yaş ve menarş yaşını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik toplam 44 tane sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır.

Araştırmanın Uygulanması

Çalışmanın uygulaması 09.02.2015-31.05.2015 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Anketler katılımcılara araştırmacılar tarafından sınıf ortamında dağıtılmış ve toplanmıştır. Bir anketin doldurulması ortalama 10 dakika sürmüştür. Anket uygulaması öncesi öğrencilere, anket soruları ile ilgili kısa bir bilgi verdikten sonra anketleri doldurmaları istenmiştir.

Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmanın yapılabilmesi için üniversite İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (20.01.2015/25) ve üniversite rektörlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Aynı zamanda verilerin toplanması araştırma kapsamına alınan kişilerin gönüllü katılımı esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere araştırmanın amacı ve tüm verilerin güvenle korunacağı konusunda bilgi verilerek, yazılı onam alınmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin değerlendirilmesinde; tanımlayıcı istatistiklerde kategorik yapıdaki veriler sayı ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Kategorik yapıdaki değişkenler bakımından gruplar arası farklılıklar ki-kare testi ile incelenmiştir. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup durumunda, normal dağılım göstermeyen parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi, ikiden fazla grup durumunda, normal dağılım göstermeyen parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Sonuçlar %95 güven aralığında değerlendirilmiş ve p<,05 değeri anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin %61,9'u 18-20 yaş arasında, %52,6'sının 49-59 kilo arasında, %55,8'inin 156-166 boy ara-

lığında olduğu, %75,6'sının normal kiloda olduğu, %77,2'si yaşanan bölgede değişiklik yaptığı saptanmıştır. Öğrencilerin annelerinin %51,6'sının 45-55 yaş arasında, babaların %53,9'unun 48-58 yaş arasında olduğu, annelerin %55,6'sının ilkokul mezunu, babaların ise %33,5'inin lise mezunu olduğu, annelerin %81,2'sinin ev hanımı, babaların ise %24,4'ünün işçi olduğu ve %64,9'unun gelirinin giderlerine eşit olduğu, annelerin %26,3'ünün, babaların ise %21,1'inin sağlık problemi olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin menarş yaşı ortalamasının $13,3 \pm 1,12$ (10-17) olduğu, %52,8'inin menarş yaşının 12-13 yaş, %40,2'sinin 14-15 yaş ve %3,5'inin 10-11 yaş olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %80,8'inin menstrüasyonun düzenli olduğu, %82,8'inin iki menstrüasyon arasındaki gün sayısının 21-30 gün olduğu ve %28,9'unun menstrüasyon süresinin 5-6 gün olduğu saptanmıştır (Tablo 1).

Çalışmaya katılan öğrencilerin menarş yaşı ile kronik hastalık varlığı, en sık tüketilen besin, anne ve babada kronik hastalık varlığı, gelir durumu ve menstrüasyon düzeni karşılaştırıldığında istatistiksel olarak aralarında anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > ,05$). Öğrencilerin menarş yaşı ile kilo değişimi arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p = ,004$) (Tablo 2).

Çalışmaya katılan öğrencilerin menstrüasyon düzeni ile kilo değişimi karşılaştırıldığında istatistiksel olarak aralarında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır ($p = ,036$). Çalışmaya katılan öğrencilerin menstrüasyon düzeni ile kronik hastalık varlığı, ilaç kullanımı, beslenme alışkanlığı, gelir durumu, anne ve babada kronik hastalık varlığı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır ($p > ,05$) (Tablo 2).

Çalışmaya katılan öğrencilerin menarş yaşının kilo, boy ve BKİ ile arasındaki ilişkiye bakıldığında; öğrencilerin kilosu ($r = -0,108$, $p = ,003$) ve BKİ ($r = -0,153$, $p = ,000$) arttıkça menarş yaşının düştüğü tespit edilmiştir ($r = -0,108$, $p = ,003$) (Tablo 3). Çalışmaya katılan öğrencilerin menstrüasyon döngüsü süresinin kilo, boy ve BKİ ile arasındaki ilişkiye bakıldığında; öğrencilerin kilosu ($r = 0,111$, $p = ,003$) ve BKİ ($r = 0,086$, $p = ,019$) arttıkça menstrüasyon döngüsü süresinin de arttığı tespit edilmiştir (Tablo 3).

TARTIŞMA

Obez ergenlerde adipoz dokuların artışıyla beraber prolaktin ve tiroid stimulan hormon düzeylerinin artması endokrin ve metabolik sorunlar görülmektedir. Bu sorunların en başında da menarş yaşı ve menstrüasyon düzeni ile ilgili sağlık problemleri gelmektedir (Erbaba & Şahin, 2017; Turan, Erdoğan, Yeniel, Ergenoğlu, & Kazandı, 2011). Üniversite öğrencilerinde menstrüasyon düzensizliğini; Sachan ve Swamy (2016) %63,03, Sharma ve ark. (2016) %64,2 ve Walia ve ark. (2015) %69,3 olarak tespit ettiklerini bildirmektedir. Bu çalışmadaki öğrencilerin %19,22'inde menstrüasyon düzensizliğinin olduğunu belirlenmiştir. Literatür taraması sonucunda ulaşılan çalışmalara oranla bu çalışmadaki öğrencilerin daha az oranda menstrüasyon düzensizliği yaşadığı görülmüştür.

Literatürde, menarş yaşının 10-16 yaşlarında olduğu bildirilmektedir. Yapılan çalışmalarda menarş yaşı ortalamasının 13 olarak belirtilmektedir (Dambhare, Wagh, & Dudhe, 2012; Özel,

Tablo 1: Öğrencilerin Menarş Yaşı ve Özellikleri (n=738)

Özellikler	n	%
Menarş Yaşı		
10-11 yaş	26	3,5
12-13 yaş	390	52,8
14-15 yaş	297	40,2
16-17 yaş	25	3,4
Menstrüasyon Düzeni		
Evet	596	80,8
Hayır	142	19,2
İki Menstrüasyon Arası Gün Sayısı		
11-20 gün	22	3,0
21-30 gün	611	82,8
31-40 gün	81	11,0
41-50 gün	19	2,6
51 gün ve üzeri	5	0,7
Menstrüasyon Süresi		
2-3 gün	23	3,1
3-4 gün	92	12,5
4-5 gün	186	25,2
5-6 gün	213	28,9
6-7 gün	163	22,1
7-8 gün	45	6,1
8 günden uzun	16	2,2
Toplam	738	100,0

Oskovi, Korkut, Memur, & Engin Üstün, 2018; Sachan & Swamy, 2016; Ucar, Derya, & Tashan, 2015). Bu çalışmada, öğrencilerin menarş yaş ortalamasının $13,3 \pm 1,12$ (10-17) olduğu belirlenmiş olup, bu sonuç literatür ile uyumlu bulunmuştur. Son yıllarda, dünya genelinde ve ülkemizde yapılan çalışmalarda menarş yaşının giderek azaldığı bildirilmektedir (Güneş & Ergür, 2016; Hastürk & Uzel, 2016). Yaptığımız çalışmada yapılan diğer çalışmalara benzer şekilde menarş yaşının düşmediği belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin kilosu ve BKİ arttıkça menarş yaşının düştüğü; menstrüasyon döngüsü süresinin arttığı tespit edilmiştir. Literatürde; ergenlik dönemindeki kızlarda obezitenin menarş yaşını etkilediği çalışmalar bildirilmiştir (Wang, Xue, Du, Zhang, Wang, & Zhang, 2017; Chitnis, et al., 2016). Bu durumun aşırı yağ tabakasının hormonal dengesizliğe neden olmasına bağlı olabileceği düşünülmektedir.

Genel olarak menarş yaşının erken olması erişkin boyunun kısa olması ile ilişkilendirilmektedir. Ortalama olarak kızlar menarştan sonra 4-6 santimetre boy kazanırlar ancak menarşın erken gerçekleşmesi durumunda menarştan sonra 10 santimetreye varan boy artışı olabilir (Hastürk & Uzel, 2016). Ancak bu çalışmada, öğrencilerin boyu ile menarş yaşı arasında anlamlı sonuç saptanmamıştır. Literatüre ters bir sonuç tespit edilmiştir. Bunun nedeni olarak boya göre kilonun yani BKİ'nin fazla olabileceği düşünülmektedir.

Temur ve ark. (2017) 195 normal kilolu ve 104 obez kadın ile yaptıkları çalışmada; obez kadınlarda menarş yaşının daha düşük olduğu benzer şekilde menstrüasyon düzenini, obezite-

Tablo 2: Öğrencilerin Bazı Özelliklerine Göre Menarş Yaşı ve Menarş Düzeninin Karşılaştırılması

Özellikler	Menarş yaşı		Menstrüasyon Düzeni				
			Düzenli		Düzensiz		
	n	%	n	%	n	%	
Kronik hastalık							
Var	118	16,0	13,24±1,31 (10-16)	94	79,7	24	20,3
Yok	620	64,0	13,37±1,12 (11-17)	502	81,0	118	19,0
			U*:-1,109 ;p:,267				$\chi^{2**}:0,741; p,413$
Annede kronik hastalık							
Var	194	26,3	13,19±1,15 (10-16)	149	76,8	45	23,2
Yok	544	73,7	13,41±1,10 (11-17)	447	82,1	97	17,9
			U*:-1,937; p:,053				$\chi^{2***}:2,854; p:,240$
Babada kronik hastalık							
Var	156	21,1	13,25±1,02 (11-16)	124	77,6	35	22,4
Yok	582	78,9	13,38±1,15 (10-17)	475	81,6	107	18,4
			U*:-1,149; p:,251				$\chi^{2***}:0,254; p:,153$
En sık tüketilen besin							
Sebze	224	30,4	13,36±1,16 (10-16)	181	81,5	41	18,5
Et	141	19,1	13,34±1,16 (11-17)	118	83,7	23	16,3
Meyve	71	9,6	13,46±0,95 (11-15)	56	78,9	15	21,1
Fast food	85	11,5	13,35±1,00 (12-16)	62	72,9	23	27,1
Hamur işi	104	14,1	13,46±1,18 (10-16)	80	76,9	24	23,1
Diğer	113	15,3	13,17±1,12 (11-17)	99	86,1	16	14,2
			KW**:,5,644; p:,342				$\chi^{2***}:7,709; p:,260$
İlaç kullanımı							
Var	84	11,4	13,34±1,10 (10-15)	69	82,1	15	17,9
Yok	654	88,6	13,15±1,12 (11-17)	527	80,6	127	19,4
			U*:-0,388 ;p:,698				$\chi^{2***}:0,732; p:,432$
Gelir durumu							
Gelirim giderimden az	163	22,1	13,37±1,18 (10-17)	131	80,4	32	19,6
Gelirim giderime eşit	479	64,9	13,32±1,08 (10-17)	388	81,0	91	19,0
Gelirim giderimden fazla	96	13,0	13,46±1,23 (11-16)	77	80,2	19	19,8
			KW**:,948; p:,623				$\chi^{2***}:0,053; p:,974$
Kilo değişimi							
Şişmanlama	128	17,3	13,07±1,02 (10-16)	93	72,7	35	27,3
Zayıflama	91	12,3	13,40±1,21 (11-17)	74	81,3	17	18,7
Değişim yok	519	70,3	13,41±1,12 (10-17)	429	82,7	90	17,3
			KW**:,11,01;p:,004				$\chi^{2***}:6,632; p:,036$

U*: Mann Whitney U testi, KW**:, Kruskal Wallis testi, ***Ki-kare testi.

Tablo 3: Öğrencilerin Menarş Yaşının ve Menstrüasyon Süresinin Kilo, Boy ve BKİ ile Arasındaki İlişki

	Kilo		Boy		BKİ	
	r*	p	r*	p	r*	p
Menarş yaşı	-0,108*	,003	0,065*	,076	-0,153*	,000
Menstrüasyon döngüsü süresi	0,111*	,003	0,058*	,113	0,086*	,019

*Pearson korelasyon testi.

KAYNAKLAR

nin olumsuz etkilediğini tespit ettikleri bildirilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin kilosunun ve BKİ'nin artmasıyla menarş yaşının düştüğü görülmüştür. Özellikle abdominal obezitenin beraberinde getirdiği metabolik sendrom ve polikistik over sendromu nedeniyle ergenlerin menarş yaşı düşmekte ve menstrüasyon düzensizlikleri yaşamaktadır (Erbaba & Şahin, 2017; Lee et al., 2017).

Bel ve kalça çevresi kalınlığının artması, kilo artışı, yüksek BKİ gibi antropometrik özelliklerin menstrüasyon düzensizliklerine neden olduğu vurgulanmaktadır (Rad, Torkmannejad Sabzevary, & Mohebbi Dehnavi, 2018). Dutta ve ark.(2018) obez ergenlerde menstrüasyon döngüsünün süresinin uzadığını ve dismenore belirti ve bulgularının sık görüldüğünü belirtmektedir. Yaptığımız çalışmada da benzer şekilde öğrencilerin kilosunun ve BKİ'nin arttıkça menstrüasyon döngüsü süresinin uzadığı belirlenmiştir.

Ergenlerde obeziteye neden olan faktörlere bakıldığında; önerilen diyete uymama (Priya et al., 2017); soda, kahve ve kızarmış besinlerin sık tüketiminin (Lim et al., 2018); sigara kullanma, alkol alma, egzersiz durumu ve stres (Lee et al., 2017) gibi faktörlerin menstrüasyon düzenini olumsuz etkilediği bildirilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin menarş yaşı ve menstrüasyon düzeninin en sık tüketilen besinlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmış ve öğrencilerin menarş yaşı ve menstrüasyon düzeninin en sık tüketilen besinlere göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunun sebze ağırlıklı beslendiği saptanmıştır.

SONUÇ

Yapılan bu çalışmada, öğrencilerin menarş yaş ortalamasının 13,3±1,12 (10-17) olduğu belirlenmiş olup, bu sonuç literatür ile uyumlu bulunmuştur. Bu çalışmada ülkemizde yapılan diğer çalışmalara benzer şekilde menarş yaşının düşmediği belirlenmiştir. Araştırmada menarş yaşını etkileyen çevresel faktörler araştırılmış ancak aralarında istatistiksel olarak anlamlı sonuç bulunmamıştır. Yaptığımız çalışmada, öğrencilerin kilo ve BKİ ile menarş yaşı arasında anlamlı sonuç saptanmıştır. Bu sonuç literatürü destekler şekildedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin menstrüasyon düzenini etkileyen faktörler araştırılmış ve araştırma sonucunda sadece kilo değişikliğinin menstrüasyon düzenini etkilediği belirlenmiştir.

Son yıllarda yapılan çalışmalarda özellikle çocukların yeme davranışlarının değişmesi, çevresel faktörler, obezite vb. nedenlerden dolayı menarş yaşının düştüğü bildirilmektedir. Ancak yapılan çalışmalarda menarş yaşının kaç yaşına kadar düştüğü konusunda farklı sonuçlar yer almaktadır. Yapılan çalışmada menarş yaşı düşmemiş olduğu görünse de daha küçük yaş gruplarında da bu çalışmanın yapılması önerilmektedir. Yapılan bu çalışmanın ileride yapılacak çalışmalara da yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ergenlik dönemindeki öğrencilere menarş yaşını ve menarş düzenini etkileyebilecek olan yeterli ve dengeli beslenme, uygun yeme davranışlarının geliştirilmesi, obeziteden korunma ve fiziksel aktivitenin önemi vb. konularda gerekli eğitimler verilmesi önerilmektedir.

- Adolescent Health (2020). Healthy People 2020. <https://www.healthypeople.gov/2020/topics-objectives/topic/Adolescent-Health> (Erişim tarihi 15.09.2020).
- Chitnis, T., Graves, J., Weinstock-Guttman, B., Belman, A., Olsen, C., Misra, M., ... & US Network of Pediatric MS Centers. (2016). Distinct effects of obesity and puberty on risk and age at onset of pediatric MS. *Annals of clinical and translational neurology*, 3 (12), 897-907.
- Dambhare, D. G., Wagh, S. V., & Dudhe, J. Y. (2012). Age at Menarche and Menstrual Cycle Pattern among School Adolescent Girls in Central India. *Global Journal of Health Science*, 4(1), 105-111. <http://doi.org/10.5539/gjhs.v4n1p105>
- Dutta, B. K., Saikia, T., & Prafulla, M. (2018). Study of Menstrual Cycle Disorders in Adolescent Girls in Relation To Bmi. *J Evid Based Med Healthc*, 5(47), 3239-3244. <http://doi.org/10.18410/jebmh/2018/659>
- Endorsement, S. O. F. (2016). Menstruation in Girls and Adolescents: Using the Menstrual Cycle as a Vital Sign. *Pediatrics*, 137(3), e20154480-e20154480. <http://doi.org/10.1542/peds.2015-4480>
- Erbaba, H., & Şahin, S. (2017). Obesity and related issues in adolescent girls. *Archives of Pediatrics*, 2(1), 16-21. <http://doi.org/10.5799/ahinjs.04.2017.02.009>
- Güneş, S. O., & Ergür, A. T. (2016). Evaluation of precocious puberty, case report with premature menarche. *Türkiye Klinikleri J Case Rep*, 24(Suppl), 18-21.
- Hastürk, E. Y., & Uzel, M. (2016). Secular changes in Turkish children. *MBD*, 5(1), 36-43.
- Jansen, E. C., Marín, C., Mora-Plazas, M., & Villamor, E. (2016). Higher Childhood Red Meat Intake Frequency Is Associated with Earlier Age at Menarche. *The Journal of Nutrition*, 146(4), 792-798. <http://doi.org/10.3945/jn.115.226456>
- Gander, M.J., Gandiner H.W. (2010). Ergenlikte Gelişim. In. Çocuk ve Ergen Gelişimi. (Çevirenler: Dönmez A., Çelen N., Oner B.) (pp: 437-474). İmge Kitabevi, İstanbul
- Gouws, E., Kruger, N., Burger, S., & Snyman, D. (2000). The adolescent An Educational Perspective. Pretoria: Heinemann. Elsevier Ltd.
- Lee, S.-H., Park, Y. G., Chung, Y. J., Yoon, K.-H., Ko, K. M., & Han, K. (2017). Association between Body Weight Changes and Menstrual Irregularity: The Korea National Health and Nutrition Examination Survey 2010 to 2012. *Endocrinol Metab*, 32, 248-256. <http://doi.org/10.3803/enm.2017.32.2.248>
- Lim, H. S., Kim, T. H., Lee, H. H., Park, Y. H., Lee, B. R., Park, Y. J., & Kim, Y. S. (2018). Fast food consumption alongside socioeconomic status, stress, exercise, and sleep duration are associated with menstrual irregularities in Korean adolescents: Korea National Health and Nutrition Examination Survey 2009-2013. *Asia Pac J Clin Nutr*, 27(5), 1146-1154. <http://doi.org/10.6133/apjcn.032018.03>
- McDonagh, J. E., Ambresin, A.-E., Boisen, K. A., Fonseca, H., Jakobsson Kruse, P., Meynard, A., ... Takeuchi, Y. L. (2018). The age of adolescence...and young adulthood. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(4), e6. [http://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30079-8](http://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30079-8)

- Morris, J. L., & Rushwan, H. (2015). Adolescent sexual and reproductive health: The global challenges. *International Journal of Gynecology and Obstetrics*, 131(February), S40–S42. <http://doi.org/10.1016/j.ijgo.2015.02.006>
- Özel, Ş., Oskovi, A., Korkut, S., Memur, T., & Engin Üstün, Y. (2018). Emotional Reactions to Menarch, Menstruation Perception-Knowledge and Self-Care Practices of Adolescents Admitted to Youth Center. *Ankara Med J*, 18(4), 675–82. <http://doi.org/10.17098/amj.499645>
- Parlaz, E. A., Teggül, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik dönemi: fiziksel büyüme, psikolojik ve sosyal gelişim süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.
- Petry, C. J., Ong, K. K., Hughes, I. A., Acerini, C. L., & Dunger, D. B. (2018). The association between age at menarche and later risk of gestational diabetes is mediated by insulin resistance. *Acta Diabetologica*, 55(8), 853–859. <http://doi.org/10.1007/s00592-018-1162-7>
- Priya, A., Dandotiya, D., Toppo, M., Melwani, V., Dohare, P., Khan, A., & Sethia, S. (2017). Effect of Skipping Breakfast on Young Girls' Menstruation. *Indian Journal of Youth and Adolescent Health*, 4(3), 17–20. <http://doi.org/10.24321/2349.2880.201720>
- Rad, M., Torkmannejad Sabzevary, M., & Mohebhi Dehnavi, Z. (2018). Association Between Menstrual Disorders and Obesity-Related Anthropometric Indices in Female High School Students: A Cross-Sectional Study. *Int J School Health*, 5(2), e65716. <http://doi.org/10.5812/intjsh.65716>
- Sachan, J., & Swamy, D. (2016). Menstrual pattern and problems among rural adolescent girls of Bhilwara district, Rajasthan. *IJCMS*, 2(10), 476–478. Retrieved from <http://www.journal-ijcms.com>
- Sharma, S., Deuja, S., & Saha, C. G. (2016). Menstrual pattern among adolescent girls of Pokhara Valley: A cross sectional study. *BMC Women's Health*, 16(1), 1–6. <http://doi.org/10.1186/s12905-016-0354-y>
- Tekirdağ, A. (2010). Adolesanlarda Sık Karşılaşılan Jinekolojik Sorunlara Yaklaşım. *JOPP Derg*, 2(1), 13–20.
- Temur, M., Çift, T., Gök Balcı, U., Öngel, K., Güçlü, Y. A., & Yılmaz, Ö. (2017). Kadın yaşamında obezitenin jinekolojik etkileri. *SDÜ Tıp Fak Derg*, 24(4), 153–158. <http://doi.org/10.17343/sdufd.302057>
- Turan, V., Erdoğan, M., Yenieli, Ö., Ergenoğlu, M., & Kazandı, M. (2011). The assessment of biochemical, hormonal blood parameters and clinical symptoms of 89 polycystic ovarian syndrome patients. *Ege Journal of Medicine*, 50(3), 179–182.
- Ucar, T., Derya, Y., & Tashan, S. (2015). A study on the status of and factors in irregular menstruation in university students. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 14(3), 215. <http://doi.org/10.5455/pmb.1-1413184900>
- Walia, D. K., Yadav, R. J., Pandey, A., & Bakshi, R. K. (2015). Menstrual Patterns Among School Going Adolescent Girls in Chandigarh and Rural Areas of Himachal Pradesh, North India. *National Journal of Community Medicine*, 6(4), 583–586.
- Wang, H., Xue, H., Du, S., Zhang, J., Wang, Y., & Zhang, B. (2017). Time trends and factors in body mass index and obesity among children in China: 1997–2011. *International Journal of Obesity*, 41(6), 964-970.
- World Health Organization (2020). Orientation Program on Adolescent Health for Health care Providers. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/pdfs/9241591269_op_handout.pdf (Erişim tarihi 15.09.2020).

Kariyer Yapılandırma Görüşmesi ile Anlam Oluşturma: Bir Vaka Çalışması

Meaning Making Process through the Career Construction Interview: A Case Study

Nurten KARACAN ÖZDEMİR, Gizemsu KARAÇAY

ÖZ

Bu araştırmada Kişilerarası Süreci Hatırlama (KASH) tekniği ile zenginleştirilmiş Kariyer Yapılandırma Görüşmesinin (KYG) (a) danışanda ne gibi değişimler meydana geldiği, (b) KASH tekniğinin KYG'de dile gelmeyen ne gibi içsel deneyimleri açığa çıkardığı ve (c) KYG'nin danışanı kariyer psikolojik danışmasına getiren sorununun çözümüne ilişkin ne gibi katkılar sağladığı incelenmiştir. Bu çalışma, 24 yaşında kariyer geleceğine dair kararsızlık yaşayan üniversite son sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiş bir vaka incelemesidir. Bulgularda, (a) rol modeller, erken çocukluk anıları ve mottoyu incelemenin kişilik özelliklerine, kariyer kararsızlığına ve kariyer geleceği için ihtiyaç duyduğu motivasyonlara dair danışana farkındalıklar ve içgörü getirdiği (b) KASH sürecinin danışanın mesleki değerleri, kariyer kararlarında yaşamındaki önemli kişilerin rolü ve onlardan onay alma ihtiyacına dair farkındalıkları açığa çıkardığı ve (c) KYG'nin danışanın yaşadığı kararsızlığın azalmasına, motivasyonun artmasına ve geleceğe yönelik harekete geçmesine katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Çalışmanın, kuramsal açıdan KYG ve KASH'ın kariyer psikolojik danışması sürecinde kullanılabilirliğini ortaya koyduğu, uygulamaya yönelik ise yükseköğretimde kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetlerinde kullanılacak yeni, dinamik ve danışanın yaşamına anlam katan yöntemler kazandırdığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Kariyer yapılandırma görüşmesi, Kişilerarası süreci hatırlama, Yükseköğretimde kariyer hizmetleri

ABSTRACT

This study examined (a) what changes career construction counseling used the Career Construction Interview (CCI), integrated with Interpersonal Process Recall (IPR) brought about on the client (b) how the IPR uncovered insights and unspoken inner experiences during career counseling, and (c) how the CCI prompted the solutions for client's career problem. The study is based on a case study with 24 years old, the fourth-year students in a private university. Findings revealed that (a) examining role models, early recollections and motto during the CCI uncovered self-awareness and insights about the self, career indecision and motivation needed for the vocational future, (b) the IPR revealed values, the role of significant people on the career decision process of the client and the need for approval from them, and (c) the CCI contributed the client's career decision-making process, motivation and taking action. The study verified the use of the CCI and the IPR in the career counseling process theoretically and brought new, dynamic and meaning-making methods to career counseling practices in higher education.

Keywords: Career construction interview, Interpersonal process recall, Career counseling in higher education

Karacan Özdemir N., & Karaçay G., (2021). Kariyer yapılandırma görüşmesi ile anlam oluşturma: Bir vaka çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 486-495. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.468>

Nurten KARACAN ÖZDEMİR (✉)

ORCID ID: 0000-0002-2909-6857

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı, Beytepe Yerleşkesi, Beytepe, Ankara
Hacettepe University, Education Faculty, The Department of Guidance and Psychological Counseling, Beytepe, Ankara
nurtenkaracan@hacettepe.edu.tr

Gizemsu KARAÇAY

ORCID ID: 0000-0001-5627-1908

Tınaztepe Çok Programlı Anadolu Lisesi, Afyonkarahisar
Tınaztepe Multi-Program Antolian High School, Afyonkarahisar

Geliş Tarihi/Received : 26.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 28.10.2021

GİRİŞ

Kariyer kararı vermek yaşamın farklı dönemlerinde bir kariyer gelişim görevi olarak öne çıkabilmektedir. Bu dönemlerden biri de üniversiteden iş yaşamına geçiş sürecidir. Bir mesleğe dair eğitim alan üniversite öğrencilerinin mezuniyetin ardından kariyerlerini nasıl biçimlendirecekleri ve nereden başlayacakları konusunda alacakları kararlar, özellikle son sınıfa geldiklerinde, ön plana çıkabilmektedir. İlgili alanyazın, üniversite öğrencilerinin kariyer gelişimi ve planlamalarına yönelik üst düzeyde kaygı hissedebildiklerini ve kariyer kararı vermede güçlükler yaşayabildiklerini göstermektedir (ör., Fouad vd., 2006; Kai-Wen, 2010; Rojewski ve Kim, 2003; Rottinghaus, Jenkins ve Jantzer, 2009). Özellikle kariyer kararsızlığı yaşayan üniversite öğrencilerinin kararını vermiş olanlara göre kariyer kararı verme öz yetkinlik inançlarının daha düşük olduğu, daha fazla kariyer kararı verme güçlüğü yaşadıkları, kariyer gelişimlerine ilişkin daha olumsuz düşüncelere sahip oldukları ve daha kaygılı oldukları ifade edilmiştir (ör., Bullock-Yowell, McConnell ve Schedin, 2014; Tien, 2001). Öte yandan, eğitimlerinin sonlarına doğru yaklaştıkça öğrencilerin iş yaşamına geçişte bireysel çabalarını daha önemli olarak gördüğü (ör., Lamanauskas ve Augienė, 2016), kariyer geleceklerine dair daha fazla düşündükleri, bilgi ve becerilerine güvenmedikleri ve kariyer psikolojik danışmanlığına daha çok ihtiyaç duydukları ortaya konulmuştur (ör., Lairo ve Penttinen, 2006). Ülkemizde de üniversite öğrencilerinin kendini tanıma ve kendine uygun hedefler koyma ile kariyer kararı vermede kendilerini yetkin görmedikleri rapor edilmiştir (Işık, 2010). Öte yandan, kariyer kararı vermede yetkinlik düzeyi ve mesleki geleceklerine dair sonuç beklentileri düşük olan üniversite öğrencilerinin kariyer belirsizliği ve bilgi eksikliği, dışsal çatışmalar ve iş bulma baskısı gibi zorlanmalardan kaynaklı kariyer stresinin yüksek olduğu ortaya konulmuştur (Özden ve Sertel Berk, 2017). Ayrıca Türkiye'deki işsizlik oranları, ailenin beklentileri ve kariyer karar süreçlerindeki etkileri, yarışmacı bir akademik yaşam, ALES, KPSS gibi sınavların neden olduğu sınav kaygısı gibi unsurların üniversite öğrencilerinin kariyer kararlarını etkileyen stres faktörleri olduğu belirtilmiştir (Yavuzaslan, Barışçıl ve Fekete Farkas, 2016). Özellikle üniversite son sınıf öğrencilerinde kariyer karar verme öz yetkinlik inancının algılanan kariyer engellerini anlamlı şekilde yordadığı (Ulaş ve Özdemir, 2018), mesleki geleceğine dair kararsızlık, umutsuzluk ve kaygının arttığı (Aytaç ve Bayram, 2001), özellikle kız öğrencilerin geleceklerine dair daha kaygılı oldukları (Doğyan ve Gulec, 2012) rapor edilmiştir.

Öte yandan, 21. yy ile birlikte artan değişim ve gelişimler de göz önünde bulundurulduğunda iş yaşamına geçmek ve iyi bir iş bulmak daha fazla çaba gerektirmektedir. Bu doğrultuda verilen kariyer kararlarının sağlıklı olması kişinin yaşam kalitesi kadar toplum ruh sağlığını da etkileyen bir unsur olmaktadır. Ancak, kariyer kararları vermek pek çok değişkenin devreye girebildiği karmaşık bir süreçtir, bu nedenle bu kararı verme sürecinde bazı kişiler profesyonel yardıma ihtiyaç duyabilmektedir (Yılmaz, Dursun, Pektaş ve Altay, 2012). Bu noktada kariyer psikolojik danışmanlığında, özellikle post modern yaklaşımlarla birlikte, bireysel özellikler kadar çevresel etkilerin de önemini ortaya koyan, hızlı değişen çevre karşısında insanın

esnekliğini, uyumluluğunu ve yaşam boyu öğrenmesi gerekliliğini vurgulayan modellerin kullanılmasına doğru bir paradigma değişimi olduğu görülmektedir (ör. Savickas, 1989, 2005). Bu doğrultuda kariyer psikolojik danışmanlığında, kişilere kariyerlerini yapılandırma yoluyla yaşamlarını yapılandırmalarına yardımcı olan sosyal yapılandırmacı kuramlar öne çıkmaktadır (Savickas, 2005).

Kariyer Yapılandırma Kuramı (Savickas 1989, 2005, 2013), bireylerin gelişimsel görevlere ve mesleki geçişlere uyum sağlamalarına ve kariyer hikâyelerini yeniden düzenlemelerine yardımcı olmayı amaçlayan bir danışma modeli sunmaktadır (Savickas, 2005). Bu süreçte, danışanların kendi anlatıları analiz edilerek sadece gerçek durumları değil aynı zamanda durumların kökenlerini de anlamaları yönünde yardımcı olunmakta ve ekosistemlerinin güçlendirilmesi, esnek bir şekilde uyarlanması veya yeniden yapılandırılması yoluyla kariyeri için yeni bakış açıları kazandırılmaktadır (Savickas vd., 2009). Kariyer psikolojik danışmanlığı sürecinde bunları ortaya çıkarmak ve çalışmak için nitel bir değerlendirme aracı ve kariyer psikolojik danışması yöntemi olan Kariyer Yapılandırma Görüşmesi (Savickas, 1989, 2011a, b) kullanılmaktadır.

Kariyer Yapılandırma Görüşmesi (KYG)

Kariyer Yapılandırma Görüşmesi (KYG), danışanın yaşam temaları, kariyer uyum yetenekleri (ilgi, kontrol, merak ve güven alt boyutları ile birlikte) ve mesleki kişilik tiplerini ortaya çıkarmak ve danışana yaşam amacı ve davranışlarının altında yatan motivasyonlar konusunda içgörü kazandırmak amacıyla kullanılan, yapılandırılmış beş soru üzerinden gerçekleştirilen bir görüşme sürecidir (Savickas, 1989, 2005, 2015). Bu görüşme; çocukken hayran olunan kişiler, kişinin favori dergileri veya televizyon programları, sevdiği hikâye ya da kitap, favori motto ve üç tane çocukluk anısına ilişkin soruları içermektedir. KYG'nin değerlendirilmesi ve yorumlanması her bir sorunun amacı ve işlevi göz önünde bulundurularak yapılmaktadır (ör., Barclay ve Wolff, 2012; Maree, 2012; Savickas, 2011b, 2013; Taber, Hartung, Briddick, Briddick ve Rehfuss, 2011).

Görüşme süreci, danışanla ilişki kurmak için ilk olarak "Kariyerini yapılandırmada sana nasıl yardımcı olabilirim?" sorusunun danışana yöneltilmesi ile başlar. Bu soru ile danışanın kariyer psikolojik danışmasından ve kariyer psikolojik danışmanından beklentileri, amaçları ve bu danışmadan neyi ne kadar elde ederek ayrılmak istediği hakkında bir anlaşma sağlanır. İlk soruda danışanın küçükken hayranlık duyduğu kahramanları aracılığıyla kendi benlik algısı, yaşam amaçları, problemlere bakış açısı ve potansiyel çözümleri incelenir. Yorumlamada, danışanın rol modellerini anlatırken kullandığı ilk sıfat ve yinelenen sözcük ilişkilerine ve üç kahramanın sahip olduğu ortak özelliklere bakılır. Danışanın kahramanları ile benzer yönleri, danışanın olduğu ya da olmak istediği kişiliği; farklılıkları ise olmak istemediği ya da kendinde sevmediği özelliklere dair bilgi vermektedir. İkinci soruda favori dergileri ya da izlediği televizyon programları aracılığıyla Holland'ın mesleki tipolojisi üzerinden danışanın mesleki ilgileri ile ilgilerine yönelik doyum sağlayabileceği çalışma ortamları ortaya konulur. Üçüncü soruda, favori kitap ya da filmin hikâyesi üzerinden danışanın

problemler karşısında kullandığı çözüm yolları ve başa çıkma biçimleri incelenir. Dördüncü soru, danışanın favori sözü ya da mottosundaki kendine verdiği tavsiyeler ve yaşadığı problemler karşısında kendisine iyi gelecek çözüm yolları hakkında bilgi vermektedir. Son soruda ise, danışanın erken çocukluk dönemine ait üç anısını anlatması istenir. Bunlar kişinin getirdiği rastgele ifade bulmuş anılar değil, kişinin hedeflerine odaklanmayı sürdürmesi ve geçmiş deneyimlerinden edindiği tavsiyeler aracılığıyla geleceğe yönelik kendini hazırlaması için kendi kendine hatırlatmak istediği veya kendini rahatlatan hikâyelerdir (Adler 1932; Akt: Maree, 2012). Danışanın anılara koyduğu başlıktaki fil, anıların anlatırken kullandığı ilk eylem, sıfat ve hissettiği duygu önemlidir ve danışanın yaşamını ve kariyerini yönlendirmesi ve seçenekleri hakkında karar alabilmesi için çok önemli ipuçları vermektedir (Savickas, 2015).

KYG'ye verilen yanıtlar üzerinden, danışanın mikro kariyer hikayelerini bütün bir hikaye içine yerleştirmek ve birleştirmek yoluyla yaşamlarındaki anlam oluşturma sürecine katkı sağlamak için Yaşam Portresi oluşturulur (Savickas, 2015). Yaşam Portresi oluşturulmada, öncelikle danışanın kariyer geçiş sorunu nasıl yaklaştığı belirlenir. Ardından, ideal benliğin, ilgilerin, kariyer geçiş sorununa yönelik rol modeller aracılığıyla sunulan çözümlerin, çözümlerin ortaya konulmasına yönelik benimsemiş stratejilerin ve eyleme dönük adımların açığa çıkarılması adımları izlenir (Savickas, 2015; Bkz. Karacan-Ozdemir ve Çohadar, 2021).

KYG cevaplarına göre oluşturulan yaşam portresi, danışana davranışlarının altında yatan motivasyonlara ve yaşamındaki anlam ve amaca dair farkındalıklar kazandırmak ve bu doğrultuda kariyerini yapılandırmasına yardımcı olmak amacıyla kullanılmaktadır. Kariyer psikolojik danışması, kariyer psikolojik danışmanı ile danışan arasındaki eşit düzeydeki iletişime dayanmakta ve iş birliği çerçevesinde yürütülmektedir. Bu bağlamda, bu iki taraf arasındaki iletişim ve etkileşim de yardım sürecinin önemli bir unsuru hâline gelmekte ve bu anlardaki bilinçli fakat dile gelmemiş deneyimlerine ulaşmak için Kişilerarası Süreci Hatırlama Tekniği (Interpersonal Process Recall, Kagan vd., 1967) kullanılabilir. Kagan vd., 1967) kullanılabilir.

Kişilerarası Süreci Hatırlama (KASH) Tekniği

KASH, süreç odaklı bir görüşme tekniğidir. Bu süreç; danışan ile danışman arasında iletişim, etkileşim anını içerir. Profesyonel olarak yürütülen yardım sürecindeki iletişime, etkileşime dair danışana ve danışmana doğrudan sorular sorularak ve soruların yorumlamasını isteyerek kişinin deneyimlediği, başka veri toplama aracıyla ulaşılmayan iç görüyü birinci elden elde etme ve ulaşma fırsatı sunar (Kagan ve Kagan, 1990). KASH tekniğinde video kaydı alınmış tek bir yardım verme oturumu üzerinden gidilir ve oturum bittikten sonra 48 saat içinde gerçekleştirilmesi önerilir. Bu görüşme, ne kadar yakın sürede gerçekleştirilirse anılar, deneyimler o kadar kolay ve canlı hatırlanır (Larsen, Flesaker ve Stege, 2008).

KASH sürecinde; video kaydı tekrardan açılır. Oturum esnasında danışanın deneyimlediği (orada ve o zaman olan) herhangi bir duygu, his, düşüncüyü olabildiğince açık bir şekilde hatırlaması istenir. "Oturum esnasındaki bu spesifik ana ilişkin ne

hatırlıyorsun? Bu esnada, bu dakikalarda (oturumdaki spesifik bir ana vurgu yaparak) aklıdan geçen diğer düşünceler nelerdi? İçinden geçen diğer duyguların nelerdi? Bu andaki duyguları bedenindeki herhangi bir spesifik bir noktada hissettin mi? Bu spesifik anda, duygularının farkında mıydın? Bu duyguların özel bir anlamı var mı? (Cashwell, 1994; Larsen vd. 2008) gibi geçmiş zaman dilimi kullanılarak sorulan sorular üzerinden görüşme gerçekleştirilir. Bu süreçte, danışanın da istediği zaman video kaydını durdurmasına ve bu bölüm hakkında/üzerine konuşmasına izin verilir. Danışana düşünmesi ve düşüncelerini organize etmesi için yeterince zaman tanımak, danışana, danışma anındaki o spesifik ana/ dakikaya ilişkin aklıdan geçenleri, düşüncelerini, duygularını, deneyimlerini sıralama, önceliklendirme ve ifade etme fırsatı sunar. Danışana eş-araştırmacı rolü verilerek; bir gözlemci ve dışarıdan bir seyirci gibi, orada ve o zaman neler yaşıyorsa paylaşması sağlanır (Kagan vd., 1967).

Son yıllarda, KYG kullanılarak yapılan kariyer yapılandırma danışmasının Kişiler Arası Süreci Hatırlama (KASH) (Interpersonal Process Recall) yöntemi ile değerlendirildiği görülmektedir (ör., Cardoso vd., 2016; Hartung ve Vess, 2016; Reid, Bimrose ve Alan, 2016; Vilhjálmsdóttir ve Tulinius, 2016). Bu çalışmalarda, KASH tekniği ile KYG sürecindeki kritik anların; dile gelmeyen içsel yaşantıların, kişisel deneyimlerin ve farkındalıkların neler olduğu ve danışma esnasında hangi değişimlerin ortaya çıktığı incelenmiştir. Ayrıca, özellikle danışanın içe dönüş anlarını ve kişisel yansımalarını hangi soruların ya da yorumların tetiklediği incelenmiştir. Çalışmalarda, rol modellerin ideal benlik algısı ile ve erken çocukluk anılarının kariyer hikâyesi ile benzerlik ve tutarlılıkları içerdiği aktarılmıştır. Ayrıca, sürecin danışanlara anılarını kabul etmelerine yardımcı olduğu ve kendilik algısı, kimlik ve değerlerini ortaya çıkardığı belirtilmiştir (ör., Hartung ve Vess, 2016; Maree, 2016; Reid vd., 2016). Bir bütün olarak KYG sorularının danışana kariyer gelişimlerine ilişkin bir bakış açısı kazandırdığı ve kariyerini yapılandırmaya yönelik harekete geçme ihtiyacını tetiklediği ifade edilmiştir.

Bu bağlamda, üniversite son sınıfta okumakta olan öğrencilerin içinde bulunduğu dönemle ilgili araştırma yapılması önerileri (ör., Lent, Hackett ve Brown, 1999; Luzzo, 1991, 1993) ve kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetlerine ihtiyaç duyduklarını gösteren araştırma bulguları (ör., Lairio ve Penttinen, 2006; Ukil, 2016) doğrultusunda bu çalışmada, KASH ile zenginleştirilmiş kariyer yapılandırma görüşmesinin, danışanı kariyer psikolojik danışmasına getiren sorunun çözümüne nasıl katkı sağladığı incelenmiştir. Bu kapsamda, (a) KYG esnasında danışanda ne gibi değişimler meydana gelmiştir? (b) KASH tekniği KYG sürecine dair ne gibi dile getirilemeyen yaşantılar ortaya çıkarmıştır? (c) KYG, danışanı kariyer psikolojik danışmasına getiren sorunun çözümüne nasıl katkı sağlamıştır? sorularına cevap aranmıştır. Bu vaka incelemesi, kariyer yapılandırma kuramı çerçevesinde oluşturulmuş Kariyer Yapılandırma Görüşmesi'nin ve Kişilerarası Süreci Hatırlama tekniğinin kariyer kararı verme süreçlerinde kullanılabilirliğini incelemesi açısından önemli görülmektedir. Özellikle, KASH sürecinin bir kuramın geçerliğini test etme amacıyla da kullanılabilirliği (Kagan, Krathwohl ve Miller, 1963) göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmanın, kariyer yapılandırma kuramının danışmaya uygulanabilirliğinin ortaya konulması açısından da alana katkı sağlayabileceği söylenebilir.

YÖNTEM

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden, örnek olay ya da vaka analizi olarak da geçen, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yin'e (1984) göre durum çalışması; çoklu kanıt ve kaynakların söz konusu olduğu, içinde yer aldığı bağlam ile arasında kesin sınırların belli olmadığı güncel bir olgunun araştırılması yöntemidir. Bu araştırma deseni, bu çalışmada olduğu gibi, kuramsal dayanakları olan durumların teyit edilmesi veya çürütülmesi amacıyla da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışma Grubu

Bu çalışma, amaca dönük bir şekilde seçilmiş; üniversite son sınıfta okuyan ve kariyer kararı konusunda sıkıntı yaşayan 24 yaşında kadın bir danışan ile gerçekleştirilmiştir. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan özel bir üniversitede Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerine, bir araştırma kapsamında kariyer kararı vermede güçlükler yaşayan ve bu konuda kariyer psikolojik danışmasına ihtiyaç duyan bir kişiye kariyer psikolojik danışmanlığı hizmeti sunulacağına dair duyuru yapılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen katılımcı, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü son sınıf öğrencisidir. Kariyer psikolojik danışmanlığına ihtiyaç duyma nedenini; "Mezun olduktan sonra KPSS'ye hazırlanarak devlette psikolojik danışman olmakla, özel bir okulda çalışmak arasında kaldığı; devlete girse garanti bir işi olacağı, özelde çalışırsa kendini daha çok geliştirebileceği ve yükselebileceği, bu nedenle bu iki seçenek arasında kaldığı" olarak ifade etmiştir.

Süreç

Bu çalışmada, danışan ile üç oturumdan oluşan kariyer psikolojik danışması gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda Kariyer Yapılandırma Kuramı (KYK) temelli Kariyer Yapılandırma Görüşmesi (KYG) yapılmıştır. Bu oturumun yapıldığı akşam, her iki araştırmacı tarafından KYG yorumlanmış ve KYK çerçevesinde danışanın Yaşam Portresi oluşturulmuştur. Yaşam portresinde; KYG sorularına verilen cevapların yorumlanması ile danışanın kariyer seçenekleri üzerine hipotezler kurulur. Bu doğrultuda ikinci oturumda; Yaşam Portresi üzerinden danışana dönütler verilmiş ve danışma gerçekleştirilmiştir.

Ardından, videoya alınmış olan bu ikinci oturum üzerinden, ilk 24 saat içinde, Kişilerarası Süreci Hatırlama (KASH) tekniği uygulanmıştır. Bu süreçte, danışanın danışma sürecindeki deneyimleri ve danışma sürecinde öne çıkan kritik noktalar danışanla birlikte değerlendirilmiştir. Bu oturumda danışandan, kendini sahnede izleyen bir seyirci gibi konumlandırması ve bu sürecin bir keşif hâline getirilmesi istendi. İsteddiği zaman videoyu durdurup o an hakkında konuşabileceği belirtildi. Uygulama, videonun birlikte izlenmesi ile başladı ve bazı noktalarda video kaydı durdurulup "Bu anda aklından neler geçiyordu? Danışman sana ... dediğinde aklından geçenler neler oldu? Bu yorumu duyduğunda neler hissettin? Bu spesifik anda içinde neler deneyimliyordun?" gibi sorular soruldu. Danışana düşünmek ve yanıtlamak için yeterli süre tanındı. Araştırmacının ilk olarak video kaydını durdurup danışana örnek olması ile süreç başladı ve süreç içinde danışan da videoyu durdurarak paylaşımlar gerçekleştirdi.

Danışana bu oturumların ardından düşünmesi, bu bilgileri bilişsel ve duygusal olarak işlemesi ve bu doğrultuda farklı alternatifleri araştırması için üç hafta süre verilmiş ve bu sürenin sonuna bir izleme oturumu planlanmıştır. Bu süreçte, ilk araştırmacı KYG oturumlarını yapmış ve ikinci araştırmacı ise KASH tekniği uygulamasını gerçekleştirmiştir. Yapılan görüşmelerde danışanın da izni ve onayı ile görüntü kaydı alınmıştır. Görüşmeler üniversitenin psikolojik danışma merkezindeki görüşme odasında gerçekleştirilmiştir. Bu sürecin sonunda danışana KYG oturumlarına ve KASH uygulamasına yönelik bir değerlendirme formu gönderilmiştir. Bu formda "Kariyer psikolojik danışmanı ile yaptığın ilk görüşmede, seni en çok etkileyen soru ya da sorular hangileriydi? Neden? Yorumlama sürecine dair görüşlerin neler? Kendinle ilgili yeni şeyler fark ettin mi? Neler ve nasıl? Bu görüşme esnasında herhangi bir değişim yaşadın mı? Neler? Kariyer psikolojik danışma sürecini video üzerinden izlediğin ve değerlendirdiğin görüşmeye dair görüşlerin neler?" gibi sorular yer almıştır.

İçeriğin Analiz Edilmesi

Veriler üzerinde Kariyer Yapılandırma Kuramı çerçevesinde anlam oluşturmaya yönelik yorumsamacı (hermeneutics) analiz gerçekleştirilmiştir. Yorumsamacı analiz, nasıl ve neden sorularına yanıt verecek şekilde içerikteki anlamın yorumlanması esasına dayanmaktadır (Patton, 2015). Bulguları ortaya koymak için, KYG'nin yorumlanması ve Yaşam Portresinin paylaşılmasını içeren ikinci oturum, ikinci oturum üzerinden gerçekleştirilen KASH tekniği uygulama oturumu ve izleme oturumu deşifre edilmiştir. Analizler bu dokümanlar ve uygulamaların ardından danışandan yazılı olarak alınan değerlendirme formu üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Güvenirliği

Bu çalışmada nitel araştırmalarda güvenirliliği sağlamaya yönelik öneriler (ör., Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2016) titizlikle takip edilmiştir. Öncelikle bütün uygulamalar kuramsal temellere dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bütün görüşmeler video kaydına alınmış ve süreci aktarırken danışanın ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Ayrıca bulguların geçerliliğini doğrulamak için KYG ve KASH sürecini takiben bir hafta içinde katılımcıya sürece dair değerlendirme formu gönderilmiş ve katılımcı tarafından ifade edilen değerlendirmeler ile bulguların tutarlı olduğu görülmüştür. Ayrıca, öne çıkan bulgular katılımcıya e-posta ile gönderilmiş ve üzerinde katılımcının teyidi alınmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenirliliği oluşturan unsurlardan biri de araştırmacıların rolü ve konuyla olan ilgisidir. Bu bağlamda bu çalışmada KYG görüşmelerini yapan ilk araştırmacı Kariyer Yapılandırma Kuramı ve KYG konusunda yüksek lisans düzeyinde dersler almış ve ardından bir dönem süren süpervizyon altında farklı danışanlarla KYG gerçekleştirmiştir. KASH tekniğini uygulayan ikinci araştırmacı ise kariyer psikolojik danışmanlığı alanında araştırmalar yapmakta ve lisans ve yüksek lisans düzeyinde dersler vermektedir. Ayrıca kariyer psikolojik danışmanlığı alanında gerçekleştirdiği doktora sonrası araştırma sürecinde yurt dışında aldığı klinik süpervizyon dersi kapsamında KASH ile ilgili ders almış, konuyla ilgili makaleleri okumuş ve Türkiye'ye

döndüğünde yüksek lisans dersi kapsamında bu uygulamaya dayalı bir süpervizyon vermiştir.

BULGULAR

KYG “Kariyerini yapılandırmada sana nasıl yardımcı olabilirim?” sorusu ile başlar. Bu soruya verilen yanıt üzerinden danışan ile kariyer psikolojik danışmanı arasında sürece dair yazılı olmayan bir anlaşma sağlanırken, danışanı kariyer psikolojik danışmanlığına getiren nedenin de ortaya koyması beklenir. Danışan bu soruya: “*Şu an son sınıfım. Okul bitiyor... Bende bir potansiyel olduğumu düşünüyorum. İyi yerlere geleceğime, yüksek lisans yapip iyi yerlere geleceğimi biliyorum ama ona karşı da güvenim gitti biraz. O yüzden acaba devlete atanıp mı bir şeyler yapmalıyım yoksa enerjimi özel sektöre mi vereyim? Böyle bir ortadayım. Herkes benim gibidir belki ama. Ben kararsız kaldım.*” olarak ifade etmiştir. Danışanın bu soruya verdiği yanıtın, üniversite son sınıf öğrencilerinde görülebilen kariyer kararı sürecine dair bir güçlüğü ifade ettiği görülmektedir. Bu bağlamda danışanı kariyer psikolojik danışmanlığına getiren nedenin araştırmanın amacıyla tutarlı olduğu görülmektedir.

Yaşadığı kariyer kararsızlığı konusunda danışana destek olmak amacıyla Kariyer Yapılandırma Kuramı temel alınarak Kariyer Yapılandırma Görüşmesi üzerinden üç oturumluk kariyer psikolojik danışması gerçekleştirilmiştir. Bu sürece dair ilk olarak, “KYG esnasında danışanda ne gibi değişimler meydana gelmiştir?” araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. Buna ilişkin öne çıkan bulgular şunlar olmuştur:

(a) Rol modellerini incelemek kişilik özelliklerine dair değerlendirmelere yol açtı ve yeni farkındalıklar yarattı.

KYG'nin ilk sorusunda danışan çocukken hayranlık duyduğu kişileri komşusu, ilkokul öğretmeni ve abisi olarak belirtmiştir. Bu kişilerde hayranlık duyduğu noktalar ve kendisiyle benzer yönler sorulduğunda, danışan ilk rol modeli hakkında; “*Komşumuz... Kendisi hemşireydi... Biraz imreniyordum ona. Benzer özelliklerimiz o sosyal biri, girişken böyle insanı tanıyip da tanımamazlıktan gelmez ben de sosyal biriyim.*” ifadelerini kullanmıştır. İkinci rol modelini şu şekilde aktarmıştır: “*Birinci sınıf öğretmenimdi. Okul başlarken parmağını sınıfta havada gezdirdi ve parmağını izleyenleri sınıfa aldı. Ben de o parmağı takip etmişim... Bana ay parçam derdi... Onunla olan benzerliklerim, o da sosyal biriydi. Çocuklara yaklaşımımız ben de onun gibi güzel sıfatlarla çocuklara sesleniyorum. Bu çok fazla benziyor.*” Üçüncü rol modeli hakkında; “*Abim... Baba gibi. Kısıtlayıcı. Ama benim kısıtlayıcı bir yanım yok. Problemi kolay çözer, kısa yoldan pratik. Problemi olduğunda ona sorarım. Çok zeki ve çok sempatik, çok sabırlı... Düşündüm de ben hep abim gibi olmak istemişim. Bölüm seçerken abimin etkisi oldu. Hukuk istiyordum seçmememin nedeni de abim, en başta onun söylediği beni çok etkiliyor.*” ifadelerini kullanmıştır. Danışanın rol modelleri için kullandığı ilk sıfatlar; *sahiplenici, kibar, sempatik, sosyal, çok uyumlu, sabırlı ve zeki* olmuştur. İkinci danışma oturumunda bu sıfatlara dikkat çekildiğinde danışanın kişilik özelliklerine dair kendini değerlendirmesine yol açtığı ve kendisi hakkında yeni farkındalıklar kazanmasına yardımcı olduğu görülmüştür. Danışan bu durumu “*Rol modellerimin ortak özellikleri sosyal insanlardı ve çevremde o zamanlar eğitim seviyesi en yüksek*

insanlar onlardı. Rol modellerimin özellikleri ile benim özelliklerim benziyor.” şeklinde ifade etmiştir.

(b) Erken çocukluk anılarının yorumlanması şu andaki yaşanan kariyer kararsızlığına ve kariyer geleceğini yapılandırmada ihtiyaç duyduğu motivasyonlara dair içgörü getirdi.

KYG'nin son sorusu danışana erken çocukluk dönemine ait üç anısını sorar. Danışanın pek çok anı içinden çekip getirdiği üç anı tesadüfi değildir ve bu anılarda kişiyi danışmaya getiren çatışmaları ve kaygıları, geleceğe ve hedeflerine yönelmek için kendine verdiği tavsiyeleri içeren hikâyeler yatmaktadır (Savickas, 2011a, 2015). Danışanın anlattığı ilk anı, küçükken yaşadığı köyde evlerinden taşınıp yeni bir eve gitmek için eşyaların bir kamyonu koyulması ve kamyonun arkasına bindirilerek yeni eve gidişle ilgilidir. Danışan, ev tam olmamasına rağmen ailede herkesin mutlu olduğu, anne babasının her zamankinden farklı olarak kavga etmediği ve tüm ailenin bir arada olduğu bir an olarak hatırlamaktadır ve bu yeni bir eve taşınmakla sağlanmış (kariyeri konusundaki yaşadığı çatışmanın altında yatan temel kaygı). Danışanın ilk kullandığı fiil “taşınmak” tır. Danışanın bir yanı özel sektörde ilerlemek, yükselmek, yeni seçeneklere doğru açılmak; öteki yanı ise, kendi idealist yönüne yanıt vermese bile ailedeki diğer kişileri mutlu etmek istemektedir. Danışana bu anının kariyeri hakkında yaşadığı bir sıkıntıyı tanımladığı bilgisi verildikten sonra danışan kazandığı farkındalığı: “*Yeni bir şey arıyorum. Kariyer de böyledir ya hep yeni bir şeye yükselmek istersin adım adım.*” olarak ifade etmiştir. İkinci anı, ailecek fotoğraf çektirmek için bir fotoğraf stüdyosuna gitmeleri ama fotoğraf çektirirken abisinin olmaması nedeniyle bu konuda kendini tedirgin ve mutsuz hissetmesi ile ilgilidir. Bu konuda babasına o fotoğrafta olması için abisini okuldan almadığı için kızmaktadır. Danışanın ilk kullandığı fiil “gitmek” tir. İkinci anıda danışan, kariyeri hakkındaki endişe ve çatışmalarını şu cümleler ile ifade etmiştir: “*Çocukluk anılarında bile hep abimi yanımda istiyordum. Abimin fikirleri olsun istiyorum. Kariyer kararı verme sürecinde gerçekten çok etkiliyor...*” Üçüncü anı danışanın annesi gibi renkli ve güzel giyinmek istemesi, ayrıca kendisine diktiği elbiseler nedeniyle annesini çok becerikli görmesi ve onun gibi becerikli olmayı istemesi ile ilgilidir. Danışan bu anısında kendisini becerileri ile öne çıkaracak bir şeyler yapmak istemektedir, ancak bunu yine yaşamında otorite konumundaki önemli kişilerden aldığı onay ve destek ile yapmak istemektedir. Bu durum, “*Becerilerimi fark etmeliyim, potansiyelimin farkına varmalıyım... Biri beni onaylarsa, bizimkiler bana yardımcı olursa potansiyelimin farkına varabilirim.*” cümlelerinde ifade bulmuştur. Erken çocukluk anılarının yorumlanması sürecinin, şu anda yaşadığı kariyer kararsızlığına ve kariyerini yapılandırmada ihtiyaç duyduğu motivasyonlara dair danışana içgörü getirdiği görülmüştür. Ayrıca, danışan değerlendirme formunda da, rol modelleri ve erken çocukluk anılarına dair sorulan sorular için “*En çok etkileyen sorular 3-6 yaş arasındaki ilk anılarımı anlatmam ve o yaşlarda rol model aldıklarımı anlatmamdı. Çünkü şu anki bulunduğum kariyer yapılandırma süreciyle nasıl bir bağlantı olacağını gerçekten merak ettim.*” ifadelerini kullanmıştır.

(c) Danışanın mottosunun kendine verdiği kariyer tavsiyeleri ile uyumlu olduğu görülmüştür.

KYG'nin dördüncü sorusu olan motto için danışan; *"Külkedisi eğer geri dönseydi asla bir prenses olamazdı!"* olarak yanıt vermiştir. Danışan bu sözül ilk duyduğunda kendisine çok mantıklı geldiğini dile getirmiş ve bu söz üzerine düşündüğünü ve hayatına çok uyduğunu ifade etmiştir. Kişinin hayat mottosu problemlerine yönelik kendisine verdiği tavsiye niteliğindedir (Savickas, 2005). Danışan bu yorumu duyduğunda *"Geçmişe değil sürekli önüne bakmalı insanlar. Bu yüzden hoşuma gitmişti. Anlattıklarımın ne bağlantı çıkacak diye düşünüyordum; şu an bağlantılı her şey. Mottomda da dediğim gibi prenses hep yüksekte işte."* şeklinde tepki vermiştir. Değerlendirme formunda da *"Hayat sloganını söylemem, en etkileyicisi bence buydu. Çünkü bu kendime olan bir tavsiyemmiş aslında. Bazı sözleri, hikâyeleri, filmleri sevmemizin hep bir nedeni vardır mutlaka."* şeklinde bir değerlendirme yapmıştır.

(d) Kariyer kararı verme süreçlerinde onay alma ihtiyacında olduğuna dair danışana farkındalık kazandırdı.

KYG'nin üçüncü sorusunda danışana düzenli olarak takip ettiği dergi, televizyon programı veya internet sitesi sorulmuştur. Danışan takip ettiği dergileri İzdiham, Ot, News PDR ve Dergi PDR olarak belirtmiştir. Bunlarda nelerden hoşlandığı sorulduğunda *"Ya eğlenceli ya da çok öğretici olmalı dergi."* olarak ifade etmiştir. Televizyon programı olarak *Kim Milyoner Olmak İster* adlı programı takip ettiğini belirtmiş ve *"Başvuru için sayfayı doldurdum ama göndermedim. Ailem desteklese... Ya ailemden çok destek göremiyorum kariyer konusunda. Birileri beni desteklese her şeyi yaparım."* cümleleri ile kendini bir alanda göstermek istediğini ama bunun için yaşamındaki önemli yetişkinlerden destek arayışını ve bunu bulamayışını ifade etmiştir. Danışanın sorulara verdiği cevapları düşündüğünde çok fazla dışsal motivasyonu olduğuna ve içsel motivasyon kaynaklarını keşfetmesi gerektiğine dair farkındalık kazandığı görüldü. Değerlendirme formunda kariyer kararı verme süreçlerinde onay alma ihtiyacında olduğuna dair farkındalığını şu cümlelerle ifade etmiştir: *"Kendimle alakalı karar verme süreçlerimde hep birilerinden destek almak istediğimi fark ettim ve bunun iyi bir şey olmadığını, kendi hayatıma kendim yön vermem gerektiğini düşünüyorum... İsteklerimin çoğu toplum tarafından desteklenen şeyler mi yoksa gerçekten kendi isteklerim mi bunu düşünmem gerektiğini fark ettim."*

Araştırmanın ikinci sorusu olan, "KASH tekniği KYG sürecine dair ne gibi dile gelmeyen yaşantılar ortaya çıkarmıştır?" sorusuna ilişkin öne çıkan bulgular aşağıda verilmiştir.

Danışana KYG üzerinden geri bildirim aldığı görüşmenin kendisi açısından nasıl bir deneyim olduğu sorularak KASH süreci başlatıldı. Danışan bu soruya: *"İyi hissettirdi, kendim için karar vermenin zamanı geldiğini fark ettim. Danışma oturumunda da çok fazla kendim karar vermeyeyim de birileri karar versin, ben o yoldan gideyim gibi bir bakış açısını daha çok hissettim. Konuştuklarımdan hep o anlam çıkıyordu. Bireyim ben de artık sonuçta, bunu daha çok düşünüp karar vermem gerektiğini fark ettim."* sözleriyle kişisel sorumluluğunu alması gerektiğine dair danışma sürecinde bir farkındalık kazandığını ifade etmiştir.

Ardından KASH süreci gereği video birlikte izlenmeye başlanmıştır. Danışan *"Yüksek lisans, doktora da yapmayı düşündüm.*

Dil öğrenmek de istiyorum. Yurt dışına da gitmek istiyorum." dediği esnada ilk olarak videoyu kendisi durdurmuş ve *"Bu benim için çok uçuk bir seçenek gibi; ama niye olmasın dedim... Köyde benden altta olan kişileri çok etkilediğimin farkına vardım. Bunları yaparsam onlara örnek olurum."* şeklinde açıklama yapmıştır. Danışanın burada idealize ettiği yaşam amaçlarının KYG'nin üçüncü sorusu olan favori hikâyesinde de ortaya çıktığı görülmektedir: *"Mühendis bir oğlanla, öğretmenlik okuyan bir kızın aşkını anlatıyor. İstanbul'u anlatıyor. Kavuşma, aşk hikâyesi. İlahi bir aşk. Dini değil ama kapalı kızların okuyup aa çok güzelmış diyeceği bir kitap. Ne için varsan onun için yaşa diyor."* Bu soru, danışanın kitaptaki kahramana benzer sorunlar yaşadığı ve bu sorunların üstesinden gelmek için benzer başa çıkma mekanizmaları kullandığı şeklinde yorumlanır (Taber vd., 2011). Bu bağlamda, danışanın daha iyi bir yaşam standardına ulaşmak için kendini harekete geçirici bir mekanizma olarak idealist bir yaklaşım geliştirdiği ve benzer yaşam koşullarından çıkmış kişilerin yaşamlarından örnek aldığı görülmektedir. KASH sürecini yürüten araştırmacı, danışanın yüksek lisans ve yurtdışı ile ilgili isteklerini dile getirdiği noktada videoyu durdurup *"Nasıl hissediyordun bunları söylerken?"* diye sormuştur. Danışan: *"Söylüyorum ama olur mu? Olmaz gibi düşünüyordum o anda. Kararsızdım. Biraz özgüven düşüklüğü hissediyordum o noktada."* şeklinde yanıt vermiştir. Araştırmacı, *"Bu seçeneklerinin de olduğuna ne zaman karar verdin?"* şeklinde sorduğunda, danışan; *"görüşme esnasında bir anda bunları fark ettiğini"* ifade etmiştir. Bunun üzerine danışana bunları fark ettiği anda aklımdan neler geçmekte olduğu sorulmuştur. Danışan: *"Bunu ilk kez söylüyordum, kendim için söyledim aslında. Dillendir ki bunları, yavaş yavaş konuşmaya başla ki harekete geç diye düşünüyordum o anda."* şeklinde yanıt vermiştir. Bu noktada, KASH sürecinin danışanın danışma esnasındaki farkındalıklarına ilişkin içsel deneyimlerini ortaya çıkardığı görülmektedir.

Bir diğer farkındalık anının psikolojik danışmanın erken çocukluk anıları üzerinden danışana geri bildirim verirken olduğu görülmüştür. Psikolojik danışman, *"Bir yanın roket gibi fırlayıp gitmek istiyor, diğer yanın roketten daha yavaş yavaş yükselecek olsa da bir balona binip yanına aileni, seni onaylayacak olanları, yaşamındaki önemli kişileri de alıp yükselmek istiyor."* dediğinde danışan videoyu durdurmuştur. *"Şu an anlaşılması hissediyordum. Roket gibi hızlı çıkmak yerine adım adım çıkabilirim diye özgüvenli hissettim kendimi o anda. Bu metafor bana çok uydu."* şeklinde o anda içinden geçmekte olanları dile getirmiştir. Danışan üçüncü anısında *"Birisini beni onaylarsa yeteneklerimi gösterebilirim."* dediği anda videoyu tekrar durdurmuş ve *"Bunu söylerken çok hoşuma gitmedi ama kendime itiraf ediyorum gibi hissettim ve rahatladığımı hissettim."* şeklinde açıklama yapmıştır. Benzer şekilde *"Abim çok yükselmemi değil de mütevazı bir hayatta gitmemden tarafta gibi."* dediği noktada videoyu durdurmuş ve *"Burada tabi ki iyi hissetmedim, abimin beni engellediğini söyledim, belki de abimi geçmemeliyim gibi bir şey. Ama olan o bence."* şeklinde paylaşımda bulunmuştur. Bu bağlam içinde, KASH sürecinin, danışanın kariyer kararı verme ve kariyerini biçimlendirme sürecinde yaşamındaki önemli kişilerin rolüne ilişkin danışma esnasında farkındalıklar yaşamakta olduğunu ortaya çıkardığı söylenebilir.

Son olarak KASH süreci çocukluk kahramanları üzerinde konuşulduğu anlarda danışanın yaşamakta olduğu deneyimleri ve farkındalıkları açığa çıkarmıştır. Danışan, bu kişilerin ortak özellikleri ile kendi özelliklerinin ilişkilendirildiği anda videoyu durdurmuş ve “*Rol modellerimdeki olumsuz özellikler bende de olabilir diye düşündüm ve biraz rahatsız oldum sonra... Başkaları beni böyle görüyor mu diye düşündüm. Kendi kendime değil de başkalarına göre kendimi tanımladım sanki. Yine bir onay arayışım devreye girmiş gibi.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Ardından danışan, danışma esnasında “*Aslında özel mi devlet mi diye arada kalırken sanırım maddiyat açısından arada kalıyorum ben.*” dediği anı izlerken videoyu durdurmuş ve “*Bunu o anda fark etmişim, enerjim var, ben özelde yaparım; para gelecek ben çalıştıkça daha çok para gelecek gibi.*” şeklinde açıklama yapmıştır. Bunun üzerine görüşmeyi yapan araştırmacı: “*O anda bunları ilk kez dile getirirken neler hissediyordun peki?*” şeklinde sormuştur. Danışan, “*Aslında çok yakıştıradım; sanki parayı düşünüyordum gibi oldum biraz. Ama bence o anda daha çok farkındalık kazandım. Bu konuyu daha sonra düşündüm, para konusu benim için ne kadar önemli ki diye. O anda söylemiştim bunu çünkü.*” şeklinde yanıtlamıştır. Danışma esnasında psikolojik danışman ile danışanın kazancı danışanın değerler listesine ekledikleri anda video araştırmacı tarafından durdurulmuş ve o anda nasıl hissediyor olduğu sorulmuştur. “*Rahatsız oldum aslında biraz, (videoyu izleyen araştırmacıyı ve KYG sürecini yürüten psikolojik danışmanı kast ederek) karşı taraf benim hakkımda ne düşünür, beni maddiyatçı olarak görür mü diye. Beni böyle görmelerini istemedim.*” şeklinde yanıt vermiştir. Akabinde, sorumlulukla ilgili konuşmaların geçtiği bir anda bu kez danışan videoyu durdurmuş ve “*Bir görevi biri verince yapıyorum, benim kendi kendime yapmaktan ziyade biri bana söylediğinde daha iyi yapıyorum, dışarıya giriyor işte yine, içsel değil de.*” şeklinde farkındalıklarını dile getirmiştir. Ayrıca, “*Ben özel sektörü de sanırım bu yüzden istiyorum. Orada sürekli bir şey yapacağım ve olumlu şeyler söyleyecekler. Devlette söylemezler ve çok ilgilenmezler diye... Ben özel sektörü de bu yüzden mi istiyorum acaba diye bir şey oldu, beni sürekli birileri onaylayacak, özel sektörde ismin duyulacak falan.*” diye eklemiştir. Bunun üzerine araştırmacı tarafından bunların büyük farkındalıklar olduğu belirtilmiştir. Danışan, “*Aynen... Sonra, ama tanınma da öyle çok doğru bir şey değil ki diye düşündüm.*” şeklinde danışma anında içinden neler geçtiğini dile getirmiştir. Araştırmacının kazanç konusunda olduğu gibi tanınma konusunda da bir değer çatışması yaşadığı ifade edildiğinde, danışan bu çatışmanın kaynağını toplumun ve çevredeki kişilerin bakış açıları ve onlar tarafından bu durumun onaylanmayabileceği olarak ifade etmiştir. Bu bağlam içinde, KASH sürecinin, danışanın çevresindeki önemli kişilerden onay alma ihtiyacı içinde olduğuna ve bu durumun karar sürecini nasıl etkilediğine ve yaşadığı değer çatışmalarına ilişkin farkındalıklar kazandırdığı söylenebilir.

Son olarak, “*KYG, danışanı kariyer psikolojik danışmasına getiren sorunun çözümüne nasıl katkı sağlamıştır?*” araştırma sorusuna dair öne çıkan bulgular şunlar olmuştur:

Danışan değerlendirme formunda, “*devlet ya da özel sektörde çalışma*” seçenekleri arasında kalmasına ilişkin “*zihninin daha*

net olduğunu” ifade etmiştir. Bunu: “*Kariyer yapılandırma sürecim için motivasyon oldu. Gerçekten danışmadan çıktığımda iyi hissediyordum. Kaygılarımı biraz olsun kontrol altına alabiliyorum. Ve devlet mi özel sektörden mi başlamalıyım; bunun kararını daha netleştirdim.*” cümleleri ile ifade etmiştir. Ayrıca kariyer psikolojik danışmanlığından kazanımlarını, “*Alternatif seçenekleri biraz daha fazla araştırmam gerektiğini düşünmeye başladım. Bazı farkındalıklar oluşturdu. Bence bu bile kendim için çok önemli bir şey; çünkü şu an iyiyim ama kariyer anlamında ciddi problemler yaşamaya başlayacağım döneme doğru gidiyordum. Erken müdahale gibi bir şey oldu aslında, bunun için çok mutluyum.*” şeklinde paylaşmıştır. KYG’nin sağladığı bu katkılar KASH sürecinde de dile gelmiştir. Danışan özel sektörde veya devlette çalışma konusunda yaşadığı çatışmaya dair “*Özelden daha fazla seçenek olur, devlette az olur gibi bakıyordum; ama ben olduğum sürece nereye gidersem gideyim orayı istediğim gibi güzelleştirebileceğimi daha çok fark ettim.*” diyerek kendisini kariyer psikolojik danışması almaya getiren nedene dair kaydettiği ilerlemeyi dile getirmiştir.

Danışanın elde ettiği ilerlemeleri izleme oturumunda sıkça dile getirdiği görülmüştür. Savickas (2005) tarafından kariyer yapılandırma danışmanlığının son süreci eyleme dönük adımlar atılması olarak belirtilmiştir. Oturumların ardından danışanın attığı adımlar “*Aslında şöyle; daha net kararlar alıp ilerlemeye başladım... Biraz devleti araştırdım. Devletin maaşlarına baktım.*” cümlelerinde görülmektedir. Ayrıca, “*KPSS stresi çok fazla olsa da ben yani mutluyum. KPSS stresinin olmaması daha kötü, çünkü bir ara stres yapmıyordum ve hiçbir ilerleme yoktu. Şimdi hiç yoksak boş vakitte kütüphaneye gidiyorum.*” cümlelerinde danışanın eyleme geçtiği görülmektedir. Ayrıca zihinsel olarak yaptığı yatırımları “*Aslında şuna karar verdim; bir dalda uzmanlaşma. Okul danışmanlığı daha çok hoşuma gitti. Öyle şeyler düşündüm biraz da. Atandıktan sonra uzmanlaşırım dedim.*” şeklinde ifade etmiştir. İleriye dönük aldığı kararları “*Yüksek lisans falan çok düşünüyordum. Başvuruyu yapmadım. İki seçenekten dolayı birinci çok hazırlanmadım ALES’e. İkinci de çok paraydı. Yılda 3 kez giriliyor zaten. 3 ayda bir denk geliyor girerim dedim. İnşallah bir atanayım da o sırada ALES sınavında çıkan sorulara bakarım. Böyle şeyler düşündüm açıkçası danışmadan sonra. Daha yoğun düşünmeye başladım.*” şeklinde belirtmiştir. Ayrıca bu konuyu yaşamındaki önemli kişilerle paylaşmış olduğunu ve onlardan aldığı desteği “*Evdekilerle konuştum bu konuyu benim kararlı düşüncelerim olunca onlar da tamam diyorlar... Anneme anlattığımda kararlı bir şekilde ilerlememi görünce ondaki gülümsemeyi gördüm.*” şeklinde ifade etmiştir. Son olarak KYG sürecindeki kazanımlarını “*Ben önceden merkeze kendimi hiç almıyordum. Ama şimdi merkeze gerçekten kendimi aldım. Birazcık aslında o motivasyonu dışardan bekleme huyumu bırakmaya başladığımı fark etmeye başladım. İçselleştirdim bence biraz. İçselleştirme yolundayım belki de.*” olarak ifade etmiştir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada, örnek bir vaka incelemesi üzerinden Kariyer Yapılandırma Görüşmesi (KYG) aracılığıyla gerçekleştirilen kariyer yapılandırma danışmasının ve Kişilerarası Süreci Hatırlatma (KASH) tekniğinin, üniversite son sınıf öğrencisinin yaşadığı

kariyer kararsızlığının çözümüne ve kariyer geleceğini şekillendirmesine nasıl katkı sağladığı incelenmiştir. İlk araştırma sorusuna ilişkin bulgular; KYG esnasında danışanın rol modellerini inceleme aracılığıyla kişilik özelliklerine; erken çocukluk anılarının yorumlanması aracılığıyla yaşamakta olduğu kariyer kararsızlığına ve kariyerini yapılandırma ihtiyacı duyduğu motivasyonlara; mottosu aracılığıyla problemler karşısında kendine verdiği tavsiyeye ve son olarak kariyer karar verme süreçlerinde onay arayışında olduğuna dair farkındalıklar ve içgörü kazandığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, Barclay (2015) tarafından ifade edilen rol modeller ve erken çocukluk anılarının kişiye derinlemesine düşünmeyi tetiklediği bilgisi ile desteklenmektedir. Ayrıca, önceki çalışmalarla benzer şekilde, danışanın KYG sorularına verdiği yanıtların sembolik olarak paylaşılan deneyimlerden öteye gittiği ve daha derin anlamlar kazandığı, yeni farkındalıkları ve kendisine dair yeni bir vizyonu ortaya çıkardığı söylenebilir (ör., Cardoso vd., 2016). Özellikle erken çocukluk anıları ve rol modellerini incelemenin yaşadığı kariyer kararsızlığını anlamlandırma danışana daha anlamlı dönütler sağladığı görülmüştür. Bu sonucun önceki çalışmalarla da desteklendiği görülmektedir. Örneğin, Hartung ve Vess (2016) danışanda içsel gözlemleri tetikleyen ve değişimi yaratan en önemli sonuçların erken çocukluk anılarının incelenmesi ile olduğunu; rol modellerini incelemenin ise danışana kendi kimliğine dair farkındalıklar kazandırdığını rapor etmiştir. Benzer şekilde, Maree (2016) ve Refhuss, Del Corso, Glavin ve Wykes de (2011) en çok rol modeller ve erken çocukluk anılarını inceleme yoluyla danışanlarda içsel farkındalıklar gerçekleştiğini rapor etmişlerdir.

Bu çalışmada KYG sürecinde deneyimlenen ve o anda dile gelmeyen içsel yaşantıları incelemek üzere KASH Tekniği kullanılmıştır. KASH sürecinin, danışanın kariyer değerlerine, kariyer kararlarında yaşamındaki önemli kişilerin rolüne, karar verirken çevresindeki kişilerden onay alma ihtiyacı içinde olduğuna ve bunların yaşamakta olduğu kariyer kararsızlığı ile nasıl ilişkili olduğuna dair farkındalıklar ve içgörülerini açığa çıkardığı görülmektedir. Bunu destekler şekilde, Pouyaud, Bangali, Cohen-Scali, Robinet ve Guichard (2016) danışma sürecine entegre edilen KASH uygulamasının danışanın kendi yaşamı üzerinde içsel bir şekilde düşünmesini sağlamada önemli bir role sahip olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Vilhjálmsdóttir ve Tulinius (2016), KYG'nin etkili bir yöntem olduğunu, fakat KASH tekniği ile uygulandığında daha da fazlasını sağladığını ifade etmişlerdir. Maree (2016) tarafından gerçekleştirilen iki vaka incelemesi de, KASH sürecinin danışana, duygu, düşünce, bakış açısı, fikir, yargı, inançlar gibi kişisel deneyimlerini derinlemesine inceleme fırsatı sunduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak KASH süreci, bu çalışmada da danışan tarafından pek çok kez paylaşılan farkındalığının arttığına yönelik vurgularda görüldüğü gibi, danışma esnasındaki duygu ve düşüncelerin hatırlanmasını sağlayarak içsel gözlemlerin tetiklenmesini ve yeni bakış açıları kazanmayı sağlamaktadır (Maree, 2016).

Bu çalışma, KYG'nin danışanı kariyer psikolojik danışmanlığına getiren sorunların çözümüne çeşitli yollarla katkı sağladığını ortaya koymuştur. Danışan kariyer psikolojik danışmanlığının ardından, kendi kimlik gelişimine dair farkındalıklar kazandı-

ğını, yaşadığı kararsızlığa ilişkin zihninin daha net olduğunu, kariyerini yapılandırma sürecine dair motivasyon kazandığını ve bu doğrultuda harekete geçtiğini, geleceğe yönelik zihinsel ve duygusal yatırımlar yaptığını ve kararlar aldığını ve ailesi ile de bu durumu konuştuğunu ifade etmiştir. Danışan tarafından ifade edilen bu kazanımların, ilgili alanyazında KYG aracılığıyla gerçekleştirilen kariyer yapılandırma danışmalarında da ortaya konulduğu görülmektedir. Guichard (2016), bu sürecin danışana kendi yaşamına dışardan bakma fırsatı verdiğini ve yaşamındaki deneyimlere yeni anlamlar yüklemesini sağladığını, Cardoso vd. (2016) kariyerine ilişkin yaşadığı problemlerin nedenleri ve sonuçlarını görmesine yardımcı olduğunu, Vilhjálmsdóttir ve Tulinius da (2016) danışanın yaşamına değişimler getirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Reid vd. (2016) KYG süreci sonucunda danışanlarda iç gözlem ve kişisel farkındalık, kendilik algısı, değerler ve kimlik konularının öne çıktığını rapor etmişlerdir. Son olarak, KYG aracılığıyla gerçekleştirilen kariyer yapılandırma danışmasının danışanlarda bir motivasyon sağladığı, süreç sonunda danışanların daha kararlı hâle geldikleri ve bir güç kazandıkları aktarılmıştır (Guichard, 2016; Hartung ve Vess, 2016). Bu bağlamda, bu çalışma sonunda da danışan, sınavlara hazırlanma konusunda motivasyon kazandığını, boş vakitlerinde kütüphanede çalışmaya başladığını, ailesi ile konuyu konuştuğunu, daha kararlı olduğunu ve bunun ailesi tarafından da fark edildiğini ifade etmiştir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları değerlendirilirken bazı sınırlılıkların göz önünde bulundurulması önerilir. Öncelikle tek bir vaka incelemesini içeren bu araştırma deseni, bulguların genelleştirilmesine dair önemli bir sınırlılık getirmektedir. Bu sınırlılık, bir teorinin geçerliğini test etmek için önerilen KASH sürecinin (Bkz. Kagan vd., 1963) araştırmaya dahil edilmesi ile aşılmaya çalışılmıştır. KYG sorularının ve KASH sürecinin yorumlanmasının sadece bu çalışmadaki araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmesi bu çalışmadaki bir diğer sınırlılığı oluşturmaktadır. Bu durumun ilgili alanyazındaki pek çok çalışmada da benzer olduğu görülmekle birlikte (ör., Hartung ve Vess, 2016; Maree, 2016; Reid vd., 2016), güvenilirlik başlığı altında belirtilen hususlarla bu sınırlılığa ilişkin önlem alınmaya çalışılmıştır. Bu noktada özellikle araştırmacıların konuyla ilgili eğitimsel ve deneyimsel geçmişleri de rapor edilmiştir. Üçüncü sınırlılık, danışma sürecinin sonucunu değerlendirmek üzere nicel ölçümlerin yapılmamasıdır. Bu çalışmada danışma sürecini değerlendirmek için KYG ve KASH oturumlarına ek olarak, izleme oturumu ve oturumlar sonunda danışandan alınan değerlendirme formu da içerik analizine tabi tutulmuştur. KASH sürecinin sadece danışan ile gerçekleştirilmesi bu çalışmadaki son sınırlılık olarak belirtilebilir. Bu konuda Larsen vd. (2008), KASH sürecinin çoğu zaman psikolojik danışman ve danışanın her ikisi ile ayrı ayrı gerçekleştirildiğini, ancak bazen sadece bunlardan biri (danışan ya da psikolojik danışman) ile de gerçekleştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada KYG oturumlarını yapan psikolojik danışmanın araştırmanın yazarlarından biri olması nedeniyle tarafsız bakış açısını korumak için KASH tekniği sadece danışan ile kullanılmıştır. Gelecek çalışmalarda, KYG ve KASH süreçlerini içeren grup uygulamalarının gerçekleştirilmesi ve ön test

ve son test ölçümlü deneysel çalışmaların planlanması ile bu uygulamaların kullanımının daha kapsamlı olarak test edilmesi önerilir.

SONUÇ

Bu çalışma, kariyer kararsızlığı yaşayan üniversite son sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen kariyer yapılandırma danışmasını içeren bir vaka incelemesidir. Reid vd. (2016) tarafından da işaret edildiği üzere, konunun vaka analizi aracılığıyla ele alınması ve nitel analizle değerlendirilmesinin konuya ilişkin zengin ve derin içgörüler getirdiği söylenebilir. Bu çalışma öncelikle, Kariyer Yapılandırma Kuramının danışma sürecine uygulanabilirliğini ve danışanın yaşadığı soruna çözüm sunduğunu ortaya koymuştur. Kuramda belirtildiği (Savickas, 2005, 2011a) ve ilgili çalışmalarda da vurgulandığı gibi (ör. Reid vd., 2016), üç oturum gibi kısa bir sürede bile danışanın süreçten faydalanabileceği bir kez daha ortaya konulmuştur. Danışan bu durumu “Genel olarak iyi bir süreçti. Kariyer konusunda iki oturum da yeterli olabiliyor bence. İkinci oturum daha iyiydi.” şeklinde ifade etmiştir. İlk oturumun KYG soruları üzerinden gittiği, ikinci oturumun ise bunun yorumlanmasını içerdiği düşünüldüğünde danışanın neden özellikle ikinci oturuma vurgu yaptığı anlam kazanmaktadır. Bu bağlamda, bu çalışma ile daha önce teorik olarak ele alınan KYG'nin Türk kültüründe uygulanabilirliği (Bkz. Karacan-Ozdemir, 2018) ampirik olarak incelenmiş; KYG ve KASH uygulamalarının nitel bir veri toplama aracı olarak kullanılabilirliği sonraki araştırmalar için ortaya konulmuştur. Son olarak uygulamaya yönelik, yükseköğretim düzeyindeki kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetlerinde, özellikle kariyeri ile ilgili yeni bir dönüm noktası yaşamakta olan üniversite son sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilecek çalışmalarda, kullanılabilecek danışanın yaşamında anlam oluşturmaya yönelik fayda sağlayan dinamik bir uygulamanın alana kazandırıldığı söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Aytaç, S. & Bayram, N. (2001). Üniversite gençliğinin iş ve eş seçimindeki etkin kriterlerinin analitik hiyerarşi süreci (Ahp) ile analizi. *İŞ GÜÇ Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 3(1).
- Barclay, S. R. (2015). Turning transition into triumph: Applying Schlossberg's transition model to career transition. Maree K. ve Fabio A.D. (Eds.), *Exploring new horizons in career counseling: Turning challenge into opportunity* içinde (ss. 219–232). Rotterdam: Sense.
- Barclay, S. R. & Wolff, L. A. (2012). Exploring the career construction interview for personality assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 370-377. doi:10.1016/j.jvb.2012.09.004
- Bullock-Yowell, E., McConnell, E. A. & Schedin, E. A. (2014). Decided and undecided students: Career self-efficacy, negative thinking, and decision-making difficulties. *NACADA Journal*, 34(1), 22-34. doi:10.12930/NACADA-13-016
- Cardoso, P., Duarte, M. E., Gaspar, R., Bernardo, F., Janeiro, I. N. & Santos, C. (2016). Life design counseling: A study on clients' operations for meaning construction. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 13-21. doi:10.1016/j.jvb.2016.07.007
- Cashwell, C. S. (1994). Interpersonal process recall. *Eric Digest*, 94-10. www.counseling.org/resources/library/eric%20digests/94-10.pdf adresinden erişilmiştir.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4. baskı). London: Sage Publications Ltd.
- Doğun, Ö. & Gulec, S. (2012). The problems faced by university students and proposals for solution. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 47, 1115-1123. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.788
- Fouad, N. A., Guillen, A., Harris-Hodge, E., Henry, C., Novakovic, A., Terry, S. (2006). Need, awareness, and use of career services for college students. *Journal of Career Assessment*, 14, 407-420. doi:10.1177/1069072706288928
- Guichard, J. (2016). Reflexivity in life design interventions: Comments on life and career design dialogues. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 78-83. doi:10.1016/j.jvb.2016.08.001
- Hartung, P. J. & Vess, L. (2016). Critical moments in career construction counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 31–39. doi:10.1016/j.jvb.2016.07.014
- İşık, E. (2010). *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklentileri düzeylerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kagan, N. & Kagan, H. (1990). IPR: Validated model for the 1990s and beyond. *The Counseling Psychologist*, 18, 436–440.
- Kagan, N. I., Krathwohl, D. R., Goldberg, D., Campbell, R. J., Schauble, P. G., Greenberg, B. S. & Bondy, S. B. (1967). Studies in human interaction: Interpersonal process recall stimulated by videotape. East Lansing, MI: Educational Publishing Services. doi:10.1177/0011000090183004
- Kagan, N., Krathwohl, D. R. & Miller, R. (1963). Stimulating recall in therapy using video tape: A case study. *Journal of Counseling Psychology*, 10, 237–243. doi:10.1037/h0045497
- Kai-wen, C. (2010). A study of stress sources among college students in Taiwan. *Journal of Academic and Business Ethics*, 2(1) 35- 41.
- Karacan-Ozdemir, N. (2018). Kariyer yapılandırma görüşmesi: Nitel bir değerlendirme aracı ve kariyer danışma yöntemi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2018, 6(6) 1071–108. doi: 10.18506/anemon.423085
- Karacan-Ozdemir, N. & Çohadar, E. (2021). Kariyer yapılandırma kuramı. Ö. Ulaş (Ed.) *Vaka örnekleriyle desteklenmiş kariyer psikolojik danışması kuramları* (ss. 199-223) içinde. Ankara: Nobel (Baskıda).
- Lairio, M. & Penttinen, L. (2006). Students' career concerns: Challenged facing guidance providers in higher education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(3), 143-157. doi:10.1007/s10775-006-9107-z
- Lamanauskas, V. & Augienė, D. (2016). Scientific research activity of students preservice teachers of sciences at university: Significance, readiness, effectiveness and career aspects. *Journal of Baltic Science Education*, 15(6), 746-758.
- Larsen, D., Flesaker, K. & Stege, R. (2008). Qualitative interviewing using interpersonal process recall: Investigating internal experiences during professional-client conversations. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(1), 18-37. doi:10.1177/160940690800700102
- Lent, R. W., Hackett, G. & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school to work transition. *The Career Development Quarterly*, 44, 297-311. doi:10.1002/j.2161-0045.1999.tb00739

- Luzzo, A., D. (1991). Social class and ethnic differences in college students' career maturity: A quantitative and qualitative analysis. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED333152.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Luzzo, A. D. (1993). Evaluating the relationship between college students' vocational congruence, academic success and career maturity: career counseling implications and future directions. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED369947.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Maree, J. G. (2012). Using "informal" hypnotherapy in career counselling: Blending Savickas and Erickson to "free the angel". *South African Journal of Psychology*, 42(2), 156-168. doi:10.1177/008124631204200203
- Maree, J. G. (2016). How career construction counseling promotes reflection and reflexivity: Two case studies. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 22-30. doi:10.1016/j.jvb.2016.07.009
- Özden, K. & Sertel-Berk. Ö. (2017). Kariyer Stresi Ölçeğinin (KSÖ) Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin sınanması. *Psikoloji Çalışmaları*, 37(1), 35-51.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & Evaluation methods*. California: SAGE Publications, Inc.
- Pouyaud, J., Bangali, M., Cohen-Scali, V., Robinet, M. L. & Guichard, J. (2016). Exploring changes during life- and career-designing dialogues. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 3-12. doi:10.1016/j.jvb.2016.07.008
- Rehuss, M. C., Del Corso, J., Glavin, K., & Wykes, S. (2011). Impact of the Career Style Interview on individuals with career concerns. *Journal of Career Assessment*, 19(405), 419. doi:10.1177/1069072711409711
- Reid, H., Bimrose, J. & Brown, A. (2016). Prompting reflection and learning in career construction counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 51-59. doi:10.1016/j.jvb.2016.07.013
- Rojewski, J. W. & Kim, H. (2003). Career choice patterns and behavior of work-bound youth during early adolescence. *Journal of Career Development*, 30(2), 89-108. doi:10.1023/A:1026150427009
- Rottinghaus, P. J., Jenkins, N. & Jantzer, A. M. (2009). Relation of depression and affectivity to career decision status and self-efficacy in college students. *Journal of Career Assessment*, 17, 271-285. doi:10.1177/1069072708330463
- Savickas, M. L. (1989). Career-style assessment and counseling. T. Sweeney (Ed.), *Adlerian counseling: A practical approach for a new decade içinde* (3. basım, ss. 289-320). Muncie, IN: Accelerated Development Press.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. R. W. Lent ve S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work içinde* (ss. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley, USA.
- Savickas, M. L. (2011a). Contracting careers: Actor, agent and author. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 179-181.
- Savickas, M. L. (2011b). *Career counseling*. Washington, DC: APA
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. R. W. Lent, & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work içinde* (2. basım, ss. 144-180). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Savickas, M. L. (2015). *Life-design counseling manual*. Rootstown, OH: Vocopher
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & Vianen A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Taber, B., Hartung, P., Briddick, H., Briddick, W. & Rehuss, M. (2011). Career style interview: A contextualized approach to career counseling. *The Career Development Quarterly*, 59(3), 274-287. doi:10.1002/j.2161-0045.2011.tb00069.x
- Tien, H. S. (2001). Career decision- making difficulties perceived by college students in Taiwan. *Educational Psychology*, 33(1), 87-98. doi:10.6251/BEP.20010612
- Ukil, M. L. (2016). Career barriers to career indecision: a final-year BBA students view. *Polish Journal of Management Studies*, 13(1), 193-205.
- Ulaş, Ö. & Özdemir, S. (2018). Üniversite son sınıf öğrencilerinde algılanan kariyer engellerinin yordayıcıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 672-688. doi: 10.16986/HUJE.2017033806
- Vilhjálmsdóttir, V. & Tulinius, T. H. (2016). The career construction interview and literary analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 40-50. doi:10.1016/j.jvb.2016.07.011
- Yavuzaslan, A., Barişçil, A. & Fekete Farkas, M. (2016). Stress and future career aspirations among university students in Turkey. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 8(1).
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, İ. A., Dursun, B., Pektaş, K. & Altay, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin kariyer seçimlerinin demografik özellikler açısından incelenmesi: Pınarhisar MYO Örneği. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2(2), 2012.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Basım). California: Sage Publications.

Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Baş Ağrısı Sıklığı ve İlişkili Faktörler

Prevalence of Headache and Related Factors in Erciyes University Medical Faculty Students

Seçkin ÖZSAYDI, Elçin BALCI

ÖZ

Baş ağrısı insanlarda bilinen en eski semptomlardan biri ve baş ağrısı bozuklukları nöroloji polikliniklerinde en çok konulan tanılardandır. İnsanların %90'ından fazlasında yaşamı boyunca en az bir kez baş ağrısı meydana gelmektedir. Tıp öğrencileri uykusuzluk, yorgunluk, stres gibi baş ağrısı tetikleyici durumları sık yaşayabilmektedir. Bu araştırmanın amacı; Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin baş ağrısı yakınması yaşama sıklıklarını, baş ağrısı yakınması olanlarda ağrının niteliğini ve bununla ilişkili faktörleri incelemektir.

Tanımlayıcı nitelikteki bu çalışma; Erciyes Üniversitesi'nde öğrenim gören tıp fakültesi öğrencileri ile yapılmıştır. Mart 2019 tarihinde tıp fakültesinde 1602 öğrenci öğrenim görüyor durumdadır ve tümünün çalışmaya alınması planlanarak örneklem hesabı yapılmamış, veri toplama aşaması bittiğinde toplam 1296 kişiye ulaşılabilmektedir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamında değerlendirilmiş, istatistik analizlerde $p < 0.05$ değerleri anlamlı kabul edilmiştir.

Çalışmaya katılanların %46.5'i erkek, %53.5'i kadındır. Katılımcıların %6.9'u tanı konulmuş bir baş ağrısı hastalığı olduğunu, %31.7'si haftada en az bir kez baş ağrısı yaşadığını belirtmiştir. Tetikleyici faktörler sırasıyla en çok; uykusuzluk (%77.4), stres-üzüntü (%72.4), yorgunluk (%70.0), gürültü (%59.4), ders çalışma (%44.5) olarak bulunmuştur. Kadınlarda, aile öyküsü olanlarda ve ailesi ile birlikte yaşayanlarda baş ağrısı yaşama sıklığı anlamlı derecede daha yüksektir. Daha çok migrende görülen keskin ve zonklayıcı tarzda ağrı tarif edenlerin şiddet puan ortalaması, gerilim ve ağırlık hissine göre anlamlı derecede daha yüksektir.

Katılımcıların üçte biri haftada bir ve daha fazla kez baş ağrısı yaşadığını belirtmiştir. Baş ağrısı ile cinsiyet, aile öyküsü ve barınma yeri faktörleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ağrıyı tetikleyen faktörlerin ise en çok uykusuzluk, stres-üzüntü ve yorgunluk gibi nedenler olduğu saptanmıştır. Tıp öğrencilerine baş ağrısı yakınmalarının hekim tarafından incelenmesi ve gerekli tedavilerin düzenlenmesi konusunda bilgilendirme yapılabilir, ayrıca uyku hijyeni, stresle baş etme konularında eğitim verilebilir ve sosyal destek sağlanabilir.

Anahtar Sözcükler: Baş ağrısı, Tıp öğrencileri, Migren, Tetikleyici faktör

ABSTRACT

Headache is one of the oldest known symptoms in humans, and headache disorders are among the most common diagnoses in neurology clinics. More than 90% of people experience a headache at least once in their lifetime. Medical students may frequently experience headaches triggering situations such as insomnia, fatigue, and stress. The purpose of this research; The aim of this study is to examine the frequency of headaches in Erciyes University Faculty of Medicine students, the nature of the pain in patients with headaches and related factors.

Özsaydı S., & Balcı E., (2021). Erciyes Üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinde baş ağrısı sıklığı ve ilişkili faktörler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 496-502. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.469>

Seçkin ÖZSAYDI (✉)

ORCID ID: 0000-0001-8350-288X

Kayseri İl Sağlık Müdürlüğü Halk Sağlığı Hizmetleri Başkanlığı, Kayseri, Türkiye
Kayseri Provincial Health Directorate Public Health Services Presidency, Kayseri, Turkey
seckinozsaydi@gmail.com

Elçin BALCI

ORCID ID: 0000-0003-3203-198X

Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Kayseri, Türkiye
Erciyes University Faculty of Medicine, Department of Public Health, Kayseri, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 02.04.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 02.11.2021

Materials-Methods: This descriptive study; It was conducted with medical faculty students studying at Erciyes University. In March 2019, 1602 students were enrolled in the medical faculty and all of them were planned to be included in the study and the sample size calculation was not made, and a total of 1296 people could be reached when the data collection phase was completed. The obtained data were evaluated in computer environment and $p < 0.05$ values were accepted as significant in statistical analysis.

Results: 46.5% of the participants in the study were men and 53.5% were women. 6.9% of the participants stated that they had a diagnosed headache disease, 31.7% stated that they had a headache at least once a week. The triggering factors were mostly; insomnia (77.4%), stress-sadness (72.4%), fatigue (%70.0), noise (%59.4), study (%44.5). The frequency of headache is significantly higher in women, those with a family history and those living with their families. The mean severity score of those who describe sharp and throbbing pain, which is mostly seen in migraine, is significantly higher than the feeling of tension and heaviness.

Conclusion: One-third of the participants stated that they experienced a headache once or more per week. A significant relationship was found between headache and the factors of gender, family history and place of residence. It has been determined that the factors that trigger pain are mostly insomnia, stress-sadness and fatigue. Medical students can be informed about the examination of headache complaints by the physician and the arrangement of necessary treatments, as well as training on sleep hygiene and coping with stress, and social support can be provided.

Keywords: Headache, Medical students, Migraine, Trigger factor

GİRİŞ

Baş ağrısı insanlarda bilinen en eski semptomlardan biri ve baş ağrısı bozuklukları nöroloji polikliniklerinde en çok konulan tanılardandır. İnsanların %90'ından fazlasında yaşamı boyunca en az bir kez baş ağrısı meydana gelmektedir. Amerikan Ulusal Sağlık İstatistikleri Merkezi'nin verilerine göre baş ağrısı 2009-2010 yılında acil servis başvuru nedenlerinin %3,1'i ve tüm nedenler arasında dördüncü sıradadır (Burch vd., 2015).

Uluslararası Baş Ağrısı Derneği 2018 sınıflamasına göre baş ağrıları primer ve sekonder baş ağrısı bozuklukları olarak sınıflandırılmaktadır. Primer baş ağrısı bozuklukları çok fazla alt tipleri olmakla beraber; migren, gerilim tipi, trigeminal otonomik sefalaljiler (küme baş ağrısı vb) ve diğer primer baş ağrısı bozuklukları olarak 4 ana başlık altında toplanmaktadır. Primer baş ağrıları içinde en sık karşılaşılan gerilim tipi baş ağrısıdır ve Türkiye'de yıllık prevalans yaklaşık %31,7'dir (Ekizoğlu, 2019). Ancak gerilim tipi baş ağrısında semptomlar migrene göre daha hafif olduğundan hekim başvurularında migren tanısı ilk sıradadır. Migren prevalansının ise kadınlarda %20, erkeklerde %8 civarında olduğu belirtilmektedir (Ekizoğlu, 2019). Kronik baş ağrıları kadında cinsiyet ve aile öyküsünün risk faktörü olduğu bilinmektedir (Scher, 2008).

Baş ağrısı bozukluklarının niteliği, atak sıklığı, yerleşimi, atak süresi gibi klinik özellikleri farklı karakter gösterebilmektedir. Migren tipi baş ağrıları daha çok 4-72 saat arasında süren, sıklıkla tek taraflı, şiddetli ve zonklayıcı karakterde iken, gerilim tipi baş ağrıları daha uzun süren (30 dakika-1 hafta), daha az şiddetli ve sıklıkla çift taraflıdır. Küme tipi baş ağrıları ise genellikle ani başlangıçlı, tek taraflı, 15-180 dakika süren, keskin, oyucu tarzda ağrılarıdır. Açlık, yetersiz sıvı alımı, uykusuzluk veya aşırı uyku, stres, yorgunluk, gürültü, aşırı sıcak veya soğuk hava, bazı gıdalar, kimyasal maddeler, menstrüasyon, yükseklik ve basınç değişiklikleri gibi nedenler baş ağrısını tetikleyebilmektedir. Migren hastalarının yaklaşık üçte birinde ağrı başlangıcından 15-60 dakika önce bulantı-kusma, ışık-ses hassasiyeti gibi geçici nörolojik disfonksiyonlarla karakterize aura fazı görülür ve

hastalar atak başladığında karanlık bir odada uzanma, uyuma, analjezik kullanma gibi davranışlarla rahatlamaya çalışır (International Headache Society, 2004; Sayilgan vd., 2018; Weaver-Agostoni, 2013; Biçakci vd., 2018).

Tıp eğitimi uzun süren, teorik ve pratik olarak karmaşık ve zorlu bir süreçtir. Tıp öğrencileri bu süreçte sıklıkla stresli, uykusuz, yorgun olabildiklerinden ve yetersiz fiziksel aktivite davranışında bulunabildiklerinden dolayı baş ağrısı açısından hassas gruplardan sayılabilir ve bu gibi nedenlerle tıp öğrencilerinde baş ağrısı yakınması sıklığı genellikle yüksektir (Almeida vd., 2015). Brezilya'da tıp öğrencileriyle yapılan bir çalışmada baş ağrısı yakınması sıklığı %47 olarak bulunmuştur. Yine tıp öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada baş ağrısı yakınması sıklığı %80 olarak bulunmuştur ve sıklıkla baş ağrısı yaşadığını belirtenlerin oranı %16'dır (Sanvito vd., 1996; Costa vd., 2000).

Bu araştırmanın amacı; Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin baş ağrısı yakınması yaşama sıklıklarını, baş ağrısı yakınması olanlarda ağrının niteliğini ve bununla ilişkili faktörleri incelemektir.

GEREÇ ve YÖNTEM

Tanımlayıcı nitelikteki bu çalışma; Erciyes Üniversitesi'nde öğrenim gören tıp fakültesi öğrencileri ile yapılmıştır. Mart 2019 tarihinde tıp fakültesinde 1602 öğrenci öğrenim görüyor durumdadır ve tümünün çalışmaya alınması planlanarak örneklem hesabı yapılmamış, veri toplama aşaması bittiginde toplam 1296 kişiye ulaşılabilmmiştir (ulaşma yüzdesi: %80,9). Veriler Mart-Nisan 2019 tarihleri arasında Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı'nda stajlarını tamamlayan intern doktorlar tarafından, eğitim içeriğinde yer alan saha araştırması uygulaması kapsamında öğretim görevlileri gözetiminde toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak literatür taranarak hazırlanan katılımcıların sosyodemografik özelliklerinin, baş ağrısı şikayetlerinin ve baş ağrısı ile ilişkili durumların sorgulandığı, 25 soruluk anket formu kullanılmıştır. Katılımcılardan baş ağrısı şiddetini değerlendirmek amacıyla; "1" en hafif ağrı, "10" en şiddetli ağrı olmak üzere ağrıların şiddetine

puan vermeleri istenmiş ve baş ağrısı şiddet puanları buna göre belirlenmiştir. Erciyes Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan etik onay ve kurum idari izinleri alındıktan sonra çalışmaya başlanmış, anketler yüz yüze görüşme yöntemiyle çalışmaya katılmayı kabul eden kişilere yapılmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayar ortamında değerlendirilmiş, istatistik analizlerde frekans tablolarının gösteriminde sayı ve yüzdelere kullanılmıştır. Baş ağrısını etkileyen faktörlerin incelendiği karşılaştırma tablolarında "sıklıkla" ve "nadiren" cevaplarını verenler "baş ağrısı var" şeklinde tek grup olarak birleştirilmiştir. Ölçümle elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov-Smirnov testiyle değerlendirilmiş, grupların karşılaştırmalarında ortalama, standart sapma değerleri, tek yönlü ANOVA ve ki kare testleri kullanılmıştır. Analizlerde $p < 0,05$ değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmaya katılanların %46,5'i erkek, %53,5'i kadındır. Tüm grubun yaş ortalaması $21,6 \pm 2,0$ (min:17, max:33), erkeklerin yaş ortalaması $21,8 \pm 2,1$, kadınların yaş ortalaması $21,4 \pm 1,9$

Tablo 1: Araştırma Grubunun Bazı Sosyodemografik Özellikleri ve Hastalık Öykülerine Göre Dağılımı

Özellik	Sayı	%
Cinsiyet		
Erkek	603	46,5
Kadın	693	53,5
Öğrenim yılı		
Dönem 1	208	16,0
Dönem 2	273	21,1
Dönem 3	264	20,4
Dönem 4	209	16,1
Dönem 5	206	15,9
Dönem 6	136	10,5
Barınma yeri		
Aile ile	575	44,4
Yurt	341	26,3
Arkadaşlarıyla evde	270	20,8
Tek başına evde	98	7,6
Diğer	12	0,9
Kronik hastalık		
Var	144	11,1
Yok	1152	88,9
Tanı konmuş baş ağrısı hastalığı varlığı		
Var	89	6,9
Yok	1207	93,1
Birinci derece akrabalarda sürekli baş ağrısı yakınması olan		
Var	448	34,6
Yok	687	53,0
Bilmiyor	161	12,4
Toplam	1296	100,0

yıldır. Katılımcıların %44,4'ü ailesi ile, %26,3'ü yurttan ve %20,8'i arkadaşları ile evde yaşadığını belirtmiştir (Tablo 1).

Öğrencilerin %58,2'si nadiren, %17,1'i sıklıkla olmak üzere toplam %75,3'ü baş ağrısı yakınması olduğunu, %24,7'si ise hiç baş ağrısı yakınması olmadığını belirtmiştir. Baş ağrısının niteliğini ise sırasıyla en çok zonklayıcı (%49,6), ağırlık hissi şeklinde (%19,7) ve gerilim şeklinde (%16,5) tarif etmişlerdir (Tablo 2).

Tablo 2: Araştırma Grubunun Baş Ağrısı Olanların Bazı Özelliklerine Göre Dağılımı

Özellik	Sayı	%
Baş ağrısının sıklığı		
Ayda birden az	156	16,0
Ayda bir kez	186	19,1
Ayda iki-üç kez	325	33,2
Haftada bir kez	149	15,3
Haftada birden çok	160	16,4
Baş ağrısının niteliği		
Zonklayıcı	484	49,6
Ağırlık hissi	192	19,7
Gerilim	161	16,5
Keskin	104	10,7
Yanma hissi	18	1,8
Diğer	17	1,7
Baş ağrısının başladığı zaman dilimi		
Sabah uyanınca	89	9,1
Öğlene doğru	78	7,9
Öğleden sonra	272	27,9
Akşam saatlerinde	490	50,3
Gece	47	4,8
Baş ağrısı olduğunda süresi		
<1 saat	414	42,4
1-4 saat	498	51,0
>4 saat	64	6,6
Baş ağrısı şiddet puanı		
≤ 5	515	52,8
> 5	461	47,2
Baş ağrısının yerleşimi		
Tek taraflı	106	10,8
İki taraflı	227	23,3
Göz ve göz çevresi	216	22,1
Ense	51	5,3
İki taraflı ve ense	80	8,3
Alın	190	19,4
Diğer	106	10,8
Aura varlığı		
Sıklıkla	37	3,8
Bazen	80	8,2
Nadiren	152	15,6
Hiç	707	72,4
Toplam	976	100,0

TARTIŞMA

Tablo 3'te görüldüğü üzere, baş ağrısını tetikleyen faktörlerin sorgulandığı soruya katılımcıların %77,4'ü 'uykusuzluk', %72,4'ü 'stres-üzüntü', %70,0'ı ise 'yorgunluk' cevabını vermiştir.

Araştırma grubunda baş ağrısına eşlik eden yakınmalar sırasıyla; sese karşı hassasiyet (%47,3), aktivite ile ağrı artışı (%39,9) ve ışığa karşı hassasiyettir (%38,3) (Tablo 4).

Katılımcılar baş ağrısı yakınması olduğunda sırasıyla en çok; dinlenip geçmesini beklediklerini (%73,9), uyuduklarını (%56,9) ve kendi kendilerine ilaç kullandıklarını (%37,4) belirtmiştir (Tablo 5).

Katılımcıların %42,0'ı baş ağrısı yakınmalarının okul devam ve başarı durumlarını nadiren, %14,5'i ise sıklıkla etkilediğini belirtmiştir (Tablo 6).

Tablo 3: Baş Ağrısı Yakınması Olanların Baş Ağrısını Tetikleyen Faktörlere Göre Dağılımı

Tetikleyici faktör (n=976)*	Sayı	%
Uykusuzluk	755	77,4
Stres-üzüntü	707	72,4
Yorgunluk	683	70,0
Gürültü	580	59,4
Ders çalışma	434	44,5
Açlık-susuzluk	420	43,0
Fazla uyku	375	38,4
Soğuk	321	32,9
Yolculuk	302	30,9
Parlak ışık	271	27,8
Menstrüel dönem	169	17,3
Sıcak	155	15,9
Sigara içmemek	102	10,5
Sigara içmek	97	9,9
Egzersiz	92	9,4
Banyo yapmak	55	5,6

* Birden çok cevap verilebilmiştir

Tablo 4: Baş Ağrısı Yakınması Olanların Baş Ağrısına Eşlik Eden Yakınmaya Göre Dağılımı

Eşlik eden yakınma (n=976)*	Sayı	%
Sese karşı hassasiyet	462	47,3
Aktivite ile ağrı artışı	389	39,9
Işığa karşı hassasiyet	374	38,3
İştahsızlık	256	26,2
Bulantı	202	20,7
Göz yaşarması-burun akıntısı	150	15,4
Kokuya karşı hassasiyet	123	12,6
Kusma	76	7,8

* Birden çok cevap verilebilmiştir

Çalışmaya katılan bireylerin %75,3'ü baş ağrısı yakınması yaşadığını belirtmiştir. Barros tarafından Brezilya'daki tıp ve psikoloji bölümü öğrencileri ile yapılan çalışmada yaşam boyu en az bir kez baş ağrısı yaşama sıklığı %99, son bir yıldaki sıklık ise %91 olarak bulunmuştur (Ferri-de-Barros vd., 2011). Tıp öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada son üç ayda baş ağrısı yaşama sıklığı %93,5 bulunmuştur (Almeida vd., 2015). Görüldüğü gibi tıp fakültesi öğrencilerinde baş ağrısı prevalansı yüksektir, öğrencilerin dörtte üçü ve daha fazlası en az bir kez baş ağrısı yaşadığını belirtmiştir. Bahsedilen çalışmalardaki farklar ülkelere göre değişebilen yaşam biçimi farkları, beslenme alışkanlıkları gibi nedenlerden kaynaklanıyor olabilir. Genel popülasyonda baş ağrısının küresel yükünün araştırıldığı çok merkezli bir çalışmada son bir yıldaki baş ağrısı prevalansının %53-75 aralığında olduğu bulunmuştur (Saylor, 2018). Tıp fakültesi öğrencilerindeki sıklığın genel popülasyona göre biraz fazla olması, stresli eğitim koşulları ve öğrencilik dönemindeki sağlıksız davranışlara eğilim nedeniyle olabilir.

Araştırma grubunda baş ağrısı yaşayan öğrenciler birden çok cevap verebildikleri soruda, baş ağrılarını tetikleyen faktörlerin sırasıyla en çok; uykusuzluk (%77,4), stres-üzüntü (%72,4) ve

Tablo 5: Baş Ağrısı Yakınması Olanların Baş Ağrısı Atağı Olduğunda Yaptıkları Uygulamalara Göre Dağılımı

Uygulama (n=976)*	Sayı	%
Dinlenip geçmesini beklemek	721	73,9
Uyumak	555	56,9
Kendi kendine ilaç kullanmak	365	37,4
Açık havaya çıkmak	225	23,1
Duş almak	166	17,0
Doktora başvurmak	35	3,6
Geleneksel tıp yöntemi kullanmak	30	3,1
Diğer	9	0,9

* Birden çok cevap verilebilmiştir

Tablo 6: Baş Ağrısı Yakınması Olanların Baş Ağrısının Okul Durumu ve Sosyal Aktivitelerini Olumsuz Etkileme Durumlarına Göre Dağılımı

Özellik	Sayı	%
Baş ağrısının okul devamı ve başarısını olumsuz etkileme durumu		
Sıklıkla	142	14,5
Nadiren	410	42,0
Hiç	424	43,5
Baş ağrısının sosyal aktiviteleri olumsuz etkileme durumu		
Sıklıkla	165	16,9
Nadiren	457	46,8
Hiç	354	36,3
Toplam	976	100,0

yorgunluk (%70,0) olduğunu belirtmiştir. Al-Hashel ve arkadaşları tarafından migrenli tıp fakültesi öğrencileri ile yapılan çalışmada öğrenciler, sırasıyla en çok stres (%24,9), düzensiz uyku (%20,8) ve fazla okumanın (%14,9) baş ağrılarını tetiklediğini belirtmiştir (Al-Hashel vd., 2014). Wang tarafından nöroloji kliniğine başvuran migrenli kişiler en çok uyku problemi (%40,1) ve olumsuz duygu durumunun (%34,2), gerilim tipi baş ağrısı olanlar ise olumsuz duygu durumu (%32,3) ve uyku problemlerinin (%28,8) baş ağrılarını tetiklediğini belirtmiştir. Aynı çalışmada iki grup hasta da baş ağrısını tetikleyen neden olarak güneş ışığını üçüncü sırada belirtmiştir (Wang vd., 2013). Farklı çalışmaların bulguları birlikte değerlendirildiğinde baş ağrısını tetikleyen faktörlerin birbirine benzediği, uyku problemleri, olumsuz duygu durumu ve stresin en çok öne çıkan tetikleyici faktörler olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılanlar baş ağrısı olduğunda sırasıyla en çok dinlenip geçmesini beklediklerini (%73,9), uyuduklarını (%56,9) ve kendi kendilerine ilaç kullandıklarını (%37,4) belirtmiştir. Diyarbakır'da hemşirelerin baş ağrısında kullandıkları tamamlayıcı ve geleneksel yöntemlerin sorgulandığı bir çalışmada, katılımcılar baş ağrısı olduğunda en çok müzik dinlediklerini (%68), uyuduklarını (%64) ve duş aldıklarını (%50) belirtmiştir (Hanazay, 2014). Akkaya'nın çalışmasında ise hemşirelik ve paramedik öğrencileri baş ağrısı olduğunda sırasıyla en çok geçmesini beklediklerini (%67,4), alternatif yöntemlere başvurduklarını (%25,0) ve ağrı kesici ilaç kullandıklarını (%7,6) belirtmiştir (Yorulmaz vd., 2019). Ağrı olduğunda sergilenen davranışlar incelendiğinde dinlenip geçmesini bekleme ve uyuma ilk sırada başvuru yöntemleri olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, ağrıyı tetikleyen faktörler arasında en çok belirtilenlerden uykusuzluk, stres ve yorgunluk cevaplarıyla uyumludur ve kişiler tetikleyici faktörlere göre ağrı giderme davranışı gösterme eğilimindedir. Baş ağrısı sonrası ilaç kullanma davranışı ise tıp öğrencilerinde daha fazladır. Bunun nedeni tıp öğrencilerinin aldıkları eğitim nedeniyle, diğer alternatif yöntemlere göre farmakoterapiye daha meyilli olmaları olabilir.

Kadın öğrencilerde baş ağrısı sıklığı %83,7, erkek öğrencilerde ise %65,7 olarak bulunmuştur ve gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,001$) (Tablo 7). Algoloji polikliniğine başvuran bireylerle yapılan bir çalışmada baş ağrısı olduğunu belirten hastaların %71,8'i kadın, %28,2'si erkektir (Ayvat vd., 2011). Sağlık çalışanlarında baş ağrısı sıklığının araştırıldığı başka bir çalışmada ise yine baş ağrısı yakınması olanların %71,6'sının kadın olduğu bulunmuştur (Dikici vd., 2013). Bunun nedenleri arasında baş ağrısının sık tetikleyicilerinden olan üzüntü ve emosyonel stres durumlarında kadınların baş ağrısı gibi somatik belirtiler göstermeye daha yatkın olması olabilir.

Primer baş ağrısı bozukluğu olanlarda, özellikle migrende aile öyküsünün önemli bir faktör olduğu bilinmektedir. Katılımcıların %34,6'sı birinci derece akrabalarında sürekli baş ağrısı yakınması olduğunu belirtmiştir. Ailesinde sürekli baş ağrısı öyküsü olanlarda baş ağrısı yakınması varlığı anlamlı derecede daha yüksektir ($p<0,001$). Rozen ve arkadaşlarının çalışmasında küme tipi baş ağrısı olanlarda %17, migren tipi olanlarda ise %52 oranında aile öyküsü olduğu bulunmuştur (Rozen&Fishman 2012).

Katılımcılarda baş ağrısı varlığının barınma yeri ile ilişkisi incelendiğinde ailesi ile yaşayanlarda, yurttan, kendi başına veya arkadaşlarıyla evde kalanlara göre baş ağrısı yakınmasının anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür ($p=0,011$). Yapılan literatür taramasında benzer bir analize rastlanamamıştır. Araştırma grubunda saptanan bu durum, sık baş ağrısı yaşayan kişilerin, yaşam kalitesi daha fazla düştüğünden ailesi ile kalmaya daha meyilli olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma grubundaki bireylerin baş ağrısının şiddetini -10 en şiddetli olmak üzere -1 ile 10 arasında puanlanması istenmiştir. Ağrı şiddetine 5 ve daha az puan verenlerin oranı %52,8, 5'ten fazla puan verenlerin oranı %47,2'dir. Ağrının niteliğine göre baş ağrısı şiddet puanları karşılaştırıldığında keskin ve zonklayıcı tarzda baş ağrılarının şiddet puanı ortalamalarının, gerilim ve ağırlık hissi şeklindeki ağrılara göre daha yüksek olduğu ve gruplar arası farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0,001$) (Tablo 8). Aslantaş ve arkadaşlarının çalışmasında benzer şekilde bireylerin %42,5'i ağrısını hafif, %57,5'i ise orta-şiddetli olarak ifade etmiştir (Aslantaş vd., 2007).

SONUÇ

Araştırmaya katılan bireylerin çok az bir kısmı (%6,9) tanı konulmuş bir baş ağrısı hastalığı olduğunu belirtirken üçte biri haftada bir ve daha fazla kez baş ağrısı yaşadığını belirtmiştir. Ağrıyı tetikleyen faktörlerin en çok uykusuzluk, stres-üzüntü ve yorgunluk gibi nedenler olduğu bulunmuş ve katılımcıların yarısı baş ağrılarının zonklayıcı tarzda olduğunu belirtmiştir. Tıp öğrencilerinin yarısından fazlası baş ağrılarının okul devam durumu ve okul başarısını olumsuz etkilediğini, bunların dörtte biri ise sıklıkla olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Katılımcıların bir kısmı sık baş ağrısı şikayeti yaşamalarına rağmen, buna nispeten tanı alma oranları düşüktür. Bu nedenle tıp öğrencilerine baş ağrısı yakınmalarının hekim tarafından incelenmesi ve gerekli tedavilerin düzenlenmesi konusunda bilgilendirme yapılabilir. Ayrıca tetikleyici faktörlerin kontrolü için tıp öğrencilerine uyku hijyeni, stresle baş etme konularında eğitim verilebilir ve sosyal destek sağlanabilir.

Tablo 7: Araştırma Grubundaki Bireylerin Aile Öyküleri, Öğrenim Dönemleri ve Barındıkları Yere Göre Baş Ağrısı Yakınması Yaşama Durumlarının Karşılaştırılması

Özellik	Baş ağrısı yakınması varlığı*				X ²	p
	Var		Yok			
	Sayı	%	Sayı	%		
Cinsiyet						
Erkek	396	65,7	207	34,3	56,323	<0,001
Kadın	580	83,7	113	16,3		
Toplam	976	75,3	320	24,7		
Kronik Hastalık						
Var	118	81,9	26	18,1	3,836	0,050
Yok	858	74,5	294	25,5		
Toplam	976	75,3	320	24,7		
Ailede baş ağrısı öyküsü						
Var	389	86,8	59	13,2	39,742	<0,001
Yok	486	70,7	201	29,3		
Toplam	875	77,1	260	22,9		
Öğrenim Yılı						
Dönem 1	155	74,5	53	25,5	5,282	0,382
Dönem 2	194	71,1	79	28,9		
Dönem 3	202	76,5	62	23,5		
Dönem 4	159	76,1	50	23,9		
Dönem 5	156	75,7	50	24,3		
Dönem 6	110	80,9	26	19,1		
Toplam	976	75,3	320	24,7		
Barınma Yeri**						
Aile ile	455	79,1 ^a	120	20,9	11,048	0,011
Yurtta	245	71,8 ^b	96	28,2		
Tek başına evde	65	66,3 ^b	33	33,7		
Arkadaşlarıyla evde	201	74,4 ^b	69	25,6		
Toplam	966	75,2	318	24,8		

*: Satır yüzdelerinin toplamı 100'dür.

**: Aynı satırda farklı üstel harflerle belirtilen gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 8: Araştırma Grubundaki Bireylerin Ağrı Niteliğine Göre Ağrı Şiddeti Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Parametre	Ağrı niteliği*				F	p
	Keskin n=104	Zonklama n=483	Gerilim n=161	Ağırlık hissi n=192		
Ağrı şiddeti	$\bar{X} \pm SD$ 5,74 ^a ±1,67	$\bar{X} \pm SD$ 5,58 ^a ±1,63	$\bar{X} \pm SD$ 5,20 ^b ±1,50	$\bar{X} \pm SD$ 4,88 ^b ±1,67	10,973	<0,001

*: Aynı satırda farklı üstel harflerle belirtilen gruplar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır.

KAYNAKLAR

- Al-Hashel JY, Ahmed SF, Alroughani R, Goadsby PJ. (2014). Migraine among medical students in Kuwait University. *J Headache Pain*, 15(1):26. doi:10.1186/1129-2377-15-26
- Almeida CMO de, Lima PAM da S, Stabenow R, Mota RS de S, Boechat AL, Takatani M. (2015). Headache-related disability among medical students in Amazon: a cross-sectional study. *Arq Neuro-Psiquiatr*, 73(12):1009-1013. doi:10.1590/0004-282X20150172
- Aslantaş D, Metintaş S, Ünsal A, Kalyoncu C. (2007). Eskişehir kırsal kesim öğrencilerinde baş ağrısı sıklığı ve etkileyen etmenler. *Sted*, 16(1):1-5.
- Biçakci Ş, Öztürk M, Üçler S, Karli N, SiVa A. (2018). Baş ağrısı Tanı Ve Tedavi Güncel Yaklaşımlar. *Türk Nöroloji Derneği*.
- Burch RC, Loder S, Loder E, Smitherman TA (2015). The prevalence and burden of migraine and severe headache in the United States: updated statistics from government health surveillance studies. *Headache*, 55(1):21-34. doi:10.1111/head.12482.
- Costa MZG, Soares CB, Heinisch LMM, Heinisch RH. (2000). Frequency of headache in the medical students of Santa Catharina's Federal University. *Headache*, 40(9):740-4. doi:10.1046/j.1526-4610.2000.00129.x.
- Dikici S, Baltacı D, Arslan G, et al. (2013). Headache frequency among the health care workers and the relationship working conditions. *Abant Medical Journal*, 2:106-113. doi:10.5505/abantmedj.2013.07379
- Ekizoğlu E, Orhan E, Baykan B. (2019). <http://www.itfnoroloji.org/basagrisi/basagrisi.htm>. Accessed July 20, 2020.
- Ferri-de-Barros JE, Alencar MJ de, Berchielli LF, Castelhamo Junior LC. (2011). Headache among medical and psychology students. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 69(3):502-508. doi:10.1590/S0004-282X2011000400018
- Hanazay B. (2014). Cerrahi Hemşirelerinin Baş Ağrısında Kullandıkları Tamamlayıcı Tedavi Ve Geleneksel Yöntemler. Accessed February 28, 2021. <http://abakus.inonu.edu.tr/xmlui/handle/11616/5754>
- International Headache Society. (2004). The International Classification of Headache Disorders: 2nd edition. Cephalalgia, 24(Suppl 1): 9-160.
- Rozen TD, Fishman RS. (2012). Cluster Headache in the United States of America: Demographics, Clinical Characteristics, Triggers, Suicidality, and Personal Burden*. *Headache: The Journal of Head and Face Pain*, 52(1):99-113. doi:https://doi.org/10.1111/j.1526-4610.2011.02028.x
- Scher AI, Midgette LA, Lipton RB. Risk Factors for Headache Chronification (2008). *Headache: The Journal of Head and Face Pain*, 48(1):16-25. doi:https://doi.org/10.1111/j.1526-4610.2007.00970.x
- Sanvito WL, Monzillo PH, Prieto Peres MF, Martinelli MO, Fera MP, Cruz Gouveia DA et al. (1996). The epidemiology of migraine in medical students. *Headache*, 36(5):316-9. doi:10.1046/j.1526-4610.1996.3605316.x.
- Sayilgan N, Güleç H, Domaç FM. Migren ve gerilim tipi baş ağrısı olan hastalarda psikosomatik tanı (2018). *Cukurova Medical Journal*, 43(Ek 1):262-267. doi:10.17826/cumj.448171
- Saylor D, Steiner TJ. (2018). The Global Burden of Headache. *Semin Neurol*, 38(2):182-190. doi:10.1055/s-0038-1646946
- Unde Ayvat P, Aydın ON, Ogurlu M. (2011). Sociodemographic properties and pain prevalence of patient's applied to policlinic of Algology Department of Adnan Menderes University Medical Faculty. *Agri*, 23(1):28-39. doi:10.5505/agri.2011.18480
- Wang J, Huang Q, Li N, Tan G, Chen L, Zhou J. (2013). Triggers of migraine and tension-type headache in China: a clinic-based survey. *European Journal of Neurology*, 20(4):689-696. doi:https://doi.org/10.1111/ene.12039
- Weaver-Agostoni J. Cluster Headache (2013). *AFP*, 88(2):122-128.
- Yorulmaz H, Akkaya AD, Yıldırım M. (2019). Hemşirelik İle İlk Ve Acil Yardım Bölümü Öğrencilerinin Ağrı İle İlgili İnançlarının Belirlenmesi. *Journal of Anatolian Medical Research*, 4(2):47-56.

Yükseköğretimde Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamından Yansımaların İncelenmesi

Investigation of Reflections from the Digital Game-Based Learning Environment in Higher Education

Timur KOPARAN

ÖZ

Bu araştırma ile dijital oyun tabanlı öğrenme ortamından yansımaların ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 28 matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Özel durum çalışması kapsamında yürütülen araştırmada veriler dijital oyunların oynanması sürecinde kullanılan çalışma yapırları, oyunlara yönelik görüş formu ve gözlemler yolu ile toplanmıştır. Araştırma haftada 2 saat teorik olmak üzere 14 hafta yürütülen Oyunla Matematik Öğretimi dersinin 3 haftalık bölümünü oluşturmaktadır. Tasarlanan öğrenme ortamında dijital oyunlar öğretmen adaylarına tanıtılmış, oyunları oynamaları, oyun oynama sürecinde oyuna yönelik notlar tutmaları ve oyunların arkasındaki matematiksel sonuçları ortaya çıkarmaları istenmiştir. Oyun etkinliklerinden sonra öğretmen adaylarından oyunları değerlendirmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler nitel olarak değerlendirilerek, öğretmen adaylarının oyun oynama sürecindeki düşünme biçimleri ve oyunlara yönelik görüşleri doğrudan alıntılar ve ekran görüntüleri ile sunulmuştur. Araştırma bulguları tasarlanan öğrenme ortamının öğretmen adaylarına matematiksel açıdan güçlü bağlamlar hakkında düşünme ve matematiğin öğretilmesi ve öğrenilmesi hakkında farklı yöntemleri deneyimleme açısından eşsiz fırsatlar sunduğunu ortaya koymuştur. Öğrenme ortamı öğretmen adaylarına oyunları tanıma, oynama ve oyunların ardındaki matematiği anlama ve değerlendirme imkânı yanında anlamlı bir bağlam içinde tartışma, düşünme ve işbirliği için fırsatlar sunmuştur. Araştırmada eğitici dijital oyunların öğrenenler için güçlü bir araç ve etkili bir öğrenme ortamı hâline gelebileceği ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi ilgi çekici kılan radikal bir yaklaşıma ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Oyunla matematik öğretimi, Dijital oyun, Öğretmen adayları

ABSTRACT

With this research, it is aimed to reveal the reflections of the digital game-based learning environment. The study group of the research consists of 28 mathematics teacher candidates studying at a state university. In the research conducted within the scope of the case study, the data were collected through worksheets used in the process of playing digital games, the opinion form for the games and observations. The research constitutes the 3 week part of the Teaching Mathematics by Game course, which is conducted for 14 weeks, 2 hours theoretical per week. In the designed learning environment, digital games were introduced to pre-service teachers, they were asked to play the games, take notes regarding the game during the game play, and reveal the mathematical results behind the games. After the game activities, teacher candidates were asked to evaluate the games. The data obtained were evaluated qualitatively and the thinking styles of the teacher candidates in the process of playing games and their views on games were presented with direct quotes and screenshots. The findings of the research revealed that the designed learning environment offers prospective teachers unique opportunities to think about mathematically strong contexts and to experience different methods of teaching and learning mathematics. The learning environment provided opportunities for teacher candidates to get to know, play, and understand and evaluate the mathematics behind the games, as well as discuss, think and collaborate in a meaningful context. In the study, it was concluded that educational digital games can become a powerful tool and an effective learning environment for learners, and prospective teachers need a radical approach that makes mathematics teaching interesting.

Keywords: Teaching math with games, Dijital game, Prospective teachers

Koparan T., (2021). Yükseköğretimde dijital oyun tabanlı öğrenme ortamından yansımaların incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 503-515. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.470>

Timur KOPARAN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-3174-2387

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Faculty of Education, Zonguldak, Türkiye
timurkoparan@gmail.com

Geliş Tarihi/Received : 18.04.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 27.10.2021

GİRİŞ

Covid-19 salgını, teknolojinin eğitimin geleceği için taşıdığı önemi daha da ön plana çıkarmıştır. Eğitimdeki benzeri görülmemiş gelişmeye rağmen, matematik öğretimi ve öğrenimi, öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin hâkimiyetindedir. Bununla birlikte, Covid-19'un dünya çapında eğitim sistemindeki değişiklikleri zorlamasıyla, öğrencilerin bu tür durumlardan bağımsız olarak öğrenmeye devam etmelerini sağlamak için teknoloji devreye alınmalıdır. Toplumlar giderek teknolojiye bağımlı hâle geldikçe, eğitim sahnesi, öğrencilerin 21. yüzyıl zorluklarının üstesinden gelmelerine yardımcı olacak içerikleri barındıracak şekilde değişmelidir (Taylan Koparan, Yüksel ve Koparan, 2021). Bunu başarmanın yollarından biri, sınıfta oyun tabanlı öğrenmenin uygulanmasıdır. Mevcut araştırmalar oyunla dayalı öğrenmenin katılımı ve motivasyonu artırdığını öne sürmektedir. Ortaya çıkan kanıtlar, oyunların içerik öğrenmeye de katkıda bulunabileceğini göstermektedir (Lester vd., 2014; Perrotta, Featherstone, Aston ve Houghton, 2013).

Pek çok çalışma, öğrencilerin öğrenmede eğitici oyunların kullanımına karşı olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır ve bu çalışmalar eğitici oyunları motive edici (Cai, vd., 2006; Koparan, 2019; Prensky, 2003; Wishart, 1990), eğlenceli (Becker, 2001; Ebner ve Holzinger, 2007; Mokka, Väättänen, Heinilä ve Välikkynen, 2003) ve karmaşık konuları anlamaya yardımcı olarak tanımlamaktadır (Cai, vd., 2006; Koparan, 2021). Matematiğe zorluk veya olumsuz tutum ile yaklaşan öğrenciler için matematik oyunları, yeni becerileri tanıtmak ve uygulamak için daha ilgi çekici bir bağlam sağlayabilir. Başka bir deyişle, motivasyon ve katılım üzerindeki etki tek başına oyunların olumlu etkilerinin çoğunu açıklayabilir (Ernest, 1986). Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için, belirli bir matematiksel görevi çözmeye çözümler bulmak için uygun stratejileri formüle etmelerini, uygulamalarını, ayarlamalarını ve değiştirmelerini sağlamak için problem çözme sürecinde düşüncelerini yansıtmaya teşvik edilmelidirler (National Council for Teachers of Mathematics (NCTM), 2000). NCTM'ye (2000) göre oyunlar öğrencilere kendi öğrenmelerini sürdürme, problem çözme becerilerini geliştirme ve anında geri bildirim alma fırsatları sunarak, geçici aksilikler karşısında üretken mücadele ve ısrarı teşvik etmektedir.

Eğitici oyunların öğrenme üzerindeki tüm olumlu etkilerine rağmen, teknolojinin benimsenmesinde ortaya çıkan bazı sorunların giderilmesi gerektiği de bir gerçektir. Eğitici oyunlar tüm öğrencilere çekici gelmeyebilir ve oyunun oynanışı nedeniyle dikkati dağıldığı için öğrenemeyebilirler (Ke, 2008). Eğitsel oyunlar çoğu zaman yerleşik eğitim teorileri üzerine kurulsalar da, öğrenciyi meşgul etmek için sıkıcı görünebilirler. Bununla birlikte, güçlü bir öğrenme ortamı sağlamak için öğrencinin yüksek düzeyde katılımının gerekli olduğu düşünülmektedir. Dijital oyunlar bu sorunları gidermede etkili olabilir. Dijital oyunlar çocukluk ve ergenliğin bir parçası hâline gelmiştir. Tartışma, gençlerin dijital oyun oynaması ve bu oyundan nasıl faydalanabileceği konusuna taşınmıştır. Araştırmacılar, gelişen teknolojinin önemli bir rol oynamasıyla eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrenmelere katkı sağlayacağını ileri sürmüşlerdir.

Son yıllarda, dijital oyun tabanlı öğrenme, eğitim araştırmalarında büyük ilgi gördü ve popüler bir araştırma konusu hâline geldi (Aktuna ve Koparan, 2021b; Chen, Zou, Cheng ve Xie, 2020; Prensky, 2001). Öğrenciler tipik olarak oyunları ilgi çekici buldukları için, giderek daha fazla öğretmen eğitici oyunları sınıflarına dâhil etmenin yollarını araştırmaktadır (Spires, 2008). Bunun nedenlerinden bazıları, dijital oyunların sadece eğlendirmeye hizmet etmekle kalmayıp aynı zamanda öğrenme sırasında etkileşimi kolaylaştırmaya katkıda bulunması, öğrencilerin adanmışlık eksikliğinin üstesinden gelmeleri, derinlemesine düşünme ve saygı duyma fırsatları sunması ve davranışta olumlu bir değişiklik gerçekleştirmesidir (Phaire, 2007). Dijital oyunların ilginç hikâyeleri, açık hedefleri ve çözülmesi gereken görevleri vardır, bu durum öğretimi daha çeşitli hâle getirir ve öğrencilerin öğrenme ilgisini ve kalıcı öğrenmeyi artırabilir. İyi tasarlanmış dijital oyunlar veya dijital oyun tabanlı öğrenme ortamları öğrenmeyi daha anlamlı kılmaya potansiyeline sahiptir (An ve Bonk 2009; Gee 2005; Shaffer, Squire, Halverson ve Gee, 2005). Oyuncular, bilgileri ve kaynakları sadece gerçekleri ezberlemek yerine sorunları çözmek için kullanırlar. Güvenli ortamlarda risk alırlar ve başarısızlıkları üzerinden öğrenirler (An ve Bonk 2009; Gee 2005; Squire 2005). Geleneksel eğitim yapmaktan çok bilmeye odaklanırken, dijital oyunlar, oyuncuların yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlar ve aktarılabilir bilgi ve gerçek dünya becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (An ve Bonk 2009; Shaffer vd. 2005). İlgili birçok çalışma, dijital oyun tabanlı öğrenmenin öğrenenlerin öğrenme motivasyonu ve tutumu üzerinde olumlu bir etki yarattığını ileri sürmüştür (Tapingkae, Panjaburee, Hwang ve Srisawasdi, 2020; Taub vd., 2020 ; Yang, Chang, Hwang ve Zou, 2020). Bununla birlikte öğrencilerin başarılarını ve problem çözme yeteneklerini etkin bir şekilde geliştirmek için uygun öğretim stratejilerinin dijital oyun tabanlı öğrenmeye entegre edilmesi gerektiğine vurgu yapan benzer araştırmalar vardır (Hsu ve Wang, 2018 ; Sun, Chen ve Chu, 2018). Sınıfta dijital oyunları kullanan öğretmenlerin sayısının artmasına rağmen, birçok öğretmenin hâlâ dijital oyunların eğitim potansiyelini tam olarak anladığını söylemek güçtür. Bunun nedenleri, öğretmenlerin yerleşik öğrenme deneyimleri, 21. yüzyıl becerilerini geliştiren oyunların farkında olmamaları veya bu oyunlara âşina olmamaları olabilir. Öğretmenler dijital oyunların öğrenmede kullanışlı olmayacağını düşünebilirler. Öğretmenler ağır iş yükü nedeniyle yeni teknolojileri öğrenmek için istekli olmayabilirler veya yeterince zaman bulamayabilirler. Teknoloji kullanımında yetersizlik, güvensizlik ve etkili bir şekilde öğretmek için uygun oyun bulamamak veya olsa bile nasıl kullanılacağını bilmemesi gibi sorunlar olabilir. Oyunların öğrenmede kullanılması, öğretmenler bu konuda kendinden emin ve olumlu değilse mümkün değildir.

Prensky'ye (2001) göre bir oyun, oyuncunun katılımına yol açan altı özelliği içeriyorsa dijital oyun olarak tanımlanabilir. Bu özellikler; oyunun kuralları, oyunun amaçları, sonuç ve geri bildirim, çatışma/rekabet/meydan okuma/rekabet unsuru, etkileşim unsuru, bir hikâye veya olay örgüsünün temsili. Dijital oyunlar, oyuncuyu belirli bir meydan okuma ile tanımlanan net bir hedefe yönlendiren önceden belirlenmiş kurallara ve sınırlamalara dayanır. Bu tür oyunların özellikleri oyuncuyla sürekli etkileşim hâlindeyken ya puanlama yoluyla ya da oyun

dünyasında yapılan değişiklikler yoluyla geri bildirim sağlar, böylece oyuncuların ilerlemelerini sürekli izlemelerine ve oyun sırasında sayısız engeli aşarak becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Zhonggen, 2019).

Dijital eğitici oyunlar, keyifli ortamları, estetik kaliteleri (grafik, efekt, müzik), yapılandırılmış bir çerçevenin varlığı, öğrenme hedefleri ile birlikte eğlenceli özellikleri nedeniyle çekici kabul edilir ve oyun boyutunun varlığı öğrencinin güçlü katılımını sağlar (Prensky, 2003). Bir öğrenme yaklaşımı olarak dijital eğitici oyunlar, eğitimi yeni bir boyuta taşıyan çağdaş öğrenme araçları olarak kabul edilmektedir. Organize bir öğrenme çerçevesinde uygun şekilde kullanıldığında (Belirli öğrenme hedefleri, uygun gelişimsel tasarım ve değerlendirme ile) dijital eğitici oyunlar aktif öğrenme ortamları olarak sınıflandırılabilir (Prensky, 2007).

Son yıllarda, Millî Eğitim Bakanlığı, özellikle fen ve matematik olmak üzere, ortaokul düzeyinde öğretim ve öğrenime Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) gibi çeşitli bilgi teknolojisi girişimleri getirmiştir. Eğitimi sayısallaştırma girişimi, son 20 yıl içinde çeşitli ulusal girişimler kapsamında bağlamsallaştırılmıştır. Bununla birlikte, eğitici oyunlar ortaokul veya lise düzeyinde matematik öğretmek ve öğrenmek için resmi olarak kullanılmamıştır. Bu nedenle, öğrencilerin, öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve ebeveynlerin matematik öğrenmede dijital oyunların potansiyel kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak faydalı olacaktır. Bu konuda ulusal ve uluslararası düzeyde yapılmış bazı çalışmalar olsa da, çoğu nicel veriler veya oyun geliştirme ile ilgilidir. Oyunların oynanma süreci ve oyunlara ilişkin görüşlerin derinlemesine incelendiği nitel araştırmalar sınırlıdır. Dahası, teknolojiler hızla değiştiği için değişen eğitim sisteminde matematik öğrenmede dijital oyunların kullanımı hakkında öğrencilerin, öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve velilerin ne düşündüğünü anlamak anlamlı olacaktır.

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında oyun tabanlı öğrenme ortamlarında sadece eğlence ve oyundan çok daha fazlası vardır. Oyunlar aslında güçlü şekillerde öğrenmeyi kolaylaştırabilir. Doğası gereği oyunlar öğrenenlerin üretken mücadele geliştirmelerine yardımcı olabilir. Eğitimsel üretken mücadelenin önemine vurgu yapmaktadır. Fakat özellikle matematik söz konusu olduğunda, bu kritik öğrenme sürecini en iyi şekilde nasıl geliştireceği konusunda sınıf içi deneyimlere ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çalışma ile dijital oyun tabanlı öğrenme ortamından yansımaların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının üretken mücadele için kapasitelerini geliştirebilecek dijital oyun tabanlı öğrenme stratejileri ile dijital oyunlara yönelik görüşlerine odaklanılmıştır. Araştırma problemi dijital oyun tabanlı öğrenme ortamı öğretmen adaylarının bilişsel öğrenme becerilerini nasıl desteklemektedir? şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada özel durum çalışması yöntemi benimsenmiştir. Özel durum çalışmalarında belirli bir fenomene ait özel durumun derinlemesine incelenmesi ve yansıtılması amaçlanır (Merriam, 1998). Bu tür araştırmalarda araştırma yapılan ortam, birey ve süreçler bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve bunlar

arasındaki ilişkiler ve etkileşimlere odaklanılır. Özel durum çalışmaları birden fazla veri toplama tekniğinin kullanılabilmesi, zengin ve birbirini destekleyici veri çeşitliliğine ulaşılmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada oyunla matematik öğretiminde dijital oyun tabanlı öğrenme ortamı özel bir durum olarak ele alınmıştır. Tasarlanan bu öğrenme ortamında öğretmen adaylarının oyunları oynama sürecindeki düşünme biçimleri ve oyunlara yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma, katılımcıların görüşleri ve kişisel anlamaları hakkında derinlemesine ve zengin bilgi sağlayabilir, ancak araştırma tipik olarak rastgele olmayan küçük bir örnekleme dayandığından, bulgular katılımcıların ötesinde kolayca genelleştirilemez (Johnson ve Christensen, 2008).

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2019–2020 Akademik Yılı Güz Dönemi'nde Karadeniz Bölgesinde bir üniversitede gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu Oyunla Matematik Öğretimi dersini alan 17'si kız, 11'i erkek olmak üzere 28 matematik öğretmeni adayından oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede, araştırmacı, ilgilenilen popülasyonun özelliklerini belirtir ve bu özelliklere sahip bireyleri bulur ve çalışılan konu hakkında en iyi anlayışı sağlayacağını düşündüğü bir örnek seçer” (Fraenkel ve Wallen, 2006). Dijital oyunların kullanımına yönelik en uygun örnek gruplar arasında dijital oyun tabanlı öğrenme ortamında öğrenim gören öğretmen adayları vardır. Oyunla Matematik Öğretimi dersi 2019-2020 yılında öğretim programında ilk kez yer alan seçmeli ve haftada 2 saat teorik olarak yapılan bir derstir. Öğretmen adayları bu dersi ilk kez almışlardır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Çalışmada dijital oyunlar, öğretmen adayları tarafından kullanılan çalışma yapıları, oyunlara yönelik görüş formları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sınıf ortamında oynanacak oyunların belirlenmesinde oyunu oynamak için gereken temel araçlar, oyunun amacı kuralları, oyunun matematiksel kavramlar, süreçler veya beceriler göz önünde bulundurulmuştur. Bu çerçevede öğrenme ortamında oynatılan dijital oyunlardan bazıları Tablo 1'de sunulmuştur. Öğretmen adaylarının dijital oyun tabanlı öğrenme ortamında oyunlardaki düşünme biçimleri çalışma yapıları ve sınıf tartışmaları, oyunlara yönelik görüşleri ise görüş formları yolu ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının herhangi bir oyuna yönelik birden fazla görüş (Zor, eğlenceli, düşündürücü vb.) bildirebileceği söylenmiştir. Elde edilen görüşler Şekil 3, Şekil 5 ve Şekil 6'da frekanslarla sunulmuştur. Bunun yanında araştırmacı tarafından yapılandırılmamış gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemlerde öğretmen adaylarının oyunlara katılımı, oyunlarda zorlandıkları kısımlar, sınıf tartışmalarında yapılan çıkarımlar, öğrenme ortamındaki hâl, hareket ve tutumları gözlemlenmiştir. Nitel verilerden elde edilen bulgular sunulurken araştırmacı A, öğretmen adayları Ö1, Ö2,...Ö28 şeklinde kodlanmıştır.

Dijital oyun tabanlı öğrenme ortamında öğretmen adaylarından beklenen akademik ve sosyal hedefler Tablo 2'de sunulmuştur.




Araştırmanın her aşamasında (Oyunlara katılım, tartışmalara katılım vb.) sosyal hedeflerin gerçekleştiği araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Akademik hedefler ile ilgili çıkarımlar ise çalışma yapıklarından ve sınıf tartışmalarındaki gözlemler yoluyla bulgulara kanıt olarak dâhil edilmiştir.

İşlem

Dijital oyun tabanlı etkinlikler haftada 2 saat olmak üzere 14

hafta yürütülen Oyunla Matematik Öğretimi dersinin 3 haftalık bölümünden oluşmaktadır. Araştırma için etik kurul izni alınmıştır. Oyunların etkili bir şekilde oynanabilmesi için derslik seçimine dikkat edilmiştir. Araştırmacı aynı zamanda dersin sorumlusudur. Araştırmacı oyunların belirlenmesi, çalışma yapıklarının hazırlanması, oyunlarla ilgili dijital ve somut materyallerin hazırlanması, oyunların tanıtılmasından sorumlu olmuş, oyunların oynanması sürecinde öğretmen adaylarına

Tablo 1: Dijital Oyun Tabanlı Ortamda Kullanılan Bazı Öğretimsel Materyaller

Oyun No	Oyunun Adı ve Oynama Şekli	Oyunun Amacı ve Kuralı
1	<p>Kurbağa Atlama (Bireysel - Tüm sınıf)</p>  <p>https://www.geckovilla.com/frog-leap-game.html</p>	<p>Bu algoritma oyununun amacı sol tarafta bulunan 3 açık yeşil kurbağa ile sağ tarafta bulunan 3 koyu yeşil kurbağanın yerlerinin değiştirilmesidir. Kurbağalar baktıkları yöne doğru hareket edebilmektedir. Bu hareket iki türdür.</p> <ol style="list-style-type: none"> Üstüne tıklanan kurbağa önündeki taş boş ise bu taşa atlar. Üstüne tıklanan kurbağanın önündeki taş dolu fakat ondan sonra gelen taş boş ise önündeki kurbağanın üzerinden atlayabilir.
2	<p>Monty Hall (Bireysel - Tüm sınıf)</p>  <p>https://www.mathwarehouse.com/monty-hall-simulation-online/</p>	<p>Bir yarışma üç kapıdan birinin arkasında araba diğer ikisinde de keçi var. Kapının birini seçiyorsunuz fakat açmıyorsunuz daha sonra sunucu arkasında keçi olan bir kapıyı sizin için açıyor. Kalan iki kapıdan birini seçmenizi istiyor. İlk seçtiğiniz kapıda ısrar mı edersiniz? Yoksa başka bir kapıyı mı seçersiniz? Uzun vadede bu oyununda avantaj sağlayan bir strateji var mıdır?</p>
3	<p>Nim (1-3-5-7) (Bireysel - İki kişi)</p>  <p>http://www.math.uri.edu/~bkaskosz/flashmo/marien.html</p>	<p>Matematiksel strateji oyununun amacı son kartı karşıdaki oyuncuya veya bilgisayara bırakmaktır. Kartlar satırlarda 1-3-5-7 adet olacak şekilde yerleştirilir. Oyuncular sıra ile herhangi bir satır seçer ve o satırdan istenilen miktarda kart kaldırılır. Oyuncu her hamleden sonra bilgisayarın hamle yapmasını sağlamak için "Go computer" sekmesine tıklar. Eğer bilgisayarın oyuna ilk başlaması isteniyorsa "Go computer" sekmesine basılarak oyuna başlanır.</p>

Tablo 2: Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamında Öğretmen Adaylarından Beklenen Akademik ve Sosyal Hedefler

Akademik Hedefler		Sosyal Hedefler
Muhakeme (M)	Problem çözme (PÇ)	Oyunlara katılım (OK)
Tahmin (T)	Olasılıklı Düşünme (OD)	Tartışmalara katılım (TK)
Gözlem (G)	Kombinasyonlu Düşünme (KD)	Eleştirel Düşünme (ED)
Test Etme (TE)	Deneysel Olasılık (DO)	Öğrenme deneyimlerini paylaşma (ÖDP)
Açıklama (A)	Teorik Olasılık (TO)	İş birliği (İB)
Çıkarım (Ç)	İletişim (İLT)	Yardımlaşma (Y)
Kanıtlanma (K)	İlişkilendirme (İ)	Akrandan öğrenme (AÖ)
Çürütme (ÇR)	Değerlendirme (D)	Teknolojiye değer verme (TKDV)
Genelleme (GE)	Matematiğe değer verme (MDV)	Farklı öğrenme deneyimi (FÖD)

rehberlik etmiştir. Araştırmacı aynı zamanda öğrenme ortamında bilgisayar, projeksiyon, internet erişimi gibi donanımların tedarikini sağlamıştır. Dijital oyunlar akıllı telefonlar ile sanal ortamda bilgisayarlara karşı oynanmakla kalmamış, sosyal etkileşim sağlanması için somut materyallerle iki kişi ve sınıfça olmak üzere üç farklı şekilde oynatılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarından çalışma yapraklarındaki yönergeleri takip ederek sorulara cevap vermeleri, oyunlar ile ilgili gözlemlerini ve ulaştıkları önemli sonuçları kayıt etmeleri istenmiştir. Oyunlar oynandıktan sonra da oyunlara yönelik görüş formlarını doldurmaları istenmiştir. Elde edilen veriler analiz edilerek farklı

düşünme biçimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Oyunla matematik öğretimi etkinliklerinde araştırmacı, süreci başından sonuna gözlemlemiştir.

Dijital oyun tabanlı öğrenme ortamında bilgisayarlara ve öğrenenlere yüklenen roller Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3'ten görüldüğü gibi, dijital eğitici oyunları kullanırken, öğretmenin rolü hem bilgisayar hem de öğrenciler tarafından paylaşılırken her biri farklı bir işlevi desteklemektedir (Gee, 2003).

Tablo 3: Öğrenme Ortamında Bilgisayarlara ve Öğrenenlere Yüklenen Roller

Öğretmen olarak bilgisayarlar	Öğretmen olarak öğrenenler
Oyunun davranış kurallarına dayalı bir öğrenme ortamı yaratır	Öğrenciler kendi hatalarını düzeltir
Kullanıcı seviyesine göre değişir ve adapte olur	Sınıf arkadaşlarına hedeflere nasıl ulaşacakları konusunda tavsiyelerde bulunurlar
Herhangi bir zamanda ve öğrenci tarafından ihtiyaç duyulduğu sürece kullanılabilir.	Sorunlara çözüm bulmak için sınıf arkadaşlarıyla iş birliği yaparlar
Uygun talimatlar içerebilir veya problem çözme sürecine yardımcı olabilir	Öğrendikleri konu hakkında bilgi ve hâkimiyet kazanır.
Öğrencinin eylemlerinin sonuçları aracılığıyla anında geri bildirim verir	
Öğrencileri rekabetçi bir ortama dâhil ederken, onları dâhil olmaya motive eder	



Şekil 1: Dijital oyun tabanlı öğrenme ortamından bazı kesitler.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının oyun oynama sürecinde düşünme biçimlerinden bazı kesitler doğrudan alıntılar ve ekran görüntüleri yoluyla sunulmuştur.

Kurbağa Oyunu: Aşağıda bir algoritma oyunu olan kurbağa atlatma oyunu (Tablo 1- 1. Oyun) ile ilgili oyun oynama sürecinden kesitler sunulmuştur.

A: Bu oyuna ilişkin bir yaklaşım sunabilir misiniz? **[İ-D]**

Ö7: Soldaki kurbağayı bir ilerletelim. Sonra sağdakini onun üzerinden atlatalım. Şimdi ortadaki kurbağayı bir ilerletelim. (Oyunun kilitlendiğini fark ediyor...) Aa ama olmadı. **[T-DY-A]**

Ö2: Bir sağdan bir soldan kurbağa ilerletmeliyiz. Bu şekilde devam etmeliyiz. (Deniyor...) Pardon olmuyor. **[T-DY-A]**

Ö9: Önce kahverengi sonra sarı, sonra kahverengi olanı bir adım daha öne. Yine aynısı oldu. **[T-DY-A]**

Ö20: Kahverengiye öne alalım. Sarıyı onun üzerinden atlatalım. Diğer sarıyı öne alalım. Kahverengi olanı sarının üzerinden atlatalım. İkinci kahverengiye sarının üzerinden atlatalım. Sarı olanı öne alalım. Diğer sarıyı kahverengi üzerinden atlatalım. En soldaki sarıyı kahverengi üzerinden atlatalım. Kahverengi olanı en sola alalım. Diğer kahverengiye sarı üzerinden atlatalım. **[T-DY-A]**

A: 6 kurbağadan sadece ikisi amacına ulaşmış oldu. Başka bir çözüm önerisi olan var mı?

Ö7: Herhangi bir kurbağayı öne alalım.

A: Neden herhangi bir kurbağa dedin? **[İ-D]**

Ö7: Hangisi ile başladığımız etki etmiyor gibi geldi de o yüzden. **[G-M-Ç-A]**

A: Bu görüşe katılmayan var mı? (Cevap yok). Peki oyuna başlama ile ilgili başka şeyler söyleyebilir misiniz?

Ö9: İki grupta da ortadaki kurbağalar (soldan ikinci ve sağdan ikinci kurbağalar) ile başlayamayız. **[G-M-Ç-A]**

A: Neden?

Ö9: Çünkü onlarla başlarsak oyun kilitleniyor. Mutlaka boş taşın solundaki veya sağındaki kurbağalardan biri ile başlamalıyız. **[G-M-Ç-A]**

A: Herkes böyle mi düşünüyor.

Ö4: Evet. Ayrıca ilk hamleyi ne taraftan yaptıysak ikincisini diğer taraftan yapmak zorundayız. **[G-M-Ç-A]**

Ö7: Kahverengiye öne alalım. Sarıyı onun üzerinden atlatalım. Sarıyı bir öne alalım. Kahverengiye sarı üzerinden atlatalım. Sağdaki kahverengiye de sarı üzerinden atlatalım. En ilerideki sarıyı bir öne alalım. Oyun kilitlendi yine. **[DY-A]**

Ö11: Bence bir önceki hamlede sarı yerine kahverengiye ilerletsek daha iyi olmaz mıydı? **[G-T-A]**

A: Peki adımlar için tekrar beni yönlendirebilirsiniz.

Ö19: Kahverengiye öne alalım. Sarıyı onun üzerinden atlatalım.

Diğer sarıyı bir öne alalım. En sağdaki kahverengiye bir öne alalım. Sarıyı son taşta atlatalım. Şimdi sarıyı kahverengi üzerinden atlatalım. En soldaki sarıyı da kahverengi üzerinden atlatalım. Soldaki kahverengiye en soldaki taşta alalım. Ortadaki kahverengiye sarı üzerinden atlatalım. Diğer kahverengiye de sarı üzerinden atlatalım. Sarıyı öne alalım. En soldaki sarıyı da kahverengi üzerinden atlatalım. Kahverengiye de bir öne taşıyalım. Şimdi oldu. **[G-M-T-Ç-K-PÇ-A]**

A: Peki oyunda kilit nokta neydi sana göre? **[D]**

Ö19: Sondaki taşı boşa çıkarınca çözüleceğini düşündüm. **[Ç-D-A]**

A: Oyun ile ilgili başka neler söylemek istersiniz?

Ö15: Kurbağalar geri gidemiyor gerçek hayatta olduğu gibi. **[D-İ-A]**

Ö1: Aynı renk iki kurbağa ard arda geldiklerinde oyun kitleniyor. **[Ç-D-A]**

Ö22: Farklı renkte üç kurbağanın da yüzleri birbirine dönük olduğu nokta oyunun kritik noktası. **[G-Ç-A]**

A: Oyunun başka türlü bir çözümü olabilir mi? **[D]**

Ö23: Evet. Kahverengi için yaptıklarımızı sarı için yaparsak da çözüme ulaşırız. (Şekil 2'de görülen algoritmayı sunuyor.) **[G-D-Ç-K-A]**

Öğretmen adaylarının kurbağa oyununa yönelik görüşlerinden elde edilen temalar Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3'ten de görüldüğü gibi öğretmen adayları oyunun basit gibi görüldüğünü fakat zor olduğunu bununla birlikte oyunu eğlenceli bulduklarını, oyunun kendilerini rahatsız ettiğini çözüm bulma ihtiyacı hissettiklerini, oyunun ilgi çekici, düşündürücü olduğunu, oyunun belli stratejiler geliştirmeyi gerektirdiğini, etkileşimli olduğunu ve oyunu kazanmaya yönelik istek ve motivasyon oluştuğunu ifade etmişlerdir.

Monty Hall Oyunu: Monty Hall oyunu ve kuralı (Tablo 1-2. oyun) öğretmen adaylarına tanıtıldıktan sonra nasıl bir karar alacakları sorulmuştur. 21 öğretmen adayı ilk seçmiş oldukları kapıda kalmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu şekilde görüş bildiren öğretmen adaylarının düşüncelerinden bazı kesitler aşağıda sunulmuştur.

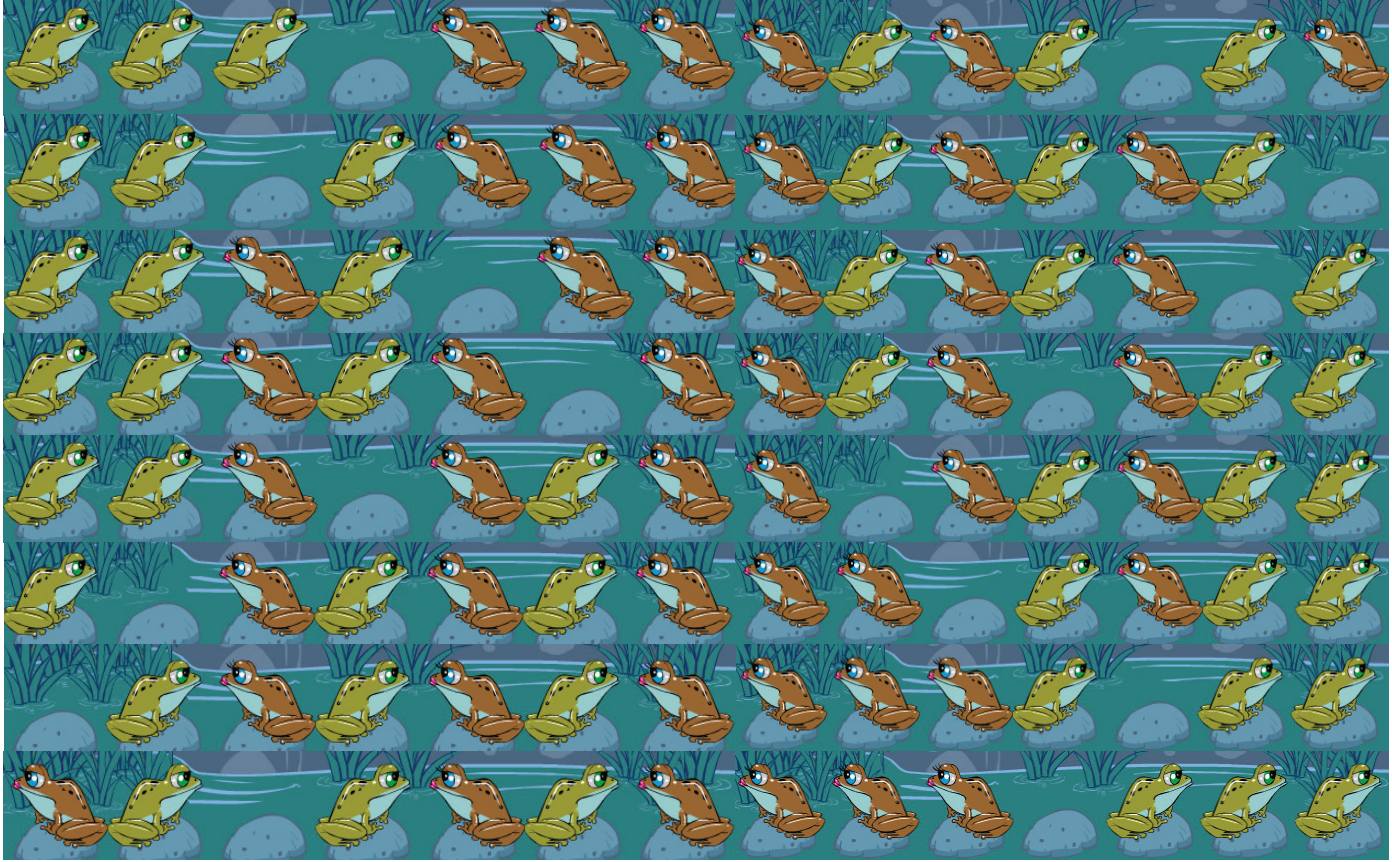
Ö20: Ben ilk seçtiğim kapıyı değiştirmem. Genelde ilk tercihlerimiz doğrudur. Kararımdan kolay kolay dönen bir insan değilimdir. **[M-A]**

Ö22: Seçimimi değiştirmem. Hislerime güvenirim. Kaybedersem değiştirdiğim için pişman olur üzülürüm. **[M-A]**

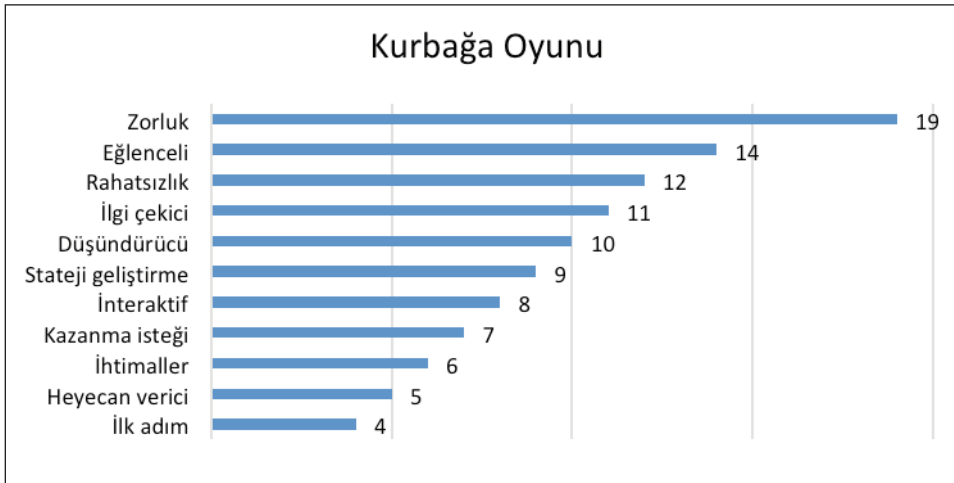
Ö15: İlk seçtiğim kapıda ısrar ederim. Şansıma güveniyorum. Değiştirmek kazanma olasılığını düşürür. **[M-A]**

Ö5: İlk tercihimini değiştirmem. İlk başta kazanma olasılığım 1/3, sunucu kapılardan birini açınca kazanma şansım 1/2 oldu. Kazanma olasılığım arttı. İlk tercihimin doğru olduğunu düşünürüm. **[M-A]**

4 öğretmen adayı ise kapıları değiştirmenin veya değiştirmenin sonuca bir etkisi olmayacağını ifade etmiştir.



Şekil 2: Öğrenme ortamında kurbağa oyununun çözümü ile ilgili oluşturulan algoritma.



Şekil 3: Öğretmen adaylarının kurbağa oyununa ilişkin görüşleri.

Ö11: Seçtiğimiz kapının arkasında ne olduğu önemli değil. Sunucu arkasında keçi olan bir kapıyı açtığı için geriye iki kapı kalır. Kazanma olasılığı %50 olur. Kapıyı değiştirmek önemli değil. Ya çıkar ya çıkmaz. [M-OD-A]

3 öğretmen adayı ise ilk seçmiş oldukları kapıyı değiştirmek yönünde karar almışlardır. Oyun oynandıktan sonra bu üç katılımcıya niçin böyle bir karar aldıkları sorulmuştur. Bir katılımcı daha önceden bu oyun ile karşılaştığını değiştirmenin avantajlı olduğunu ama neden değiştirmek gerektiğini bilmediğini ifade

etmiştir. Diğeri ise hislerine göre karar verdiğini bir açıklama yapamayacağını ifade etmiştir. Sonucusu ise aşağıdaki şekilde görüş bildirmiştir.

Ö13: İlk durumda keçi olan kapıyı seçme ihtimalim yüksek olduğuna için ikinci durumda kapıyı değiştirsem araba olan kapıyı bulma şansım artar. [M-OD-A]

Öğretmen adaylarının oyunu belli sayıda oynamalarına izin verilmiştir. Uzun vadede oyunla ilgili neler olduğunu görmeleri

için simülasyonu kullanmaları istenmiştir. Şekil 4'te 100 deneme için simülasyon sonuçları görülmektedir.

Şekil 4'te görülen simülasyon sonuçları öğretmen adaylarına kapıyı değiştirmenin daha avantajlı olduğu bilgisini sunmuş olmasına rağmen bunun nedenini sunmamıştır. Sınıf tartışması şeklinde ilerleyen bölümde araştırmacı oyunun arkasındaki matematiği ortaya çıkarmaları için olası tüm durumları düşüncelerini ve sonuçları değerlendirmeleri için öğretmen adaylarını yönlendirmiştir. Bu yönlendirme sonucunda Ö15 ulaştığı çözümü Tablo 4'te görüldüğü gibi ifade etmiştir.

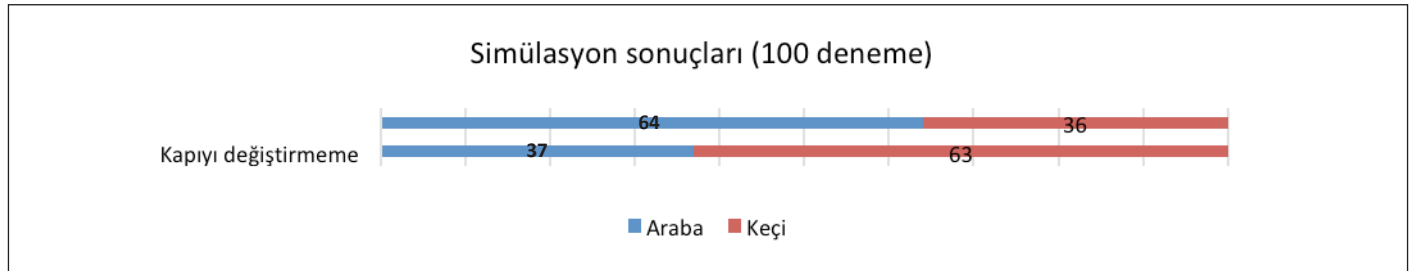
Ö15'in oyun ile ilgili matematiksel sonuçlara yönelik açıklamaları aşağıda olduğu gibidir.

Ö15: *Kapıların arkasını göremediğimiz için karar vermekte zorlandık ve ilk seçtiğimiz kapıyı değiştirmek istemedik. Oysa kapıların arkasını göremesek de liste yaparak sonuçları görebiliyoruz. Böyle düşünmek aklıma gelmemiştir. Kapıları değiştirmede kazanma olasılığı 1/3 iken kapıları değiştirdiğimizde kazanma olasılığı 2/3'e yükseliyor. [M-KD-OD-D-ÇR-A-İLT]*

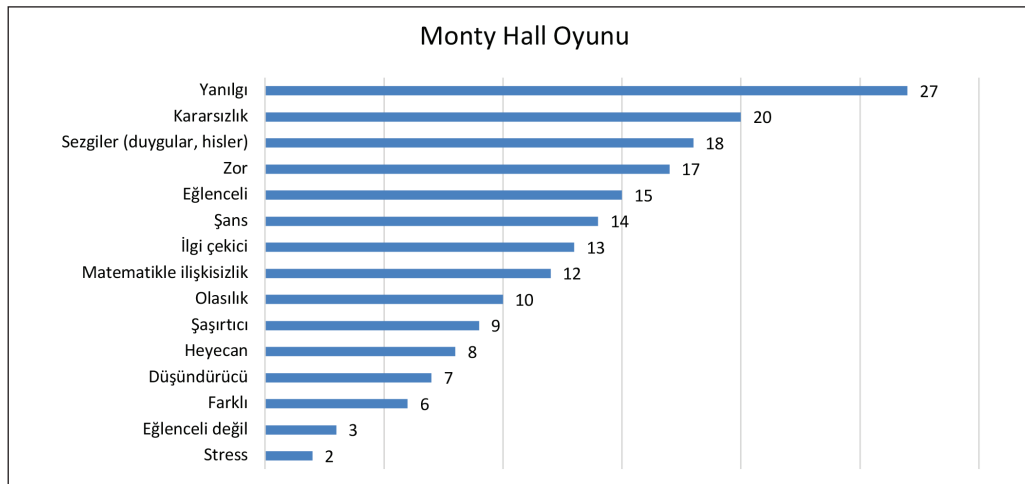
Monty Hall oyununun oynanmasından sonra öğretmen adaylarının oyuna ilişkin görüşlerinden elde edilen bazı temalar Şekil 5'te sunulmuştur.

Tablo 4: Monty Hall Oyununun Çözümü ile İlgili Oluşturulan Algoritma

Seçilen kapı	Seçilen kapının değiştirilmemesi durumu	Sonuç	Seçilen kapının değiştirilmesi durumu	Sonuç
		Kazanır		Kaybeder
		Kaybeder		Kazanır
		Kaybeder		Kazanır
Kazanma olasılıkları		1/3		2/3



Şekil 4: Oyuna yönelik simülasyon sonuçları (100 deneme).



Şekil 5: Öğretmen adaylarının Monty Hall oyununa ilişkin görüşleri.

Şekil 5'te görülen temalara ilişkin bazı kesitler aşağıda sunulmuştur.

Ö6: *Oyunun en ilgi çekici yeri olasılıkla çözümü gördüğümde aslında kapımı değiştirmemin daha iyi olacağını öğrenmemdi. En eğlenceli kısım ise sonucu öğrendiğimizde çoğumuzun kaybetmesiydi. Bu bilgiyi asla unutamam. [M-İ-D-A]*

Ö2: *Oyunda en zor kısım en başta seçtiğimiz kapıyı daha sonra değiştirip değiştirmeme konusunda karar vermektir. [M-D-A]*

Ö17: *Basit bir oyuna benliyordu ama beklediğim gibi olmadı. Ben kararımı değiştirmemeyi seçtim. Çünkü değiştirip değiştirmemenin bir fark yaratabileceğini düşünmüyordum. Herkese ilk seçtiği daha güvenli gelir ve değiştirirse de değiştirmese de aynı ihtimal olduğunu düşünür. [M-D-Ç-A]*

Ö22: *Sezgilerimize güvenmememiz gerektiği hissini yaşadım. [D-A]*

Ö9: *Oyunda en baştaki seçimimizi değiştirerek ilerlemenin aslında bizim kazanma olasılığımızı arttırdığını görmek, bu olasılığı farklı durumlarda inceleyebilmek eğlenceliydi. [D-A]*

Ö11: *Problem çözme becerim bu oyunda biraz yetersiz kaldı ama oyunu anladıktan sonra bana çok şey kattı. [D-PÇ-A]*

Ö4: *Oyunda en çok ilgimi çeken kısım alacağınız karara göre yarışmayı kazanıp kazanamayacağınız. İhtimalleri düşünerek şansınızı yükseltmek de düşürmek de tamamen sizin elinizde. Bu yüzden ilgi çekici bir oyun olduğunu düşünüyorum. [D-KD-OD-A]*

Ö25: *Olasılıkların tümünü değerlendirmek. Yani kapıyı değiştirmek arabayı bulma ihtimalimizi artırıyor. Öğrendiğim en önemli matematiksel bilgi olasılıkları değerlendirmek oldu. [MDV-D-OD-A]*

Ö20: *Her zaman ilk düşündüğümüz doğru değildir. Farklı açılardan olaylara bakmamız gerektiğini öğrendim. [D-A]*

Ö8: *Oyundaki en zor kısım bence seçtiğimiz kapıyı değiştirebilmek zor olan diğer durumlar ise oyundaki matematiği anlayarak sezgilerimizin üzerinde tutmayı başarabilmektir bence ve olasılığı düşünerek karar vermeliyiz. [D-OD-A]*

Ö15: *İnsanlarda ilk aklına gelen doğrudur, değiştirirsen yanlış olanı seçmiş olursun gibi bir algı var nedense benim de aklıma bu gelmişti oyunu oynarken. Biraz kafam karıştı bu yüzden. [D-A]*

Ö26: *Bu oyunun bana kattığı en önemli matematiksel bilgi içinde olasılık barındıran oyunların tamamı şansa bağlı değil altında izlemen gereken bir matematik gizlidir. Bu oyunu oynadıktan sonra gelecekte tekrar buna benzer bir soruyla karşılaşacak olursam altındaki olasılıkları hesaplayarak ilerlemeye çalışacağım. Yani kazanma ve kaybetme olasılıklarını hesaplayarak ilerleyeceğim. [MDV-İ-OD-D-A]*

Ö29: *Oyunu oynarken ilginç hissettim. Çünkü şimdiye kadar böyle bir oyun oynadığımı hatırlamıyordum. [D-FÖD-A]*

Nim Oyunu: Nim oyunu ve kuralı (Tablo 1- 3.oyun) öğretmen adaylarına tanıtıldıktan sonra oyunu cep telefonu ve bilgisayar

ile oynamaları istendi. Bilgisayar oyunu kazanmaya programlandığından oyunu kazanamadılar. Bu durum onlarda oyunu kazanmaya yönelik bir motivasyon ve mücadele sağladı. Bu aşamada oyunu ikişerli gruplar halinde kibrit çöpleri ile oynamaları istendi. Oyun oynama sürecinde 24 öğretmen adayı oyunun adil olduğunu düşünürken 4 öğretmen adayı ise oyunun adil olmadığını ifade etmiştir. Farklı görüşlere yönelik görüşlerden bazı kesitler aşağıda sunulmuştur.

Bazı öğretmen adayları oyunun adilliği hakkında görüş bildirirken kibrit çöplerinin sayısının da önemli olduğunu ifade etmiştir.

Ö8: *Oyun adildir fakat kibritlerin sayısı önemlidir. Satır ve sütun sayıları önemlidir. Rakibin hamlesi de önemlidir. Kesinlikle 1. başlayan kazanacak diye bir şey yoktur. Sadece şansı fazla olabilir. [M-T-G-Ç-A]*

Ö5: *Oyunda rakibin yaptığı hamleler önemli. Ama bunun dışında kibrit çöplerinin sayısının tek ve çift olmasına göre kazanan taraf değişebilir. Oyunun adil olduğunu düşünmüyorum. [M-T-G-Ç-A]*

Ö11: *İstenildiği kadar kibrit çöpü alınabildiği için bence oyun adil. [M-T-G-Ç-A]*

21 öğretmen adayı oyuna kimin başladığının önemi olmadığını ifade ederken 7 öğretmen adayı oyuna kimin başladığının önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö1: *Oyun adil değil bence çünkü başlayan yönlendiriyor. [M-T-G-Ç-A]*

Ö6: *Bence adil bir oyun. Başlayanın yönlendirdiğini düşünmüyorum. Sonuçta sıranın tamamını alma zorunluluğu yok. Bu nedenle adildir. [M-T-G-ÇR-Ç-A]*

Ö28: *Oyun adil değildir. Oyuna ilk başlayan daha avantajlıdır. Karşı tarafa tek sayıda kibritler bırakmalıyız. [M-T-G-Ç-A]*

Ö17: *Amaç üç satırda da tek kibrit çöpü bırakmak veya iki satırda ikişer kibrit çöpü bırakmak olabilir. Adil bir oyundur. Başlayanın önemli olduğunu düşünmüyorum. [M-T-G-Ç-A]*

Bazı öğretmen adayları oyunlardaki kazanma durumuna göre oyunun adilliğine karar vermişlerdir.

Ö12: *Bence adil bir oyun. Çünkü benim başladığım oyunlarda benim de rakibimin de kazandığı oyun oldu. Aynı şekilde rakibimin başladığı oyunlarda da beni ve rakibimin kazandığı oyunlar oldu. [M-T-G-Ç-A]*

Bazı öğretmen adayları ise oyunda son hamlelerin kazanmada belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö9: *Oyunda son dört hamlenin önemli olduğunu düşünüyorum. [M-T-G-Ç-A]*

Ö7: *İki satır varsa ve her satırda 2 kibrit çöpü varsa sıra rakipte ise kazanılır. [M-T-G-Ç-A]*

Ö4: *Sonda farklı sıralarda birer kibrit çöpü kalması önemli diye düşünüyorum. Kaybedeni bu belirliyor. [M-T-G-Ç-A]*

Bazı öğretmen adaylarının karşı tarafın hamlelerinin aynısını veya zıddını yapma stratejisini öne sürmüştür.

Ö25: *Kimin başladığı önemlidir. Son hamlelerde bırakılan kart sayıları (her satırda bir kibrit çöpü veya iki satırda ikişer tane) da önemlidir. Rakibin tek sayıda alımlarına karşılık tek sayıda alım, çift sayıda alımlarında çift sayılı alım kazandırabilir. Yani rakibin hamlelerini tekrarlayarak kazanılabilir. [M-T-G-Ç-A]*

Ö2: *Oyunda ikili ve üçlü hamlelerle iki tarafta rakibin aynı hamlesini yaparak ilerlediğinde başlayan kişi oyunu kazanır. Oyun adil bir strateji oyunudur. [M-T-G-Ç-A]*

Ö13: *Oyunun adil olduğunu düşünüyorum. Üç satırda birer kibrit çöpü bıraktığımızda oyunu kazanıyoruz. Oyun karşılıklı aynı hamleler yapılarak başlayan taraftan kazanılıyor. [M-T-G-Ç-A]*

Bazı öğretmen adayları kibrit çöplerinin sayısının tek ve çift olmasının önemli olduğunu ifade etmiştir.

Ö14: *Nim oyunu adildir. İki satır ve her satırda 2 kibrit çöpü bırakılırsa her iki tarafın da kazanma şansı vardır. 3 satır kaldıysa ve her satırda bir kibrit çöpü varsa hamle sırası karşıda ise kazanıyorsunuz. Bunu fark ettim. [M-T-G-Ç-A]*

İkili oynanan oyunlarda her iki oyuncu kazandıran durumları bilmediğinden öğretmen adayları oyunlarda bazen kazanıp bazen kaybettiklerini gördüler. Böylece oyuncular oyun ile ilgili tahminlerini birbiriyle paylaşıp doğruluklarını test etme fırsatı buldular ve oyun ile ilgili bazı sonuçlara ulaşmaya başladılar. Bazı grupların 2-3 bazı grupların ise daha çok kazandıran durum ortaya çıkardığı gözlemlendi. Öğretmen adayları kazandıran durumları iş birliği ve yardımlaşma ile aşağıdaki şekilde tamamladılar.

Tablo 5'te görülen durumların Nim toplamı sıfır olan konfigürasyonlar olduğu ve rakibe bırakılan sıfır "Nim toplamı" konfigürasyonunun kazanma şansını artırdığının fark edilmesi oyunun son aşaması idi. Bu aşamada oyunun zorluk düzeyi nedeniyle eğitmen tarafından yönlendirmeler yapılmıştır. Oyunda kartla-

Tablo 5: Kazandıran Durumların İncelenmesi

4 sıra	3 sıra	2 sıra
7-4-2-1	7-5-2	5-5
6-5-2-1	7-4-3	4-4
6-4-3-1	6-5-3	3-3
5-5-1-1	6-4-2	2-2
4-4-1-1	5-4-1	
3-3-1-1	3-2-1	
2-2-1-1	1-1-1	

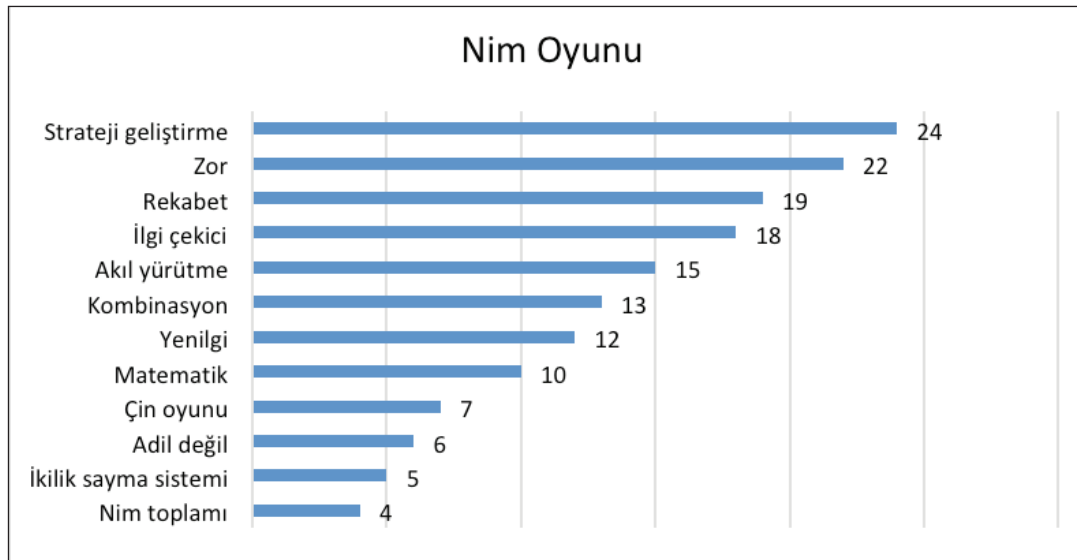
rın 4, 2 ve 1'in katlarına çevrilmesi, ardından, eşit kat çiftlerinin silinmesi ve kalanların toplanarak Nim toplamının bulunması istenmiştir. Başlangıç durumu için Ö9'un bulunduğu Nim toplamı ve gözlemi aşağıda görülmektedir.

- Satır = 1 = (1 x 1) = 1
- Satır = 3 = (1 x 2) + (1 x 1) = 2 + 1
- Satır = 5 = (1 x 4) + (1 x 1) = 4 + 1
- Satır = 7 = (1 x 4) + (1 x 2) + (1 x 1) = 4 + 2 + 1

Ö9: *Oyunun başında (1-3-5-7) 2 tane 4, 2 tane 2 ve 4 tane 1 var (2+2+4=8). Yani çift sayıda kat var. Bu sayıyı (8) 2'ye böldükten sonra kalan sıfırı verir. Dolayısıyla, oyuna başlarken satırların "Nim toplamı" sıfırdır. Oyuna ilk başlamak her zaman dezavantajlıdır. Bilgisayarın neden hep beni yendiğini şimdi anlıyorum. Oyuna ben başladığımda baştan kaybetmişim. Oyuna bilgisayar başladığında ise kazandıran durumları bilmediğim için avantajı kaybetmiş oldum. [M-T-DY-G-Ç-K-GE-PÇ-A-İLT]*

Nim oyununun oynanmasından sonra öğretmen adaylarının oyuna ilişkin görüşlerinin yer aldığı görüş formlarından elde edilen bazı temalar Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 6'da görülen temalara ilişkin bazı kesitler aşağıda sunulmuştur.



Şekil 6: Öğretmen adaylarının Nim oyununa ilişkin görüşleri.

Ö26: *Oyun seviyemize uygundu ama yine de zordu. Kazandıran kombinasyonları bulmak için akıl yürütmek, birden fazla strateji geliştirmek gerekiyor. Oyunu çözmekte biraz zorlandık. [M-T-DY-G-KD-PÇ-A]*

Ö26: *Oyun esnasında arkadaşım ile bir rekabet oluştu. İkimizde de kazanmak için elimizden geleni yaptık. Oyun ilgi çekici, zevkli ve işlevseldi. [DY-G-PÇ-A]*

Ö5: *Yenile yenile kazandıran durumları fark ettik. Bence bu Çin oyunu güzel, daha önce hiç duymamış ve oynamamıştım. [DY-G-PÇ-A]*

Ö12: *Oyunun arkasında müthiş bir matematik var. İkilik sayma sistemi ile ilgili olması çok ilginçti. Nim toplamı sıfır olan durumların oyunu kazandırdığını fark edinceye kadar oyunun adil olduğunu düşündüm. [MDV-DY-G-PÇ-İ-A]*

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada öğretmen adayları dijital oyunları tanıyıp deneyimledikten sonra dijital oyunların öğrencilerin öğrenmeyi eğlenceli ve ilgi çekici hâle getirmenin ötesinde üst düzey düşünme becerilerini ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceğini fark ettiler. Bulgular, öğretmen adaylarının dijital oyunların eğitim potansiyelini daha iyi anlamalarına, oyunlarla ilgili deneyim eksikliğinden kaynaklanan endişelerini veya şüphelerini gidermelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Araştırmada tasarlanan öğrenme ortamı öğretmen adaylarına matematiksel açıdan güçlü bağlamlar hakkında düşünme ve matematiğin öğretilmesi ve öğrenilmesi hakkında farklı yöntemleri deneyimleme fırsatı sunmuştur. Oyunları tanıma, oynama ve oyunların ardındaki matematiği anlama ve değerlendirme yanında anlamlı bir bağlam içinde tartışma, düşünme ve iş birliği için fırsatlar sağlamıştır. Bununla birlikte oluşturulan öğrenme ortamı dijital oyunların öğrenenler için nasıl güçlü bir öğrenme ortamı hâline gelebileceğini görme imkânı sunmuştur. Nitekim eğitim oyunlarının sosyal, bilişsel ve duygusal faydalarını da ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Spire, 2015). Oyuna dayalı öğrenme, öğretmen adaylarına geleneksel sınıfın aksine tercih ettikleri öğrenme ortamı türünü sağlamış ve kendileri için gerekli olan becerileri geliştirmelerine olanak tanımıştır. Bu çalışmada, birkaç öğretmen adayının oyun oynama sürecinde tüm gözlemleri not alma konusunda yakınması dışında dijital oyun tabanlı öğrenmenin açık bir şekilde olumsuz etkileri ile karşılaşılması. Oyunlar, öğretmen adaylarının hem keyif aldıkları hem de yetenekleri ve ihtiyaçları hakkında düşünmeye teşvik etmedeki değerini fark ettikleri için başarılı olmuştur.

Oyunlar üzerine yapılan ilk araştırmalar, öğrenci başarısını geliştirmede oyunların geleneksel öğretim yaklaşımlarından daha etkili olduğunu ortaya çıkarmakla birlikte (Randel, Morris, Wetzel ve Whitehill, 1992) oyunlar her derde deva değildir. Bu çalışmada dijital oyunlar dijital ortamlarda bireysel olarak oynanmış daha sonra sosyal etkileşimin sağlanması için iki kişilik gruplar hâlinde ve sınıfça oynanmıştır. Bu durum öğretmen adaylarına sosyal etkileşim yanında oyunlar üzerinde tahminler yapma, test etme, tartışma, ikna etme ve çıkarım yapma imkânı sunmuştur. Nitekim diğer ilgi çekici, öğrenci merkezli,

ancak matematiksel olarak açık etkinliklere kıyasla oyunların tek başına kullanıldığında öğrenmeyi sürdürmeyi desteklemeye daha az etkili olduğuna (Bragg, 2012), oyunların matematik öğretmek için diğer etkili pedagojilerle birlikte kullanılmasının oyunların oldukça etkili olduğuna dair kanıtlar vardır (Aktuna ve Koparan, 2021a; Young-Loveridge, 2004). Çünkü oyun kendi başına kullanıcılarda kafa karışıklığına neden olabilir (Gross, 2007). Bilginin genelleştirilmesini ve diğer alanlarda uygulanmasını sağlamak için dijital oyun tabanlı öğrenme diğer eğitim araçlarıyla birleştirilmelidir (Shaffer, 2006).

Öğrencilere heyecan verici yeni yollarla meşgul edecek oyunlar ve diğer öğrenme materyalleri tasarlamak, üretmek, oynamak ve yeniden eğitmek için okullar, eğitimciler ve organizasyonların harekete geçmesi gerekmektedir. Öğretmenler, özellikle öğrenci motivasyonunu ve bazı durumlarda başarıyı iyileştirdiği kanıtlanmış olan oyunları ve daha fazla teknoloji sınıflara taşımaya istekli olmalıdır. Öğretmen eğitimi ve öğretmen mesleki gelişim programları, öğretmenlere öğrencileri için kendi dijital oyunlarını tasarlama fırsatları sağlamayı düşünmelidir. Öğretmenleri oyun tasarımı yazılımı kullanarak dijital öğrenme oyunlarının gerçek gelişimine dâhil etmek, oyun tabanlı öğrenmeyi daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir (Li, 2012). Gelecekteki araştırmalar, oyun tasarımı deneyiminin öğretmenlerin oyun tabanlı öğrenme ve pedagojik yaklaşım algılarını nasıl etkilediğini daha fazla incelemelidir. Matematik öğretmenlerinin oyunlara yönelik algıları, tasarım stratejileri, endişeler ve ihtiyaçlarını belirlemek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bununla birlikte 3D oyun tabanlı öğrenme ortamlarının tasarımının, öğretmenlerin sınıfta dijital oyun kullanımına ilişkin algıları üzerine araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Aktuna, H., & Koparan T. (2021a, Mayıs). *Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamı: Özel Durum Çalışması* [Özet]. 14. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Burdur
- Aktuna, H., & Koparan T. (2021b, Mayıs). *Matematik ve Fen Eğitimi EĞİTSEL Oyun Kullanımı: İçerik Analizi* [Özet]. 14. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Burdur
- An, Y. & Bonk, C. J. (2009). Finding that special place: Designing digital game-based learning environments. *TechTrends*, 53(3), 43-48.
- Becker, K. (2001). Teaching with games: The Minesweeper and Asteroids experience, *J. Comput. Sci. Coll.*, 17(2), 23-33.
- Bragg, L. A. (2012). Testing the effectiveness of mathematical games as a pedagogical tool for children's learning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 10(6), 1445-1467.
- Cai, Y.Y., Lu, B.F., Fan, Z.W., Indhumathi, C., Lim, K.T., Chan C.W., Jiang, Y. & Li, L. (2006). Bio-edutainment: learning life science through X gaming. *Comput Graph* 30(1),3-9.
- Chen, X., Zou, D., Cheng, G. & Xie, H. (2020). Detecting latent topics and trends in educational technologies over four decades using structural topic modeling: A retrospective of all volumes of Computers & Education. *Computers & Education*, 151, 103855.

- Ebner, M. & Holzinger, A. (2007). Successful implementation of user-centered game based learning in higher education: An example from civil engineering, *Comput. Educ.* 49(3), 873–890.
- Ernest, P. (1986). Games: A rationale for their use in the teaching of mathematics in school. *Mathematics in School.* 15(1), 2–5.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*, 6th ed. Boston: McGraw-Hill, 2006. p.439.
- Gee J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan; 2003. 256p. ISBN-10: 1403961697
- Gee, J. P. (2005). Good video games and good learning. *Phi Kappa Phi Forum*, 85(2), 33–37.
- Gros, B. (2007). Digital games in education: The design of games based learning environments. *Journal of Research on Technology in Education.* 40(1), 23-28.
- Hsu, C. C. & Wang, T. I. (2018). Applying game mechanics and student-generated questions to an online puzzle-based game learning system to promote algorithmic thinking skills. *Computers & Education*, 121, 73-88.
- Johnson B. & Christensen, L. (2008). *Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ke, F. (2008). A case study of computer gaming for math: Engaged learning from gameplay? *Comput. Educ.* 51 (4), 1609–1620.
- Koparan, T. (2019). Teaching game and simulation based probability. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6 (2), 235-258.
- Koparan, T. (2021) The impact of a game and simulation-based probability learning environment on the achievement and attitudes of prospective teachers, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, DOI: 10.1080/0020739X.2020.1868592
- Lester, J.C., Spires, H.A., Nietfeld, J.L., Minogue, J., Mott, B.W. & Lobeni, E.V. (2014). Designing game-based learning environments for elementary science education: A narrative-centered learning perspective. *Journal of Information Science*, 264, 4–18. doi:10.1016/j.ins.2013.09.005
- Li, Q. (2012). Understanding enactivism: a study of affordances and constraints of engaging practicing teachers as digital game designers. *Educational Technology Research and Development*, 60(5), 785–806.
- Merriam, S.B. (1998) *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Mokka, S., Vääänen, A., Heinilä, J. & Välikynen, P. (2003). Fitness computer game with a bodily user interface, in Proceedings of the 2nd International Conference on Entertainment Computing, pp. 1–3.
- National Council for Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM.
- National Council for Teachers of Mathematics (NCTM) (2015). Strategic use of technology in teaching and learning mathematics a position of the National Council of Teachers of Mathematics. Reston, VA: NCTM.
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H. & Houghton, E. (2013). *Game-based learning: Latest evidence and future directions*. Berkshire, UK: National Foundation for Educational Research
- Phaire, C. B. (2007). Video games and mathematics education: studying commercial sports video games to identify the potential for learning and thinking about mathematics in Proceedings of the Ninth International Conference Mathematics Education in a Global Community, pp. 1993–1995.
- Premsky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York, NY: McGraw-Hill. p.431.
- Premsky, M. (2003). Digital game-based learning. *Comput. Entertain.* 1(1), 21. <https://doi.org/10.1145/950566.950596>
- Premsky M. (2007). *Digital game-based learning*. St. Paul, MN: Paragon House Publishers; p.464.
- Randel, J., Morris, B., Wetzel, C., & Whitehill, B. (1992). The effectiveness of games for educational purposes: A review of recent research. *Simulation & Gaming*, 23, 261-276.
- Shaffer, D. W., Squire, K., Halverson, R., & Gee, J. P. (2005). Video games and the future of learning. *Phi Delta Kappan*, 87(2), 104–111.
- Shaffer Dw. (2006). *How computer games help children learn*. 2006th ed. New York: Amazon; p. 242. DOI: 10.1057/9780230601994
- Spires, H.A. (2008). 21st century skills and serious games: Preparing the N generation. In L.A. Annetta (Ed.), *Serious educational games: From theory to practice* (pp. 13–23). Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Squire K. (2005). Changing the game: What happens when video games enter the classroom? *Innovate*, 1(6). http://www.academiccolab.org/resources/documents/Changing%20The%20Gamefinal_2.pdf.
- Sun, C. T., Chen, L. X., & Chu, H. M. (2018). Associations among scaffold presentation, reward mechanisms and problem-solving behaviors in game play. *Computers & Education*, 119, 95-111.
- Taylan Koparan E., Yüksel B., & Koparan T. (2021). Arduino ile programlamanın öğrencilerin fen bilimlerine yönelik başarı, öz yeterlilik ve tutumlarına etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 11(1), 118-127. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.434>
- Tapingkae, P., Panjaburee, P., Hwang, G., & Srisawasdi, N. (2020). Effects of a formative assessment-based contextual gaming approach on students' digital citizenship behaviours, learning motivations, and perceptions. *Computers & Education*, 159, 103998. doi:10.1016/j.compedu.2020.103998.
- Taub, M., Sawyer, R., Smith, A., Rowe, J., Azevedo, R., & Lester, J. (2020). The agency effect: The impact of student agency on learning, emotions, and problem-solving behaviors in a game-based learning environment. *Computers & Education*, 147, 103781.
- Yang, Q. F., Chang, S. C., Hwang, G. J., & Zou, D. (2020). Balancing cognitive complexity and gaming level: Effects of a cognitive complexity-based competition game on EFL students' English vocabulary learning performance, anxiety and behaviors. *Computers & Education*, 148, 103808.

- Wiggins, B.E. (2016). An overview and study on the use of games, simulations, and gamification in higher education. *International Journal of Game-Based Learning*, 6(1), 18-29.
- Wishart, J. (1990). Cognitive factors related to user involvement with computers and their effects upon learning from an educational computer game. *Comput. Educ.* 15(1), 145–150.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yay.
- Young-Loveridge, J. M. (2004). Effects on early numeracy of a program using number books and games. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 82–98.
- Zhonggen, Y. (2019). A meta-analysis of use of serious games in education over a decade. *International Journal of Computer Games Technology*. 1, 1-8.

Müzik Öğretmenliği ve Lisansüstü Eğitim: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği

Music Education and Postgraduate Study: The Case of Dokuz Eylül University

Banu ÖZEVİN, Esin UÇAL CANAKAY, Çilem BEYLİK

ÖZ

Bu araştırmada Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği lisansüstü programının değerlendirilmesi ile, bu alandaki lisansüstü eğitime ışık tutmak ve geleceğe dair çıkarımlarda bulunmak hedeflenmiştir. Araştırma, iç içe geçmiş tek durum çalışması ile desenlenmiş nitel bir çalışmadır. İç içe geçmiş tek durum desenine uygun olarak Müzik Öğretmenliği lisansüstü programı öğrenci, mezun, öğretim üyesi ve tezlere yönelerek incelenmiştir. Programla ilgili değerlendirme yapmak üzere 10 öğrenci, 23 mezun, 6 öğretim üyesinin görüşleri alınmış, bu programlarda yapılmış olan 57 yüksek lisans ve 20 doktora tezi incelenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda görüşler dört ana kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler, “kurumsal hedefler”, “içerik”, “program çıktıları” ve “güncelleme” olarak belirlenmiştir. Program çıktıları kategorisinde ayrıca programda yapılan tezler çeşitli kategorilere göre değerlendirilmiş ve mezunların mesleki yönelimleri istatistikî olarak paylaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre şu çıkarımlar yapılmıştır: öğrenciler kurumun vizyon ve misyonunu kavramak ve eğitim sürecinde geçirdikleri süreci anlamlı hâle getirebilmek üzere programın başında bilgilendirilmelidir; müzik eğitimi alanında nitelikli araştırmalar yapmak üzere “müzik eğitiminde bilimsel araştırma” dersi programa eklenmelidir; tezlerde yapılan çalışmalar ve çalışma grupları çeşitlendirilmelidir; öğretim üyeleri danışmanı oldukları öğrencilere tez hazırlama ve akademik çalışmalar yapma aşamasında rol model olmalıdır; lisansüstü programlar çağın ve toplumun ihtiyaçlarına göre güncellenmelidir.

Anahtar Sözcükler: Lisansüstü Eğitim, Müzik Öğretmenliği, Lisansüstü Tezleri

ABSTRACT

The purposes of this study are to shed light on postgraduate education in Music Teaching and draw inferences about the future by evaluating the Music Teaching Postgraduate Program in Dokuz Eylül University Institute of Educational Sciences. The research is a qualitative study modelled with a single-case embedded study. In accordance with the interlocking single case pattern, the Music Education graduate program was examined by focusing on student, graduate, faculty member, theses. The opinions of 10 students, 23 graduates and 6 faculty members were taken to evaluate the program, and 57 master's and 20 doctoral theses were examined. As a result of the content analysis,

Özevin B., Uçal Canakay E., & Beylik Ç., (2021). Müzik öğretmenliği ve lisansüstü eğitim: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 516-526. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.471>

Banu ÖZEVİN (✉)

ORCID ID: 0000-0002-0753-5409

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye
Dokuz Eylül University, Faculty of Education, Music Education Department, Izmir, Turkey
banu.ozevin@deu.edu.tr

Esin UÇAL CANAKAY

ORCID ID: 0000-0003-2476-8287

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye
Dokuz Eylül University, Faculty of Education, Music Education Department, Izmir, Turkey

Çilem BEYLİK

ORCID ID: 0000-0002-5699-066X

Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, İzmir, Türkiye
Dokuz Eylül University, Institute of Fine Arts, Department of Music Education, Izmir, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 02.05.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 26.10.2021

opinions were collected under four main categories. These categories are defined as “institutional goals”, “content”, “program outputs” and “updates”. In the category of program outcomes, the theses were evaluated according to various categories and the professional orientations of the graduates were statistically shared. According to the results of the research, the following conclusions were made: students should be informed at the beginning of the program in order to understand the vision and mission of the institution and to make the process they spent in the education process meaningful; A “scientific research in music education” course should be added to the program in order to conduct qualified research in the field of music education; subjects and research groups in theses should be diversified; faculty members should be role models in preparing thesis and academic studies for their advisors; graduate programs should be updated according to the needs of the time and society.

Keywords: Postgraduate study, Music education, Postgraduate theses

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz çağda bilgi ve teknolojinin tüm evrende kolaylıkla ve hızla yayılabilmesi ile birlikte bireylerin mesleklerinde uzmanlaşma isteklerinin de hızlı bir yükselişe geçtiği görülmektedir. Bireyler, üniversite bünyesindeki lisansüstü eğitim programları ile sahip oldukları bilgi düzeyini üst seviyelere taşıyarak meslek yaşantılarında uzmanlaşma sağlayabilmekte ve bununla birlikte bilim ve teknoloji üreterek topluma katkı sunabilmektedirler.

Ülkemizde bireylerin lisansüstü eğitim tercihleri oldukça yüksek düzeydedir. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi’nden alınan 2019-2020 yükseköğretim istatistiklerinde 2.097.001 öğrencinin yüksek lisans eğitimi, 101.242 öğrencinin doktora programına kayıtlı olduğu görülmektedir (“Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi”, 2020). Yapılan araştırmalar, lisansüstü eğitim alan bireylerin lisansüstü eğitimi tercih etme nedenleri arasında akademik gelişim ve akademik kariyer planlamasına yönelik nedenlerin üst sıralarda yer aldığını göstermektedir (Başer ve diğer., 2005, Alabaş ve diğer., 2012, Nas ve diğer., 2016).

Genel amacı bilim üretmek ve bilim insanı yetiştirmek olan lisansüstü eğitim alanları içinde sanat alanlarında lisansüstü eğitimin amacının, sanat alanında nitelikli bilimsel çalışmalar yapmak ve alanında uzman akademisyenler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Sanat alanlarında lisansüstü eğitiminin ilk aşaması olan yüksek lisans çalışması, bilimde ya da sanatta uzmanlık unvanı alma sürecini ifade etmektedir. Eğitim Bilimleri Enstitülerine bağlı bir lisansüstü program, bilimsel ve sanatsal araştırma süreçlerini kapsamaktadır. Bu sürecin devamında doktora yapan bir sanat eğitimcisinin ağırlıklı olarak bilim-sanat ilişkisinin eğitim ile bağlantılı içerikler konusunda uzmanlaşması ve yeterlik sahibi olması düşünülmektedir (Eker ve diğer., 2013: s. 47-48).

Sanat alanları içerisinde müziğin yaşam içinde ne denli büyük bir yer kapladığı tartışılmaz bir gerçektir. Bireylere nitelikli, doğru, sanatsal değeri yüksek müzik yaşantıları oluşturmada rehberlik görevi üstlenen müzik eğitimcileri, lisansüstü eğitimlerini üniversitelere bağlı olarak farklılık gösteren enstitülerde, çoğunlukla Eğitim Bilimleri Enstitülerinde sürdürmekte ve alanlarında uzmanlaşmaktadır. Eğitim Bilimleri Enstitülerine bağlı olarak müzik eğitimi alanında tezli yüksek lisans programı yürütülmektedir. Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin 6. Maddesinde “tezli yüksek lisans programı, öğrencinin bilim-

sel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgilere erişme, bilgiyi derleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanmasını sağlar” ifadesi yer almaktadır. Yönetmeliğin 15. Maddesinde doktora programı ile ilgili olarak “öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırır” açıklaması bulunmaktadır (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim, 2016).

Ülkemizde müzik eğitimi alanında lisansüstü eğitim programı açılan ilk üniversitelerden birisi olan Dokuz Eylül Üniversitesi’nde müzik eğitimi alanında yüksek lisans programı 1992-1993 öğretim yılında Fen Bilimleri Enstitüsü’ne bağlı olarak başlatılmış ve 1994’ten yılından itibaren Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yürütülmeye devam etmiştir. 1998-1999 öğretim yılında Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nün faaliyete geçmesiyle birlikte anabilim dalının yüksek lisans programı bu enstitüye bağlanmıştır. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Öğretmenliği Doktora programı ise 2001-2002 öğretim yılında öğrenci almaya başlamıştır.

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nde yer alan yüksek lisans ve doktora programlarına ilişkin genel esaslar doğrultusunda her üniversite kendi kurumsal hedeflerini belirlemektedir. Kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesinde en önemli aşama, eğitim programlarıdır. “Eğitim programları, ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme gibi amaçlara yönelik olarak geliştirilirler” (Özdemir, 2009: 127).

Bir eğitim kurumu için program hazırlığına geçmeden önce, geliştirilecek programın hizmet edeceği işlevlerin netleştirilmesi gereklidir (McNail, 1996: 118). Eğitim programının tasarlanmasında eğitim hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere tüm boyutlarıyla ele alınmalı ve bu boyutlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi gerekmektedir. Mevcut programların değerlendirmesinde ise eğitim programı hem süreç hem de ürün yönleriyle ele alınmalıdır (Demirel, 2000: 51, 108).

Günümüzde bilimin felsefi temelleri, bilim üreten kurumlarda ne kadar önemsenmektedir? Bu soruya cevap bulabilmek için lisansüstü eğitimin yürütüldüğü enstitülerde, eğitim programları ve ders içeriklerinin bilimi anlamaya, yorumlamaya ve

üretmeye dayalı olarak oluşturulup oluşturulmadığının dikkatle incelenmesi gerekmektedir. Mevcut programlar belirli sürelerde değerlendirilmeye alınmalı ve gerekli güncellemeler yapıp yeniden uygulamaya konulmalıdır. Ayrıca, lisansüstü eğitimin yürütüldüğü enstitüler arasında Eğitim Bilimleri Enstitüleri, insan yetiştirme kavramı temel alınarak programı oluşturulan Eğitim Fakültelerinin devamı niteliğinde bir eğitim kurumu olması bakımından özel bir yere sahiptir. Bu nedenle program içeriklerinin bilimsel ve toplumsal temellere dayandırılması, enstitü ile toplumsal ihtiyaçlar arasındaki ilişkinin gözden kaçırılmaması ve gerektiğinde güncellemeler yapılarak bilimsel ve toplumsal ihtiyaçları karşılayabilecek nitelik kazandırılması gerektiği düşünülmektedir. Eğitim kurumlarının bilimsel ve toplumsal ihtiyaçlara hizmet edebilmesi için program oluşturma çalışmalarında, o eğitim kurumundan hangi niteliklere sahip mezunlar verilmesi gerektiğinin yanıtı esas alınmalıdır.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı (DEÜ EBE GSE ABD) Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı web sayfasında kurumsal hedefini şu şekilde açıklamaktadır. “Bu eğitim ve öğretim hizmetleri gerek kurumun gerekse başka kurumların akademik yapılanmalarına katkıda bulunmak amacı ile yapılmaktadır”. Müzik Öğretmenliği Doktora Programı için kurumsal hedef, “Atatürk ilkelerine bağlı; müzik alanı ile ilgili kavramları, bilgi ve becerileri edinmiş; müzik öğretim yöntem ve tekniklerini bilen; ulusal ve uluslararası müzik kültürlerini tanıyan; toplumsal sorumluluk bilincine sahip; akademik gelişime açık örnek bir müzik öğretmeni yetiştirmek” olarak açıklanmıştır (“Dokuz Eylül Üniversitesi”, t.y.).

Enstitülerin, bilimsel ve toplumsal temellere dayandırılmış eğitim programları sunması gerektiği bakış açısıyla DEÜ EBE GSE ABD Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı incelendiğinde, bu gereksinimleri karşılamak ve belirlenen temel kazanımları gerçekleştirebilmek üzere tasarlanmış 6 zorunlu, 15 seçmeli ders ile Uzmanlık Alanı ve Tez Çalışması derslerinin yer aldığı görülmektedir. Doktora Programı’nda ise 4 zorunlu, 17 seçmeli ders ile Uzmanlık Alanı ve Tez Çalışması dersleri yer almaktadır. DEÜ EBE GSE ABD Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans ve Doktora Programlarının ders içeriklerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye’de müzik eğitimi lisansüstü programın yürütülmesinde en uzun geçmişe sahip üniversitelerden biridir ve günümüze kadar bu programlardan çok sayıda

mezun vermiştir. Mezunlar, aldıkları lisansüstü eğitimin kendilerine kazandırdığı bilgi ve beceri birikimiyle ülkemizin çeşitli eğitim kurumlarında mesleklerini sürdürmektedirler.

Öğretmen yetiştirmede lisansüstü eğitim konusu, üzerinde önemle ve yoğunlukla çalışılan araştırma konularından biridir. Bu çalışmalar arasında lisansüstü eğitimin neden tercih edildiği, lisansüstü eğitimin sorunları, lisansüstü tezlerle ilişkin bibliyografik çalışmalar ve lisansüstü tezlerin incelenmesi, tezlerin değerlendirilmesi, program değerlendirmesi konuları oldukça fazla sayıdadır. Ancak müzik eğitimi alanında lisansüstü eğitim konusuna yönelik akademik çalışmaların öğretmen yetiştirmenin diğer alanlarına göre çok daha az sayıda olduğu dikkati çekmektedir. Müzik eğitiminde lisansüstü eğitim ile ilgili alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların; lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler bakımından incelemesi (Bilen ve diğer., 2005), lisansüstü eğitimde yaşanan sorunlar (Öztürk ve Dinç 2016), lisansüstü eğitimden beklentiler (Özmenteş ve Özmenteş 2005), program değerlendirme ve ders içeriklerinin incelenmesi (Bilen, 2005; Kasap, 2006; Can ve diğer., 2009; Eskioğlu, 2010) konuları üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bunların yanı sıra lisansüstü tezlerde ele alınan konulara göre derleme çalışmalarına rastlanmaktadır. Bunlar: yaylı çalgılar (Arıca, 2017; Birel ve Qader, 2017; Kurtaslan, 2018; Özyay, 2020), üfleme çalgılar (Ataman, 2009; Üstün, 2020), gitar (Öztutgan, 2016), piyano (Toptaş, 2013), oda müziği (Orhan ve Göklen, 2018), ses eğitimi (Kösreli, 2020), müzik eğitimi (Kılıç, 2010) olarak örneklenebilir.

Bu çalışmalar arasında Özmenteş ve Özmenteş’in (2005) yapmış olduğu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı’nda öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiş olması bakımından dikkat çekicidir. Bu çalışmada öğrencilerin lisansüstü eğitimden beklentileri, lisansüstü öğrenim görme nedenleri ile öğrencilerin program, öğretim üyeleri, ders ve konu içerikleri, öğretim yöntemleri ve değerlendirme ölçütleri ile ilgili araştırma verileri yalnızca öğrenciler ile görüşme yapılarak elde edilmiştir.

Bu çalışmada ise aynı kurum çok yönlü olarak ele alınmış, kurumun öğrenci, mezun ve öğretim üyeleri ile görüşülmüş ve programın çıktısı olarak görülebilecek tezler incelenerek bütüncül bir sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu yönleriyle bu çalışmanın alanyazına önemli katkı sunacağı düşünülmektedir. Çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Tablo 1: DEÜ EBE GSE ABD Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans ve Doktora Programlarının Ders İçeriklerine Göre Dağılımı

		Müzik alanına özgü yetkinlik kazandıran dersler*	Bilimsel araştırmaya yönelik dersler	Eğitim bilimleri alanına özgü yetkinlik kazandıran dersler
Yüksek Lisans Programı	Zorunlu	4	2	-
	Seçmeli	11	4	-
	Toplam	15	6	-
Doktora Programı	Zorunlu	2	2	-
	Seçmeli	6	6	5
	Toplam	8	8	5

*Yüksek Lisans ve Doktora programlarının her iki yarıyılında da birden fazla “İleri Anadal Eğitimi” dersi (keman, viyola gibi) seçmeli ders kategorisinde yer almaktadır. Her öğrencinin bunların arasından sadece birini seçmesi gerektiği için, bu tabloda tek bir ders olarak sayılmıştır.

- DEÜ EBE GSE ABD Müzik Öğretmenliği lisansüstü programları öğrenci, mezun ve öğretim üyelerinin kurumsal hedefler, program içeriği, program çıktıları ve program güncellemesine ilişkin görüşleri nelerdir?
- DEÜ EBE GSE ABD Müzik Öğretmenliği lisansüstü programlarında yazılmış olan lisansüstü tezler çalışılan konulara göre, kullanılan araştırma yöntemlerine göre, örneklem grubuna göre veya tezin sonuçlarının hitap ettiği seviyeye göre ve değişken olarak ele alınan duyuşsal özelliklere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- DEÜ EBE GSE ABD Müzik Öğretmenliği lisansüstü programları mezunlarının mesleki yönelimleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Öğretmenliği lisansüstü programını değerlendirerek, bu alandaki lisansüstü eğitime ışık tutmak ve geleceğe dair çıkarımlarda bulunmaktır. Araştırmada bir üniversitedeki programın nasıl işlendiği değil, bu programın çok yönlü olarak değerlendirilmesi sayesinde genele varacak çıkarımlar yapılması hedeflenmiştir. Müzik Öğretmenliği programlarının hem sanat hem de bilim alanlarını kapsaması sebebiyle özel olan yerini de dikkate alarak bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Araştırma sorularının yanıtlanması ile, uygulamaya konulan müzik eğitimi lisansüstü programının uygulama alanındaki izlenimler, görüşler, incelemeler ve deneyimler yoluyla gerçek anlamda amaçlarına ne kadar ulaşabildiğinin görülmesine ve bu yoldaki engellere ilişkin gerçekçi bulguların ortaya çıkarılmasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma, iç içe geçmiş tek durum çalışması ile desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). İç içe geçmiş tek durum deseninde, bir durum (okul, kurum) içinde olabilecek birden fazla alt birime yönelme söz konusudur (Yıldırım & Şimşek, 2013: 327). Bu araştırmada Müzik Öğretmenliği lisansüstü programı (tek durum) öğrenci, mezun, öğretim üyesi, tezlere (farklı alt birimlere) yönelerek incelenmiştir.

Çalışma Grubu: Araştırma için DEÜ EBE GSE ABD Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans ve Doktora programlarının tüm mezun, öğrenci ve öğretim elemanlarına ulaşılmış, katılmaya istekli olduğunu belirten kişiler araştırmaya dahil edilmiştir. Toplamda 10 öğrenci, 23 mezun ve 6 öğretim üyesinin görüşleri araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Ayrıca bu programlarda tamamlanmış olan 57 yüksek lisans ve 20 doktora tezi araştırma kapsamında incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Görüşmeler: Öğrenci, mezun ve öğretim üyelerinin DEÜ EBE GSE ABD Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans ve Doktora programları hakkındaki görüşleri alınmıştır. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri

doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme sorularında katılımcıların demografik bilgileri toplanmış ve katılımcılara DEÜ EBE GSE ABD Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans ve Doktora programlarını vizyon ve misyon, içerik, tez süreci, danışmanlık süreci ve programın bütünü düşünülerek değerlendirebilecekleri sorular yöneltilmiştir.

Bu araştırmada katılımcılarla yapılacak görüşmeler için Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü'nden Etik Kurul Onay belgesi alınmıştır. Tüm katılımcılara, araştırma kapsamında yer alan sorulara verecekleri yanıtların, yalnızca bu araştırmada kullanılacağı ve başka hiçbir kişi ya da kuruluşla paylaşılmayacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Ayrıca, araştırmanın yayınlanma aşamasına kadar geçen süre içerisinde araştırmada yer almaktan vazgeçmeleri durumunda araştırma kapsamına dahil edilmeyecekleri katılımcılara açıklanmıştır.

Doküman Analizi: Bu aşamada DEÜ EBE GSE ABD Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans ve Doktora programlarında yapılmış tüm tezlere YÖK Tez Tarama, Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı veri tabanı üzerinden ulaşılmıştır. Her iki veri tabanında da yer almayan tezler için yazarlara ulaşılmıştır. Ulaşılabilen 57 yüksek lisans ve 20 doktora tezi konu, yöntem, örneklem grubu açısından analiz edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilere içerik analizi uygulanmıştır. "İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Verilerin analizi sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

- Katılımcıların kayıt altına alınmış cevaplarının tümü analiz edilmek üzere yazılı hâle getirilmiştir.
- Katılımcıların gizliliğini sağlamak üzere her bir katılımcıya bir kod verilmiştir: Öğrenci için Ö, mezunlar için M, öğretim üyeleri için ÖÜ. Katılımcıların cümlelerindeki kişi isimleri veya bir kişiyi belirten ifadeler araştırmacılar tarafından gizlilik esası açısından değerlendirilmiş ve kodlama-kategorilendirme aşamasına katmak ancak örnek cümle olarak kullanılmamak üzere işaretlenmiştir.
- Tüm veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve "veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259) kodlar verilmiştir. Kodlama, verilerden elde edilen kavramlara göre yapılmıştır. Bu tip kodlamada "araştırmacı verileri satır satır okur ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptamaya çalışır. Ortaya çıkan anlama göre araştırmacı, belirli kodlar üretir ya da doğrudan verilerden yola çıkarak kodlar oluşturur" (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 264).
- Daha sonra kategoriler belirlenmiştir. Bu aşamada Yıldırım ve Şimşek (2013: 268)'in belirttiği gibi kodlar bir araya

getirilerek incelenmiş, ortak yönler bulunmaya çalışılmış ve kategoriler ile bu kategorileri daha ayrıntılı açıklayan alt kategoriler belirlenmiştir.

- Bu aşamada güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü "Güvenirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)" kullanılmış ve kodlayıcılar arası uyum katsayısı hesaplanmıştır. Üç araştırmacı arasındaki uyum katsayısı %95 olarak bulunmuştur. Uyum katsayısı %70'in üzerinde çıkan araştırmalar güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu sonuç araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.
- Son aşamada kategori ve alt kategoriler tablolaştırılmıştır. Kategorileri en iyi ifade ettiği düşünülen örnek cümleler seçilmiş ve bulgular bölümünde sunulmaktadır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesiyle süreci açıklamaya yönelik olarak dört ana kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler "Kurumsal Hedefler", "İçerik", "Program Çıktıları" ve "Güncelleme" olarak belirlenmiştir. Her bir ana kategoriyi daha ayrıntılı açıklamak üzere alt kategoriler belirlenmiştir. Tablo 2'de belirlenen ana kategoriler ve alt kategoriler verilmiştir.

Tablo 2: Lisansüstü Eğitim'e Yönelik Katılımcı Görüşlerinin Kategorileri

Kategoriler	Alt Kategoriler
Kurumsal Hedefler	Vizyon ve Misyon İçerik ile Uyum
İçerik	Müzik Alan Dersleri Araştırma Yöntemleri Dersleri
Program Çıktıları	Tez Mesleki Yönelim
Güncelleme	Akademik Çalışmalar Yabancı Dil Teknoloji 21. Yüzyıl Becerileri

Aşağıda kategorilere yönelik görüşleri içeren örnek cümleler ve bu görüşlere dayanan yorumlar yer almaktadır.

Kurumsal hedefler ana kategorisinin alt kategorileri "Vizyon ve Misyon" ve "İçerik ile Uyum" olarak belirlenmiştir. Vizyon ve Misyon kategorisinde yer alan bulgulara göre öğrencilerin tümü ve mezunların büyük çoğunluğu vizyon ve misyonun uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak öğretim üyelerinden vizyon ve misyonun yetersiz olduğu eleştirisi gelmiştir.

ÖÜ3 vizyon ve misyonun bir kurum için önemini ve kapsamını şöyle ifade etmiştir: "... verilen eğitim içerisinde kendi derslerim ile vizyon, misyon ve program çıktılarını ancak katkı sağlayabilirim. Çünkü bu büyük bir organizasyon ve her bir ders, her bir öğretim üyesi ve her bir öğrenci bu organizasyonun bir parçası. Bu organizasyon içinde atılan her adımın vizyon, misyon

ve çıktılara hizmet ettiğini düşünerek atılması ve ortak alınmış kararlarla hareket edilmesi gerek. Ancak o zaman belirlenen hedefe ulaşmada belki yol alabiliriz."

ÖÜ4 öğrencileri seçme aşamasında bile vizyon ve misyon ile uyumlu uygulamalar yapılmasının önemli bir kriter olduğunu belirtmiştir: "...bütün bunlara daha sağlıklı cevap verebilmek için, program için hedeflenenler ile uygulama çıktısındaki ilişkinin incelenmesi gerekmektedir... Özellikle aday seçme kriterleri vizyon ve misyon ile örtüşüyor mu?"

ÖÜ3 öğrencilerin konu hakkında bilgilendirilmiş olmasının önemini vurgulamıştır: "Öğrencilerin de, bu kuruma eğitim almak üzere gelirken vizyon, misyon ve program çıktılarında haberdar olarak gelmeleri gerekir. Gelen öğrenci akademik bakış açısı kazanmaya, bunun için de gerekli çalışmaları yapmaya istekli olmalıdır. Aksi takdirde program içeriğinin ya da öğretim üyelerinin vizyon, misyon ve program çıktılarını ulaşma çabası bir anlam taşımayacaktır."

Vizyon ve Misyon konusunda bir diğer eleştiri ise uluslararası standartlara ulaşma noktasında olmuştur. Akademisyen olarak çalışan mezunlardan ve öğretim üyelerinden bu konuda eleştiriler gelmiştir:

"Akademisyenlik hayatımda, başka üniversitelerden mezun akademisyenlerle iletişime geçmeye başladığımda fark ettiğim şey lisansüstünde, onlara kıyasla oldukça donanımlı bir eğitim aldığım oldu. Ancak uluslararası standartlarla karşılaştırıldığında yeni bilimsel paradigmlar, entelektüel birikim, sorgulama, yaratıcılık gibi unsurlar açısından pek de cesaretlendirici olmadığını düşünüyorum." (M9). "...uluslararası bir kıyaslama yapılırsa (eğitim, öğretim ve kurumsal, kişisel iletişim bağlamında) batı ülkelerinin gerisinde olduğumuzu söyleyebilirim." (M7).

"Kurumsal Hedefler" ana kategorisinin ikinci alt kategorisi olan "İçerik ile Uyum" kategorisinde vizyon, misyon, belirlenen hedefler ve programda uygulanan içerik arasındaki uyum göz önüne alınmıştır. Genellikle uyum olduğu yönünde görüş gelse de yapılan eleştiri, programı bir bütün olarak görebilmek, hedefler, kazanımlar ve çıktılar arasındaki bağları kurabilmek konusundaki rehberlik eksikliği olmuştur. M15 bu durumu şöyle ifade etmiştir: "... yüksek lisans programı derslerinin ve içeriklerinin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum... Çünkü hazırlıksız pat diye bilinmeyen bir eğitim sürecinin içine girmiş gibi çırpınmışım. Benden istenenlerle bana verilen eğitim arasında bağ kuracak bir alan-rehber-ders yoktu." Öğrencilerden de benzer eleştiriler gelmiş ve rehberlik konusu yine ön plana çıkarılmıştır: "...ilk önce bence bununla ilgili oryantasyon ya da lisans düzeyinde bu eğitimin oryantasyon zamanı hani yüksek lisans nedir, ne değildir bunu daha iyi anlatmaları gerekiyor bence eğitimcilerin. Bence bununla ilgili bir ders olabilir. Yani yüksek lisansın aşamaları ile ilgili ne oluyor? Nasıl oluyor?" (Ö1).

"İçerik" ana kategorisi incelendiğinde öğrenci ve mezunların programda uygulanan içeriği iki farklı boyutta değerlendirdiği göze çarpmaktadır. "Müzik alan dersleri" hakkında olumlu görüşler çoğunlukta iken: "...alana yönelik derslerin oldukça iyi ilerlediğini...düşünüyorum" (M1); müzik eğitimi ve bilimsel

araştırma yöntemlerinin buluşması söz konusu olduğunda tüm araştırmanın en büyük eleştiri noktası belirlenmiştir: “*Lisansüstü programların temel amacı (en azından belirli bir düzeyde) araştırmacı kimliği kazanarak amaca yönelik her tür çalışmanın evrensel yöntemlerle gerçekleştirilmesi ve alan içerisinde kullanılacak nitelikli verilerin elde edilmesi olarak tanımlanırsa, yüksek lisans öğrenciliğim döneminde bu amaca yönelik çalışmalara pek teşvik edilmediğimizi söyleyebilirim.*” (M7). “*...bilimsel araştırma yöntemlerinin sadece kuramsal olarak verilmeyip uygulama ağırlıklı olması iyi olurdu.*” (M16). “*...Ama genel olarak yüksek lisans eğitiminin bilimsel araştırma yönünün güçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Hatta bir adım daha öteye gidilerek bu derslere müzik eğitimi alanında yetişmiş öğretim üyeleri tarafından bu dersler verilirse, verimin artacağını düşünüyorum.*” (M15). “*...Hatta sadece bunun gerçekleşmesi için belki de ‘Müzik eğitiminde bilimsel araştırma’ gibi bir ders açılmalı.*” (M15).

Sosyal bilimlerde araştırma yapmanın diğer alanlardan farkını ve dolayısıyla derslerde de farklılık olması gerektiğini M20 şöyle ifade etmiştir: “*...Enstitü derslerinin çoğu, daha çok dil bilimleri ve matematik/fen bilimleri altyapısı üzerine kuruluydu. Sosyal bilimlerin doğasına uygun ders bulmakta zorlandığımı hatırlıyorum.*”

“Program Çıktıları” ana kategorisinde ilk alt kategori olarak “Tez” belirlenmiştir. DEÜ EBE GSE ABD Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans ve Doktora programlarında yapılmış olan tezlerin çeşitli değişkenlere göre sınıflandırması aşağıda tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 3’de görüldüğü gibi yüksek lisans ve doktora kademele-
rindeki tez çalışmalarında daha çok çalgı eğitimi ve sorunları ile ilgili konularda yoğunlaşma olduğu görülmektedir. Bunu müzik kuramları eğitimi ve sorunları izlemektedir. Tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4’te görüldüğü gibi yüksek lisans tezlerinde daha çok nitel araştırma yöntemleri kullanılırken doktora aşamasında nicel ve nicel ile nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemleri ağırlık kazanmıştır. Yüksek lisans döneminde daha çok nitel yöntemin kullanıldığı betimsel çalışmalar çoğunlukta, doktora aşamasında nicel ve karma yöntemin kullanıldığı deneysel çalışmalar ağırlık kazanmıştır.

Tablo 5’de belirtildiği gibi lisansüstü tezlerde çoğunlukla üniversite seviyesinde çalışma yapılmıştır. Bunu ilköğretim okulları takip etmektedir.

Katılımcıların tez konusu belirlendikten sonraki süreci değerlendirmeleri incelendiğinde çalışılan danışman öğretim üyesine yönelik görüşlerin olumlu ve olumsuz yönde olduğu dikkat çekmektedir:

Olumlu görüşler: “*(Danışmanım) Gayet hoşgörülüydü, fikirlerime değer vermesi ve özerkliği sağlaması açısından tatmin ediciydi.*” (M9). “*Alanımda içime sinen bir konu seçtik ve onun üzerinde çalıştım. Sorunsuz gayet güzel bir süreçti.*” (M16).

Olumsuz görüşler: “*Tez konusunu belirleme süreci: Sorunlu, danışmana ulaşamama, danışmanın sürekli işinin olması, sürecin aceleye gelmesi. Tez çalışması süreci: Sancılı.*” (M8). “*...yaşa-*

Tablo 3: Lisansüstü Tezlerin Araştırma Konu ve Yöntem Kategorilerine Göre Dağılımları

Araştırma Konularının Kategorileri	Yüksek Lisans (n=57)		Doktora (n=20)	
	Betimsel	Deneysel	Betimsel	Deneysel
Çalgı Eğitimi ve Sorunları	19		4	5
Müzik Kuramları Eğitimi ve Sorunları	6		1	2
Tanınmış besteci ve müzik insanlarının hayatı, katkıları	6			
Ses Eğitimi ve Sorunları	5		1	
Müzik Eğitimi Yöntem ve Yaklaşımları	4	1		2
Sınıf Müzik Eğitimi	4	2		
Yaratıcılık	1		1	2
Şarkı Öğretimi	2		1	
Özel Eğitim	2			1
Güzel Sanatlar Lisesi	3			
Kurum Tarihçesi	1			
Disiplinler arası ilişki	1			

Tablo 4: Lisansüstü Tezlerin Kullanılan Araştırma Yöntemlerine Göre Sınıflandırması

Kullanılan Yöntem	Yüksek Lisans (n=57)			Doktora (n=20)		
	Betimsel	Deneysel	Toplam	Betimsel	Deneysel	Toplam
Nicel	4	3	7	3	6	9
Nitel	42	-	42	2	-	2
Karma	8	-	8	1	8	9

dığım süreçlerde konu belirlemek, yöntem belirlemek zorunda kaldım. Danışmanımın... eğitimin araştırılması konusunda yönlendirmesinin yeterli olmadığını düşünüyorum.” (M17).

Danışmanın niteliğine yönelik görüşler şöyledir: *“Öğrencilik sürecimde birkaç danışmanla çalışma fırsatım oldu. Danışmanın kesinlikle alanında aktif, araştırmacı ve öğrenciyi güdüleyici bir kişi olması gerekiyor.” (M11). “Danışmanınızın ufku, mesleki yeterliliği ne kadar genişse size de etkisi o kadar olumlu oluyor.” (M17).*

Program çıktıları kategorisinin ikinci alt kategorisi “Mesleki Yönelim” olarak belirlenmiştir. Öğrenciler aldıkları eğitimin mesleki yönelimlerine etkisini şöyle ifade etmişlerdir: *“Benim yüksek lisans yapmaktaki hedefim ilk olarak akademisyenlik tabii ki.” (Ö4). “Benim yüksek lisans yapmaktaki hedefim ve amacım aslında bir kadro bulup, kendimi geliştirip, kariyer yapmak amaçlı.” (Ö1).*

Bu kategori ile ilişkili olarak Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müzik Öğretmenliği Yüksek Lisans ve Doktora programlarından mezun olanların mesleki dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi programdan mezun olanların yarısından fazlası (n=33, %53) akademisyen olarak görev yapmaktadır. Bunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulu ve Güzel

Tablo 5. Lisansüstü Tezlerinin Örneklem Grubuna Göre veya Tezin Sonuçlarının Hitap Ettiği Seviyeye Göre Sınıflandırması* (n=38 Yüksek Lisans, n= 19 Doktora)

Seviye	Yüksek Lisans	Doktora
Okul Öncesi	2	-
İlköğretim	8	8
Lise	-	-
Güzel Sanatlar Lisesi	7	-
Üniversite	16	9
Özel Eğitim Kurumları	2	1
Çalgı eğitimi (Seviye belirtilmemiş)	3	1

* Bu kategoriye müzik insanlarının yaşamı ve katkıları, kurum inceleme ve metot inceleme tezleri dahil edilmemiştir

Tablo 6: Yüksek Lisans ve Doktora Programlarından Mezun Olanların Mesleki Dağılımları (n=62)*

Meslek	Frekans	Yüzde
Akademisyen	33	53
Öğretmen	22	35
Özengen Müzik Eğitimi	6	10
Alan dışı	1	2

*15 öğrenci Yüksek Lisans ve Doktorasını DEU EBE GSE ABD Müzik Öğretmenliği programlarında tamamlamıştır. Sadece Yüksek Lisans yapan ve sadece Doktora yapan öğrenciler arasındaki sayı farklılığı nedeniyle tez sayıları ve mezun sayıları arasında farklılık görülmektedir.

Sanatlar Liselerinde öğretmen olarak çalışanlar (n=22, %35) izlemektedir.

“Güncelleme” ana kategorisinde öğrenci, mezun ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre programda güncellenmesi gereken noktalar belirlenmiştir. Bunlardan ilki “Akademik Çalışmalar” alt kategorisidir. Burada akademik tavrı geliştirmek ve araştırmacı kimliğini oluşturmak üzere programda eksik görülen ders, davranış, öğretim üyelerinin rol model olma kriterleri öğrenci ve mezunlar tarafından dile getirilmiştir: *“...kongreler, çalışmalar vb. bilimsel toplantılarda daha aktif olunması, hatta bu tür toplantıları kendi bünyesinde düzenleme girişimleri üniversitenin çok sayıda akademisyeni bir araya getirerek ev sahipliği yapması farklı üniversitelerden akademisyenlerle paylaşımın artmasını sağlayacaktır.” (M10). “...en çok da araştırma tasarımı konusunun daha detaylı ele alınması ve üzerinde durulması gerektiğini düşünüyorum.” (M14).*

Güncelleme ana kategorisinin ikinci alt kategorisi olarak “Yabancı Dil” belirlenmiştir. Katılımcılar lisansüstü eğitimde yabancı dil bilmenin önemini vurgulamışlardır: *“..Dünyanın ihtiyacını (ya da en azından müzik/sanat eğitiminin dünyadaki durumunu ve konumunu) anlayabilmek, çapraz okuma ve inceleme yapabilmek için yaşadığımız yüzyılda “evrensel” dil olan İngilizce okuma yazma yeterliliğine sahip olmak gerekiyor. Özellikle müzik eğitimi alanında pek çok kaynağa bu dil bilgisi ile erişilebiliyor. Yüzlerce üniversite ücretsiz “online” derslerini dünyaya açmışken ve bilgiye erişim kaynakları bu kadar çeşitlenmişken sadece dil bilgisi eksikliği ile öğrencilerin bu imkânlardan mahrum kalmaları çok üzücü.” (ÖÜ4). “Akademisyen olarak işini sürdürecekt olanlar daha iyi yabancı dil bilmeli, dünyanın her yerindeki akademisyenlerle fikir alışverişinde bulunup, ortak çalışmalar yapabilecek yeterliliğe ulaşmalı.” (M13).*

Güncelleme ana kategorisinde üçüncü alt kategori olarak “Teknoloji” belirlenmiştir. Teknolojinin gelişimi ve günümüzün şartları ile teknolojiye duyulan ihtiyaç konusundaki görüşler bu kategoride sunulmuştur: *“...21. yy ihtiyaçları göz önüne alındığında ders içeriklerinin teknolojik gelişmeleri daha yakından takip ederek düzenlenmesi gerektiğini, (en etkili ve hızlı iletişim kaynaklarının teknoloji ile sağlanması bakımından) düşünüyorum.” (M19). “Bilgisayar çocuklarına eğitim verebilecek, teknolojiyi kullanan, teknolojik ortamda müzik yaratan ve öğretmeyi sağlayabilen müzik öğretmeni yetiştirilmeli artık (maalesef).” (M13). “Bundan sonraki süreçte teknolojinin yaşamda daha çok yer alacağını her bilgi kanalından duymaktayız. Bu noktada da lisansüstü eğitime teknolojik içeriklerin eklenmesi en önemli basamaklardan biri olacaktır diye düşünüyorum.” (M6).*

Güncelleme ana kategorisinin dördüncü ve son alt kategorisi “21. Yüzyıl Becerileri” başlığı altında toplanmıştır. Disiplinlerarasılık, yaratıcılık, işbirliği gibi 21. yüzyıl becerileri öğretmen, mezun ve öğretim üyeleri tarafından dile getirilmiştir: *“Yaşadığımız yüzyılda yaratıcılık, işbirlikli öğrenme, üretkenlik gibi en önemli kazanımlar bu programda yer almalıdır... eksik kalan bilgi okur-yazarlığı konusu yeniden düzenlenebilir.” (Ö5). “Başta müzik eğitimi alanından olmak üzere, nöroloji, psikoloji ve sosyoloji alanlarından da faydalanarak bir program geliştirilebilir. 21. yy’da yaşanan bilimsel gelişmeler, öğrenme üzerine yapılan*

hem tıp hem de psikoloji alanındaki çalışmaların müzik eğitimi doktora programını geliştirmede farklı bakış açıları sunacağını düşünüyorum.” (Ö6). “Globalleşen dünyada, çağın gereklerini kavramış ve süzgeçten geçirmiş, dünyaya uyumlu ama kültür bilinci yüksek, topluma yararlı, bilgiyi sentezleyebilen, üretebilen, takım çalışmasına uyumlu, işbirliği yapabilen, bilgi okur-yazarlığı, müzik okur-yazarlığı, medya okur-yazarlığı iyi düzeyde olan, sorumluluk bilinci gelişmiş, değerlerine bağlı, liderlik vasfı olan, uyumlu, esnek yapıya sahip, dil ve iletişim becerileri iyi olan, kendini iyi ifade eden, teknolojiyi verimli ve yararlı şekilde kullanabilen, karmaşık problem çözmeye becerilerine sahip, müzakere yeteneği olan, eleştirel düşünebilen, duygusal zekâsı gelişmiş, öz farkındalığına sahip bireyler yetiştirmenin programın çıktılarında olabileceği kanaatindeyim.” (Ö8).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma DEÜ EBE GSE ABD Müzik Öğretmenliği lisansüstü programları öğrenci, mezun ve öğretim üyelerinin görüşlerinden yola çıkarak, programın kurumsal hedeflerini, programın içeriğini, çıktılarını değerlendirmek ve müzik öğretmenliği alanında lisansüstü eğitime dair çıkarımlar yapmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Tek bir üniversitede gerçekleştirilen bu çalışmanın köklü bir üniversitede gerçekleştirilmiş olması, programın çok yönlü ele alınması yönleriyle diğer üniversitelerin müzik eğitimi lisansüstü programlarına da ışık tutacağına inanılmaktadır. Bu bölümde araştırma bulgularının yorumlanması ile elde edilen sonuçlar konu hakkındaki diğer araştırmaların sonuçlarıyla birlikte tartışılmıştır.

Özmenteş ve Özmenteş (2005)'in 2002-2003 eğitim-öğretim yılında DEU EBE GSE ABD Müzik Öğretmenliği yüksek lisans programında öğrenim gören 10 öğrenci ile yaptıkları araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırıldığında aradan geçen 20 yıla yakın sürede ortaya çıkan bulgularda benzer olan ve olmayan yönler rastlanmaktadır. Çarpıcı sonuçlardan biri olarak görülmektedir ki; Özmenteş ve Özmenteş (2005) araştırma sonuçlarında müzisyen-eğitimci çelişmesini vurgularken, bu çalışmada programın vizyon ve misyonuna uygun olarak “eğitimci” kimliğinin içerik ve uygulama ile ön plana çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Ancak öğretim üyelerinin görüşleri söz konusu olduğunda programın bir bütün olarak ele alınması gerekliliği, öğrenci seçimi, öğrencilerin program ile ilgili bilgilendirilmesi, içeriğin uygulanması ve mezuniyete kadar tüm parçaların arasındaki koordinasyonun sağlanmasının gerekliliği açığa çıkmaktadır. Programın hedeflerle, derslerle, değerlendirme yöntemleriyle, yönetici, öğretim üyesi ve öğrenci ile bir bütünü oluşturduğunun kavranması ve bir makinanın uyum içerisinde işlemesi gibi programın işleminin gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

Müzik öğretmenliği lisansüstü programlarının üç yönlü yapısı bu programı diğer alanlardan ayırmaktadır. Bu üçlü yapı, müzik alanındaki gelişimin sürdürülmesi, öğretmen olarak bilgi, beceri ve yetkinliğin artması ve bilimsel bir kimlik geliştirmek olarak tanımlanabilir (Aynı durum resim-iş öğretmenliği lisansüstü programları için de geçerlidir). DEU EBE GSE ABD Müzik Öğretmenliği lisansüstü programları incelendiğinde bu üç alana da hitap eden derslerin bulunduğu görülmektedir. Bulguların işaret ettiği gibi müzik alanında ve müzik öğretmenliği alanında

olumlu bir görüş varken bilimsel kimlik geliştirme noktasında sıkıntı olduğu belirlenmiştir. Bu sıkıntı Özmenteş ve Özmenteş (2005) tarafından da dile getirilmiştir. Dolayısıyla bu soruna yaklaşık 20 senelik süreç içerisinde bir çözüm üretilmediği anlaşılmaktadır. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre bu sıkıntının kaynağı büyük ölçüde “bilimsel araştırma” derslerini veren öğretim üyelerinin fen bilimleri alanından gelmesi ve dolayısıyla sosyal bilimler alanında ve bunun yanı sıra “özel” bir alan olan müzik alanındaki tecrübe eksikliği olarak görünmektedir. Müzik alanının duyuşsal özelliği, soyut nitelikleri, yaratıcılık, yetenek gibi kavramlarla olan ilişkisi, ortaya çıkan ürünün “elle tutulur” nitelikte olmaması gibi sebeplerle bu alanda yapılacak araştırmalar bir takım sıkıntılar doğurabilmektedir. Öncelikle bu çalışmaların bilimsel bir tabana oturtulabilmesi, sonrasında uygulanacak araştırma yönteminin belirlenmesi, üzerinde titizlikle düşünülmesi gereken noktalar olarak öne çıkmaktadır. Bu görüşlerin ışığında görüşme verilerinden elde edilen “müzik eğitiminde bilimsel araştırma” dersinin programa temel ders olarak yerleştirilmesi ve bu derse müzik ve araştırma konularında deneyimli öğretim üyelerinin girmesi önem kazanmaktadır. Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016)'nın 6. ve 15. Maddelerinde belirtilen bilgiyi derleyen, yorumlayan, değerlendiren, bağımsız araştırma yapan araştırmacıyı müzik eğitimi alanında yetiştirmek üzere bu düzenlemelerin yapılması zaruri görülmektedir.

Bu çalışmada programın çıktılarında biri olarak değerlendirilen tezler incelendiğinde çalgı eğitimi, ses eğitimi, metot inceleme, müzik alanında önemli kişilerin hayatını ve katkılarını inceleme gibi daha bireysel ilgi ve beceri gerektiren alanlarda araştırmalara yönelme olduğu görülmektedir. Buna karşın Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi programlarının yetiştirdiği “sınıf müzik öğretmeni” ile ilgili, sınıf ortamında kullanılan müzik yöntem ve yaklaşımları ile ilgili, çocukların müziği nasıl öğrendiği ile ilgili az sayıda tez çalışması bulunmaktadır. Bu durumla bağlantılı olarak çalışma grubu için sıklıkla öğretmen adaylarının seçildiği, okul öncesi, ilköğretim ve lise kademelerinde daha sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bilimsel tezlerin çalışılan alana katkı sağlayan ve o alandaki verimi ve niteliği artırarak toplumu daha ileriye taşıyabilecek özellikte olması beklenebilir. Bu durumda nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine ışık tutmak üzere nitelikli bir müzik dersinin bileşenlerine odaklanan çalışmaların çoğaltılması hedeflenebilir.

Yapılan tezlerin büyük çoğunluğunun betimsel olarak hazırlandığı ve yalnız literatür tarama ile veri toplandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra bazı tezlerde de alandaki 1-2 uzman ile yüzeyel bir görüşme ile veri toplandığı görülmektedir. Türkiye’de müzik eğitimi alanında 2005 yılına kadar yapılan tüm tezleri inceleyen çalışmalarında Bilen, Canakay ve Ekici (2005) de benzer bir sonuca ulaşmışlardır ve bu durumu şöyle değerlendirmektedirler: “betimsel tezlerin nüans farklılaşmaları ile benzer konulara yönelmeleri, yalnız literatür tarama ile veri toplanan tezlerin özgün olmayan, genel olarak, kolay ulaşılabilen kaynaklara dayalı olması dikkat çekicidir.” Bilgiyi sadece derlemeyi hedefleyen bu çalışmalardan uzaklaşıp müzik öğretmenlerine nitelikli öğrenciler yetiştirmek üzere nitelikli öğrenme-öğretme süreçlerini oluşturmaları konusunda yol gösterecek çalışmalara

ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada sevindirici olan, son yıllarda deneysel çalışmaların ve müzik öğretim yöntem ve yaklaşımlarının irdelendiği çalışmaların sayısında artışın görülmesidir.

Tez konusunun belirlenmesi, uygun araştırma yönteminin seçilmesi, raporlama aşamasına varana kadar bilimsel ve etik kurallara uyma, zamanı verimli kullanma, güncel ve ilgili alanyazına ulaşma gibi tez sürecini kuvvetlendirecek noktalarda öğrenci kadar tez danışmanın da büyük rolü ve emeği vardır. Araştırma bulgularına göre danışmanın tüm bu konularda yetkin olması, öğrencisine vakit ayırması ve “akademik rol model” olması son derece önemlidir. Bu araştırmadaki danışman hakkında olumsuz olarak bildirilen görüşlere benzer bir sonuç olarak “danışmanın seçimi ve ilgisizliği” sıkıntısı Öztürk ve Dinç (2016) tarafından da dile getirilmiştir. Öğretim üyelerinin ders yoğunlukları, tez öğrencilerinin sayıca fazla olması, tez konusunun çalışma ve ilgi alanı dışında olması bu durumun nedenlerinden biri olabilir.

Araştırmada bir başka program çıktısı olarak mezunların mesleki yönelimleri sorgulanmıştır. Giriş bölümünde de belirtildiği gibi lisansüstü eğitim yapan öğrenciler kariyerlerini akademisyen olmak üzere planlamaktadır. Bu planlamaya uygun biçimde DEU EBE GSE ABD Müzik Öğretmenliği lisansüstü programlarından mezun olanların yarısından fazlasının (%53) akademisyen olarak Türkiye'nin farklı üniversitelerinde görev yaptığı görülmektedir. Ayrıca lisansüstü eğitim alan ve müzik öğretmenliği yapan mezunların (%35) olması yapılan bilimsel çalışmaların gerçek sınıf ortamlarına aktarılması ve dolayısıyla daha nitelikli bireyler yetiştirilmesi imkânını sunduğu için son derece kıymetli görülmektedir.

Eğitim programları deyim yerinde ise ‘yaşayan varlıklardır.’ Kavramsal düzeyde ve kâğıt üzerinde kalmazlar. Yaşamın içinde, sürekli değişen, gelişen niteliktedirler. Çünkü yaşam değişir ve ihtiyaçlar değişir. Nitekim program geliştirme çalışmalarında sıklıkla İhtiyaç Analizi aşamasına dönülmesi gerekliliği, zaman içerisinde ihtiyaçların farklılaşmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum da her program için “Güncelleme” konusunu ortaya çıkarmaktadır. Yapılan diğer çalışmalarda da (Bilen, 2005; Özmenteş ve Özmenteş, 2005; Can, Can ve Bağcı, 2009; Eskioğlu, 2010b; Öztürk ve Dinç, 2016) güncelleme gerekliliği ve önerileri araştırmacılar tarafından sunulmuştur. Bu araştırmada da değişen ve gelişen ihtiyaçlar doğrultusunda öğretim elemanı, mezun ve öğrenciler programın güncellenmesi gerekliliğini dile getirmişlerdir. Güncelleme konusunda ilk sonuç olarak belirlenen “Akademik çalışmalar”, yukarıda da tartışılan müzik eğitimi alanındaki bilimsel araştırma yöntemleri ile bağlantılıdır. Bu konudaki derslerin müzik eğitiminde bilimsel araştırma yapma alanında uzman öğretim üyelerince verilmesinin gerekliliğinin yanı sıra, tez dışında bilimsel çalışma üretme, projeler üretme, bilimsel toplantılara katılma ve bilimsel toplantılar düzenleme konusunda bir ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Akademisyen” ve “bilim uzmanı” yetiştirme noktasında öğretim üyelerinin her açıdan birer rol model olmak üzere düzenlemeler yapması lisansüstü programların niteliğini artıracak önemli bir nokta olarak ortaya çıkarılmıştır.

Günümüz dünyasında bilgiye ulaşmak son derece kolaylaşmıştır. Güncel bilgileri, deneyimleri, yenilikleri takip edebilmek eğitim açısından son derece önemlidir. Artık telefonla bile dünyanın en saygın üniversitelerindeki derslere katılmak, ortak projeler yapmak, kütüphanelerdeki kaynaklara ulaşmak mümkündür. Globalleşen dünyada yabancı dil bilme zorunluluğu bu imkânlardan faydalanabilmek, yurt dışında görev yapan meslektaşlarla bağlantıda olabilmek, bilimsel toplantılara katılabilmek ve bunun da ötesinde dünyayı Türk müziği ve Türk müzik eğitimi ile tanıştırmak açısından son derece önemlidir. Ne yazık ki öğrenciler neredeyse ilkokul yıllarından itibaren yabancı dil öğrenmek için okullarda ders alsalar da bu konudaki yetersizliklerini belirtmektedirler. Bu durumda güncellemenin hem üniversite seviyesinde (hazırlık sınıfları, yoğunlaştırılmış dil eğitimleri, mesleki yabancı dil eğitimleri, yabancı dilde dersler vb.) hem de ilköğretimden itibaren yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Teknolojik gelişim geçen yıllar içerisinde her alanda kendine yer edinmiştir. Özellikle tüm dünyanın yaşadığı Covid-19 pandemisi sürecinde yapılan uzaktan eğitim ile teknolojinin kullanımı her kademedeki öğretmen ve öğrenci için mecburiyet hâline gelmiştir. Bu noktada DEU EBE GSE ABD Müzik Öğretmenliği yüksek lisans ve doktora programlarının temel kazanımlarından biri olarak sunulan “Müzik alanına ilişkin yeni eğitim teknolojilerini tanıyıp kullanabilme” kazanımı son derece önem kazanmaktadır. Ancak yüksek lisans ve doktora programları incelendiğinde Müzik ve Teknoloji alanında bir derse rastlanmamaktadır. Bu durum yapılan görüşmelerde de ortaya çıkmış ve programda yapılması gereken bir güncelleme olarak belirlenmiştir.

Son olarak “21. yüzyıl becerileri”ni geliştirebilecek nitelikte bir güncelleme yapılmasının gerekliliği bir sonuç olarak sunulmaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin farklı tanımları olsa da “21. yüzyıl becerilerine ait tüm sınıflandırmalarda yaratıcılığın, eleştirel düşünmenin, iş birliği içinde çalışmanın ve problem çözmenin vurgulandığı görülmektedir” (Boyacı ve Özer, 2019). Yaşadığımız yüzyılın ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirmek, bu bireylerin akademisyen olarak öğretmen adaylarına ve öğretmenlerin de her yaşta öğrencilerine bu becerileri aktarabilmesi, hedeflerini bu doğrultuda belirlemeleri ve öğrenme-öğretme ortamlarını bu bağlamda hazırlamaları ve uygulamaları son derece önemli görülmektedir.

Yukarıda tartışılan bulgular bir araya getirildiğinde sonuçlar şu şekilde özetlenebilir ve bu sonuçlar birer öneri olarak sunulabilir:

- Öğrenciler kurumun vizyon ve misyonunu kavramak, büyük resmi görebilmek ve eğitim sürecinde geçirdikleri süreci anlamlı hâle getirebilmek üzere programın başında bilgilendirilmelidir,
- Müzik eğitimi alanında nitelikli araştırmalar yapmak üzere “müzik eğitiminde bilimsel araştırma” dersi programa eklenmeli ve bu derse müzik eğitimi ve bilimsel çalışma yapma alanlarında uzman öğretim üyeleri girmelidir,
- Tezlerde yapılan çalışmalar çeşitlendirilmeli ve sınıf müzik eğitimine, müzik öğretim yöntem ve yaklaşımlarına yönelik konular araştırılmalıdır,

- Tezlerin araştırma yöntemleri bilimsel kriterlere uygun olarak belirlenmeli ve yürütülmelidir. Böylece müzik eğitimi alanında yapılan çalışmaların niteliği artırılmalıdır,
- Tezlerin çalışma grupları okul öncesi, ilkokul ve lise öğrencileri ile deneysel çalışmalar yapılacak biçimde çeşitlendirilmeli ve bu gruplardan elde edilecek sonuçlar sunulmalıdır,
- Öğretim üyeleri danışmanı oldukları öğrencilere hem tez hazırlama sürecinde hem de farklı akademik çalışmalar yapma aşamasında rol model olmalı ve işbirlikli çalışmalar yürütmelidir.
- Lisansüstü programlar çağın ve toplumun ihtiyaçlarına göre güncellenmelidir. Bu noktada teknoloji ve 21. yüzyıl becerilerini içerecek düzenlemeler yapılmalıdır.

Bunların dışında şu öneriler eklenebilir:

- Program geliştirme açısından bakıldığında “eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” tanımındaki ölçme ve değerlendirme ögesi üzerine bir araştırma yapılabilir,
- Tüm Türkiye’deki lisansüstü programlar karşılaştırmalı olarak derinlemesine incelenerek araştırmanın boyutu derinleştirilebilir,
- Yurt dışındaki saygın üniversitelerde yer alan müzik eğitimi alanındaki lisansüstü programlar ile Türkiye’deki müzik eğitimi lisansüstü programları karşılaştırılarak programların dünyadaki yeri ve yapılabilecek değişiklikler belirlenebilir.

KAYNAKLAR

- Alabaş, R., Kamer, S. T. & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *e-international Journal of Educational Research*, 3 (4): 89-107. Erişim adresi: <http://www.e-ijer.com/en/download/article-file/89771>
- Arıca, E. (2017). Türkiye’de keman pedagojisi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 327-342, <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2016018529>.
- Ataman, Ö. G. (2009). Ülkemizde flüt ve flüt eğitimi alanlarında yapılan lisansüstü tezler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 341-352. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49070/626095>
- Başer, N., Narlı, S. & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17: 129-135. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25433/268383>
- Bilen, S. (2005). Lisansüstü müzik öğretmenliği programlarının karşılaştırılması, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı:17, İzmir. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/235009>
- Bilen, S., Canakay, E. & Ekici T. (2005). *Türkiye’de müzik öğretmenliği lisansüstü programları tezlerinin bilimsel kriterlere uygunluk, özgünlük ve alana katkısı yönlerinden incelenmesi*. İstanbul, Marmara Üniversitesi: II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (26 – 28 Eylül 2005).

- Birel, A. & Qader, H. (2017). Türkiye’de kontrbas konusunda yazılmış lisansüstü tezler üzerine durum tespiti. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 1416-1439. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2017.50>
- Boyacı, Ş. D. B. & Özer, M. G. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2019; 9(2): 708-738. <http://dx.doi.org/10.18039/ajesi.578170>.
- Can, A. A., Can, Ü.K. & Bağcı, H. (2009). *Lisansüstü müzik eğitimi programlarıyla ve gerçekleştirilen araştırmalarla ilgili sorunlar ve çözüm önerileri*, I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 1-3 Mayıs, Çanakkale.
- Chmiliar, I. (2010). *Multiple-case designs*. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (582-583). ABD: SAGE Publications.
- Demirel, Ö. (2000). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. PegemA Yayınları, Ankara.
- Dokuz Eylül Üniversitesi. (t.y.). Bilgi Paketi Ders Kataloğu. Erişim adresi: <https://debis.deu.edu.tr/ders-katalog/2020-2021/tr/index.html>
- Eker, M., Karadağ, E. & Topuz, B. (2013). *Akademik sanat ve lisansüstü sorunsal: Sanatta yeterlik ile sanatsal yeterlik*, VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 45-50. Erişim adresi: https://egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/ULES-Lisansustu_egitim_cilt11.pdf
- Eskioğlu, I. (2010). YÖK’ün lisansüstü program açma ölçütleri hakkında analitik tartışmalar. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (s. 987-999). Antalya. Erişim adresi: <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/215.pdf>
- Kılıç, I. (2010). *Müzik eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi*, 9. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, İstanbul, Marmara Üniversitesi: 9. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu (15- 17Aralık 2010).
- Kösreli, S. (2020). Türkiye’de ses eğitimi alanında yazılmış lisansüstü tezlerle yönelik bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9 (5), 3651-3668. <http://dx.doi.org/10.15869/itobiad.708104>.
- Kurtaslan, Z. (2018). Türkiye’de yaylı çalgılarda yay teknikleri üzerine yapılan lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi. *Fine Arts*, 13 (4), 57-70. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2018.13.4.D0215>
- Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. (2016, 20 Nisan). Resmi Gazete (Sayı: 29690). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=21510&MevzuatTur=7&MevzuatTerTip=5>
- McNail, J. D. (1996). *Curriculum, a comprehensive introduction*, Harper Collins Publishers, USA.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2. Baskı), SAGE Publications, USA.
- Nas, S., Peyman, D. & Arat, Ö. G. (2016). Bireylerin yüksek lisans yapma nedenleri üzerine bir araştırma, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (4): 571-599. <http://dx.doi.org/10.16953/deusbed.53127>.
- Orhan, Ş., Y. & Göklen, A. (2018). *Türkiye’de Oda Müziği Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezler. Sosyal Bilimlerde Güncel Tartışmalar*, İnsan Çalışmaları 1. Birinci baskı. Bilgin Kültür Sanat Yayınları. 96-104. Ankara.

- Özay, S. (2020). Türkiye’de viyola alanında yazılmış lisansüstü tezler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16, Eğitim ve Toplum Özel Sayısı, 6344-6361. <http://dx.doi.org/10.26466/opus.784467>.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık 2009, VI (II), 126-149. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13712/166017>
- Öztürk, F. G. & Dinç, H. (2016). Lisansüstü eğitim alan müzik öğretmenlerinin eğitimleri sürecinde karşılaştıkları sorunlar, *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, cilt 5, 505-520, Ankara. <http://dx.doi.org/10.7816/idil-05-21-15>.
- Öztutgan, Z. (2016). Türkiye’de gitar alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi ve değerlendirmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 684-708. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/25853/272565>
- Özmenteş, G. & Özmenteş, S. (2005). Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitimden beklentileri ve yüksek lisans programı ile ilgili görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (17), 247-255. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/234994>
- Toptaş, B. (2013). Türkiye’de piyano üzerine yapılmış lisansüstü çalışmalar. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6 (3), 715-728. Erişim adresi: https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/79201/makaleler/6/3/arastirmx_79201_6_pp_715-728.pdf
- Üstün, H. (2020). Türkiye’de üflemeli çalgılar alanında yazılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Balkan Müzik ve Sanat Dergisi*, 2 (1), 26-41. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bmsd/issue/54328/710428>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Genişletilmiş 9. Baskı. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2020). Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Candidates Teachers' 21st Century Skills and Their Emotional Intelligence Levels

Murat CANPOLAT

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâyâ sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. İlişkisel tarama modeline göre desenlenen bu araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 312 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada verilerin toplanmasında “Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği” ve “Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, fark analizleri, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin ve duygusal zekâlarının yüksek düzeyde olduğu, öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile 21. yüzyıl beceri düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği, ancak genel akademik başarısı orta ve yüksek olan öğretmen adaylarının genel akademik başarısı düşük olanlara göre 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu ve anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl beceri ile duygusal zekâları arasında anlamlı, orta düzey, pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuş, duygusal zekânın 21. yüzyıl becerilerini yordama düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin geleceğe hazırlanması sürecinde 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekânın geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: 21. Yüzyıl becerileri, Duygusal zekâ, Öğretmen adayları, Geleceğe hazırlık

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the relationship between 21st century skills and emotional intelligence of teacher candidates. In addition, it was investigated whether teacher candidates' levels of 21st century skills and emotional intelligence differ significantly according to various variables. This research, which was designed according to the relational screening model, was conducted with 312 teacher candidates studying at Inonu University Faculty of Education. “Multidimensional 21st Century Skills Scale” and “Emotional Intelligence Scale” were used to collect data in the study. Descriptive statistics, difference analysis, Pearson Product Moment Correlation Coefficient and regression analysis were used to analyze the data. As a result of the analysis of the research data, it was found that teacher candidates' 21st century skills and emotional intelligence are at a high level, that the emotional intelligence and 21st century skill levels of teacher candidates do not differ significantly according to gender, but those who have medium and high overall academic success are 21st century skills and emotional intelligence levels were found to be high and significantly different. In addition, in the study, it was found that there was a significant, medium, positive relationship between 21st century skills and emotional intelligence of teacher candidates, It was concluded that the level of predicting 21st century skills of emotional intelligence is statistically significant. In the process of preparing students for the future, suggestions were made for the development of 21st century skills and emotional intelligence.

Keywords: 21st century skills, Emotional intelligence, Teacher candidates, Preparation for the future

Canpolat M., (2021). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 527-535. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.472>

Murat CANPOLAT (✉)

ORCID ID: 0000-0003-2106-6474

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Malatya, Türkiye
Inonu University, Faculty of Education, Department of Guidance and Counseling Psychology, Malatya, Turkey
murat.canpolat@inonu.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 15.05.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 26.11.2021

GİRİŞ

İşsizlik, bugün gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çözüm bulmaya çalıştığı sorunların başında gelmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen Hanehalkı İşgücü Araştırması sonuçlarına göre 15 yaş üstü yaklaşık 4 milyon işsiz bulunmaktadır. 15-24 yaş grubunu kapsayan genç nüfusta işsizlik oranının ise %25 olduğu ifade edilmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021). Avrupa Birliği genelinde 25 yaş altı işsizlik oranı %17 civarındadır (Avrupa İstatistik Ofisi [Eurostat], 2020). İşsizlik oranlarının son 2 yılda artmasında Covid 19 salgınının etkisinin olduğu düşünülmektedir ancak 21. yüzyıl iş dünyasının beklentileri doğrultusunda çalışanlar yetiştirilmesinde istenen başarının sağlanamadığı (Baskan, 2001), 1990’larda başarılı olmak için gerekli beceriler ile 2020 yılında başarılı olmak için gerekli beceriler arasında nispeten de olsa değişimlerin olduğu, 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilen ek becerilerin bireylere kazandırılması gerektiği (Geisinger, 2016) ifade edilmektedir. Bu nedenle işsizlik sorununun nedenlerinden birisinin de 21. yüzyılda beklenen becerilerden yoksunluk olarak değerlendirilmekte ve gençlerin istihdam sorunu yaşamamaları için 21. yüzyıl becerilerine sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

Günümüzde pek çok ülkede yüksek kaliteli eğitimi geliştirmenin ve sürdürmenin, toplumun ekonomik ve yaratıcı potansiyelini açığa çıkarmanın anahtarı olduğuna inanılmaktadır (Kaufman, 2013). Bu nedenle daha iyi, daha uygun bir eğitimi gerçekleştirmek için, içinde yaşanılan dönemin ihtiyaçlarına odaklanmak ve müfredatta güncelleme yapmak gerekmektedir. Geçen yüzyılın müfredatı eğitim, iş ve ticaret alanlarında 21. yüzyılın talep ettiği becerileri karşılayamaz duruma gelmiştir. Okuma-yazma, matematik ve fen öğretimi gibi eğitim programları öğrencileri yaşama hazırlamada yetersiz kalmıştır (Baskan, 2001). İş dünyası ezberden ziyade etkili iletişim becerilerine sahip, teknolojiyi kullanabilen, yeniliklere açık, işbirliğine dayalı uygulamalara yatkın bireylere ihtiyaç duyduğunu açıklamıştır (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği [TÜSIAD], 2013). Öğrencilerin zorlu yükseköğretim şartları, kariyer zorlukları ve küresel olarak rekabetçi bir işgücüyle başarılı bir şekilde yüzleşmesi için 21. yüzyıl becerileri ile hazırlanması gerektiği (Partnership For 21st Century Skills, 2011), bu hazırlığın da yeni bir şeyler daha öğretmekten ziyade öğrencilerin içinde yaşayacakları ve çalışacakları toplumda ihtiyaç duyacakları bu becerilerin müfredata entegre edilerek olması gerektiği (Larson ve Miller, 2012) belirtildiğinden müfredatların güncellenmesi ve öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile donatılarak yetiştirilmesi gerektiği sonucuna varılmaktadır.

21. yüzyıl becerileri okuma-yazma, yorumlama ve sentezin temellerini içermekte ancak bunun ötesine geçerek, bilişsel, içsel, kişilerarası ve teknik becerilere odaklanmaktadır (Ananiadou ve Claro, 2009). Bilişsel beceriler, problem çözme, eleştirel düşünme ve sistemli düşünmeyi; içsel beceriler, öz yönetim, zaman yönetimi, kendini geliştirme, öz düzenleme, uyum sağlama ve yürütme işlevini; kişilerarası beceriler, iletişim, işbirliği, ekip çalışması, kültürel duyarlılık ve çeşitlilikle uğraşmayı; teknik beceriler ise araştırma ve bilgi acılcılığı becerilerinin yanı sıra girişimcilik becerileri ve finansal okuryazarlığı içermektedir

(Geisinger, 2016). Fadel ve Trilling (2010) 21. yüzyıl becerilerini iletişim, eleştirel düşünme, problem çözme, profesyonellik ve iş ahlakı, ekip çalışması, teknolojiyi kullanma, liderlik ve proje yönetimi becerileri olarak ifade etmişlerdir. Bir başka sınıflamada 21. yüzyıl becerileri öğrenme ve yenilik becerileri; bilgi, medya ve teknoloji becerileri; yaşam ve kariyer becerileri olarak ifade edilmiştir (Partnership For 21st Century Skills, 2011). Tüm bu becerilerin müfredata entegre edilerek öğrencilere kazandırılması öğrencilerin gelecekte kolay iş bulabilmeleri konusunda faydalı olacaktır.

Diğer taraftan bireylerin yaptığı işlerde başarısızlık ve problemler yaşamasının sadece bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklanmadığı, bireylerin duygusal zekâlarının onların başarılarında etkili olduğu ifade edilmektedir (Acar, 2002; Doğan ve Demiral, 2007; Yelkikalan, 2006). Duygusal zekâ bir bireyin kendinin ve başkalarının duygularını tanımasını, duygularının nedenini doğru anlamasını, karar vermede duygularını kullanmasını, duyguları arasında geçiş yapabilmesini kapsadığından (Salovey ve Mayer, 1999), duygusal zekâsı yüksek kişilerin duygularını doğru yönetebildikleri, duygularını doğru bir şekilde yöneten kişilerin eğitim ve iş yaşamında başarılı oldukları (Dutoğlu ve Tuncel, 2008), mantıkları ile hisleri arasında bağ kuran kişilerin başarıyı elde ettikleri (Bradberyy ve Greaves, 2006) belirtilmektedir. Ayrıca duygusal zekânın deneyimle birlikte artması, eğitimle duygusal zekânın geliştirilebileceğinin ileri sürülmesi (Aktan, 2002; Kocayörük, 2004; Nemli, 2001) duygusal zekânın eğitim programlarında yer almasını gerekli kılmaktadır.

Bir bireyin 21. yüzyıl becerilerini kazanmasında ve bu becerileri yeri ve zamanı geldiğinde kullanabilmesinde onun duygusal zekâsının etkili olduğu düşünülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında duygusal zekâ konusunun oldukça çalışıldığı ancak 21. yüzyıl becerileri ile ilgili çalışmaların kısıtlı olduğu (Eryılmaz ve Uluyol, 2015; Geisinger, 2016; Larson ve Miller, 2012; Yalçın, 2018) görülmektedir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile mesleğe adanmışlıkları (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020) ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (İncik Yalçın, 2020) üzerine araştırmalara rastlanılmıştır. Ancak 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekânın ilişkisine dair sınırlı araştırmaya rastlanılmıştır (Canono, 2018).

Hem 21. yüzyıl becerilerinin hem de duygusal zekânın eğitim programlarında yer almasının gerekli olduğu düşünülmekle birlikte öğrencilerin duygusal zekâlarının gelişiminde ve onlara 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında öğretmenlerin payının büyük olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerini geleceğin dünyasına hazırlamak için eğitim ortamındaki en son yeniliklerle başa çıkmak zorunda oldukları bildirilmektedir (Partnership For 21st Century Skills, 2011). Öğrencilerin yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilikçi beceriler, bilgi-medya ve teknoloji becerileri gibi 21. yüzyıl becerilerinde yetkin olmaları gerekiyorsa, bu beceriler her şeyden önce öğretmenler arasında olmalıdır (Canono, 2018). Teknoloji ve iletişim bilgisinden yoksun öğretmenler öğrencilerini siber zorbalıktan koruyamayabilirler (Darling-Hammond ve diğ., 2015).

Bu nedenle bu araştırma öğretmen adayları ile yürütülmüş, onların duygusal zekâsı ve 21. yüzyıl becerileri belirlenmeye

çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada duygusal zekâ ile 21. yüzyıl becerileri arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi hedeflenmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve 21. yüzyıl becerilerine ne düzeyde sahip olduğunun bilinmesi, mevcut eğitim programlarının bu yetenek ve beceriler üzerindeki etkisini ortaya koyacaktır. 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin ortaya koyulması ise, bu yeteneğin ve becerilerin gelişmesi için yapılacak çalışmalara yön verecek ve ilgili alanyazına katkı sağlayacaktır. Bu çerçevede bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâları cinsiyet ve genel akademik ortalama değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmen adaylarının duygusal zekâları 21. yüzyıl becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama; birden fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığı ve derecesinin değişkenlere herhangi bir müdahale edilmeden incelendiği bir araştırma türüdür (Büyükoztürk ve diğ., 2020; Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreninde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 3878 öğrenci yer almaktadır. Örneklem ise evren içerisinden seçilen 312 öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklem seçiminde seçkisiz olmayan örneklem seçim yöntemlerinden uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklem; kolay erişim, zaman tasarrufu ve uygun maliyet gibi avantajlar sağlayan, araştırmanın amacına en uygun olan örneklem seçildiği bir örneklem seçim yöntemidir (Koç Başaran, 2017). Çalışmada yer alan öğretmen adaylarına ait betimsel veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışmada yer alan öğretmen adaylarının 86'sının (%27.6) erkek, 226'sının (%72.4) kadın olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının 18'i (%5.8) 2.50 ve altı, 109'u (%34.9) 2.51 - 3.00, 153'ü (%49.0) 3.01 - 3.50, 32'si (%10.3) 3.51 - 4.00 genel akademik ortalamaya sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada "Kişisel Bilgi Formu", "Çok Boyutlu 21. yüzyıl Becerileri Ölçeği" ve "Duygusal Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin demografik verilerinin elde edilebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda cinsiyet ve genel akademik ortalama değişkenleri yer almaktadır.

Tablo 1: Örneklemde Yer Alan Öğretmen Adaylarının Betimsel Verileri

Değişkenler	N	%
Cinsiyet		
Erkek	86	27.6
Kadın	226	72.4
Genel Akademik Ortalama		
2.50 ve altı	18	5.8
2.51-3.00	109	34.9
3.01-3.50	153	49.0
3.51-4.00	32	10.3
Sosyal Etkinlik Türü Sayısı		
1	161	51.6
2	87	27.9
3	38	12.2
4 ve üstü	26	8.3

Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği

Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine yönelik verilerinin elde edilmesi amacıyla Çevik ve Şentürk (2019) tarafından geliştirilen "Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek literatürdeki diğer ölçeklerle karşılaştırıldığında 21. yüzyıl becerilerinin tüm boyutlarını içermesi ve araştırmanın amacına en uygun ölçek olması nedeniyle tercih edilmiştir. Ölçeğin; "Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri", "Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri", "Girişimcilik ve İnovasyon Becerileri", "Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri" ve "Kariyer Bilinci" olmak üzere 5 alt boyutu bulunmaktadır. 5'li likert tipindeki ölçekte 34'ü olumlu, 7'si olumsuz toplam 41 madde bulunmaktadır. Ölçekteki puanlama, Tamamen Katılıyorum: 5, Katılıyorum: 4, Fikrim Yok: 3, Katılmıyorum: 2: Kesinlikle Katılmıyorum: 1 şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 41, en yüksek puan ise 205'tir. Ölçekten alınan ortalama puanın yüksek olması durumu, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin de yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı sırasıyla .84, .79, .76, .73 ve .75 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacılar ölçeğin tümünün Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısını ise .86 olarak hesaplamıştır. Yapılan bu çalışmada ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı sırasıyla .89, .71, .86, 0.72, .73 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümünün Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise .91 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .80 ile 1.00 arasında olduğundan ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Alpar, 2013).

Duygusal Zekâ Ölçeği

Çalışmada kullanılan diğer ölçek ise Lee ve Kwak (2012) tarafından geliştirilen Kayihan ve Arslan (2016) tarafından Türk kültürüne uyarlanması yapılan Duygusal Zekâ Ölçeği'dir. Ölçeğin; "Duygusal Tanıma", "Duygusal Kolaylaştırma", "Duygusal Düzenleme" olmak üzere 3 alt boyutu bulunmaktadır. 5'li

likert tipindeki ölçekte 20 madde bulunmaktadır. Ölçekteki puanlama, Tamamen Katılıyorum: 5, Katılıyorum: 4, Kararsızım: 3, Katılmıyorum: 2, Hiç Katılmıyorum: 1 şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Ölçekten alınan ortalama puanın yüksek olması durumu, öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin de yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ölçeğin uyarlamasını yapan araştırmacılar ölçeği alt boyutlarının Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısını sırasıyla .72, .71, .76 olarak hesaplamıştır. Ölçeğin tümü için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısını ise .83 olarak hesaplamıştır. Yapılan bu çalışmada ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı sırasıyla .73, .62, .85 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada ölçeğin tümünün Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise .85 olarak bulunmuştur. Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .80 ile 1.00 arasında olduğundan ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Alpar, 2013).

Veri Toplama Süreci

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan etik izin alınmıştır. Bu çalışmanın verileri 2021 yılı Nisan ve Mayıs ayları içerisinde Google Formlar kullanılarak elde edilmiştir. Google Formlara çalışmanın kişisel bilgi formu ve ölçekteki maddeler eklenecek erişim linki oluşturulmuştur. Erişim linki Whatsapp uygulaması ile öğrenci temsilcileri aracılığıyla öğrencilere iletilmiştir. Öğrencilerin gönüllük esasına göre çalışmaya katılım sağlanmaları istenmiştir. Çalışmada veri toplama süreci yaklaşık bir ay sürmüştür.

Veri Analizi

Çalışmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama, min, max ve standart sapma verilerinden yararlanılmıştır. Ölçeklerdeki her bir maddeden alınabilecek en yüksek puan 5, en düşük puan 1 şeklindedir. Düzey olarak düşük, orta ve yüksek olmak üzere 3 düzey belirlenmiştir. Ortalama puanın yorumlanmasında (en yüksek puan - en düşük puan) / düzey sayısı formülü kullanılmıştır. Bu hesaplama ile düzey aralıkları 1.33 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının ölçeklerden elde ettiği puan ortalamalarının 1.00 ile 2.33 arasında olması düşük,

2.34 ile 3.66 arasında olması orta, 3.67 ile 5.00 arasında olması yüksek düzey olarak yorumlanmıştır (Şahin, 2013). Veri analizi işlemine geçmeden önce 21. yüzyıl becerileri ölçeğinde yer alan 7 olumsuz maddenin ters kodlaması yapılmıştır. Ardından her iki ölçek ve alt boyutları için ortalama puanlar hesaplanmıştır. Genel akademik ortalaması 2.00'ın altı olan bir öğrenci olduğu tespit edilmiştir. 2.01 - 2.50 ortalama aralığı 2.50'nin altı olarak isimlendirilerek o öğrenci bu gruba dahil edilmiştir. Çalışmada hangi analizlerin tercih edileceğinin belirlenebilmesi için verilerin dağılımına bakılmıştır. 21.yüzyıl becerileri ölçeği için skewness (çarpıklık) değeri -.421, kurtosis (basıklık) değeri -.085 olarak hesaplanmıştır. Duygusal zekâ ölçeği için skewness (çarpıklık) değeri -.182, kurtosis (basıklık) değeri .166 olarak hesaplanmıştır. Her iki ölçek için de skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri -1 ile +1 arasında olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği varsayımıyla verilerin analizinde parametrik testler tercih edilmiştir (Büyükoztürk, 2012). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete göre değişiminin tespitinde bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeylerinin genel akademik ortalamalarına göre değişimine ise Kruskal Wallis H testi kullanılarak bakılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda anlamlı fark olan grupların tespitinde örneklem sayısı eşit olmadığı için Tamhane testi kullanılmıştır. Duygusal zekâ ve alt boyutları ile 21. yüzyıl becerileri arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Pearson korelasyon katsayıları; .00 - .29 aralığında olması düşük, .30 - .69 aralığında olması orta, .70 - 1.00 aralığında olması yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyükoztürk, 2012). Analiz sonucunda anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple duygusal zekâ ve alt boyutlarının 21. yüzyıl becerilerini ne düzeyde yordadığını tespit etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile Duygusal Zekâ düzeyleri nedir?" sorusunun cevabına yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Ölçeklere Ait Betimsel Veriler

Değişken	Alt Boyutlar	n	Min	Max	\bar{X}	Ss
21. Yüzyıl Becerileri	Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı	312	2.27	5.00	4.17	.50
	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	312	1.83	5.00	4.11	.62
	Girişimcilik ve İnovasyon	312	1.50	5.00	3.46	.67
	Sosyal Sorumluluk ve Liderlik	312	2.20	5.00	3.88	.56
	Kariyer Bilinci	312	2.80	5.00	4.53	.52
	21. yüzyıl Becerileri Toplam	312	2.66	4.85	4.00	.42
Duygusal Zekâ	Duygusal Tanıma	312	2.33	5.00	4.16	.55
	Duygusal Kolaylaştırma	312	1.67	5.00	3.80	.60
	Duygusal Düzenleme	312	1.00	5.00	3.67	.73
	Duygusal Zekâ Toplam	312	1.90	5.00	3.85	.51

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin (\bar{X} = 4.00) ve duygusal zekâlarının (\bar{X} = 3.85) yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutları olan bilgi ve teknoloji okuryazarlığı (\bar{X} = 4.17), eleştirel düşünme ve problem çözme (\bar{X} = 4.11), sosyal sorumluluk ve liderlik (\bar{X} = 3.88) ve kariyer bilinci (\bar{X} = 4.53) becerilerinin de yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının girişimcilik ve inovasyon becerilerinin (\bar{X} = 3.46) ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin alt boyutları olan duygusal tanıma (\bar{X} = 4.16), duygusal kolaylaştırma (\bar{X} = 3.80), duygusal düzenleme (\bar{X} = 3.67) becerilerinin de yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabını bulmaya yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3’teki analiz sonuçlarından öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre 21. yüzyıl becerileri ve duygusal zekâlarına ait farklara ilişkin t değerleri $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgular öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre 21. yüzyıl becerileri ve duygusal zekâları açısından anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri genel akademik ortalama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusunun cevabını bulmaya yönelik gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının genel akademik ortalamalarına göre 21. yüzyıl beceri puanları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular

öğretmen adaylarının genel akademik ortalamalarına göre 21. yüzyıl beceri puanları arasında fark olduğunu göstermektedir. Farkın genel akademik ortalamaları hangi aralıkta olan öğrenciler arasında olduğunu anlamak amacıyla Tamhane Post Hoc testi uygulanmıştır. Tamhane Post Hoc testi sonuçlarına göre genel akademik ortalaması 2.51 - 3.00, 3.01 - 3.50, 3.51- 4.00 aralığında olan öğretmen adaylarının 21. yüzyıl beceri düzeylerinin genel akademik ortalaması 2.50 ve altı olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının genel akademik ortalamalarına göre duygusal zekâ puanları arasındaki farklar $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular öğretmen adaylarının genel akademik ortalamalarına göre duygusal zekâ puanları arasında fark olduğunu göstermektedir. Farkın genel akademik ortalamaları hangi aralıkta olan öğrenciler arasında olduğunu anlamak amacıyla Tamhane Post Hoc testi uygulanmıştır. Tamhane Post Hoc testi sonuçlarına göre genel akademik ortalaması 2.51 - 3.00 aralığında olan öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin genel akademik ortalaması 2.50 ve altı olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusunu cevaplamak amacıyla pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5’teki verilere göre öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ve tüm alt boyutlarının puanları ile duygusal zekâ puanları arasında $p<0.01$ önem düzeyinde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri puanı ile duygusal zekâ puanı arasında $p<0.01$ önem düzeyinde orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir ($r=.604$).

Tablo 3: 21. Yüzyıl Becerilerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	P
21. Yüzyıl Becerileri	Erkek	86	3.97	.48	131.274	-.609	.507
	Kadın	226	4.01	.39			
Duygusal Zekâ	Erkek	86	3.80	.57	310	-1.187	.236
	Kadın	226	3.88	.48			

Tablo 4: 21. Yüzyıl Becerileri ve Duygusal Zekânın Genel Akademik Ortalamaya Göre Değişimi

Değişken	Akademik Ortalama	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
21. Yüzyıl Becerileri	2.50 ve altı	18	75.39	3	16.507	.001	1-2 1-3 1-4
	2.51-3.00	109	168.37				
	3.01-3.50	153	156.78				
	3.51-4.00	32	160.36				
Duygusal Zekâ	2.50 ve altı	18	92.06	3	11.856	.008	1-2
	2.51-3.00	109	169.61				
	3.01-3.50	153	156.72				
	3.51-4.00	32	147.03				

Not: 1- 2.50 ve altı, 2- 2.51-3.00, 3- 3.01-3.50, 4- 3.51-4.00.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri 21. yüzyıl becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?” sorusunun cevabına yönelik yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6’daki verilere göre, öğretmen adaylarının duygusal tanıma becerileri 21. yüzyıl becerilerindeki varyansın %23.6’sını, duygusal kolaylaştırma becerileri 21. yüzyıl becerilerindeki varyansın %24.1’ini, duygusal düzenleme becerileri 21. yüzyıl becerilerindeki varyansın %23.6’sını açıklamaktadır. Öğretmen

adaylarının duygusal zekâ becerileri ise 21. yüzyıl becerilerindeki varyansın %36.5’ini açıklamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

312 öğretmen adayından elde edilen verilerle sınırlı olan bu çalışmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar öğretmen ve öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının araştırıldığı çalışmalarla (Ainley ve Lunt-

Tablo 5: Bağımlı Değişkenlere Ait Pearson Kolerasyon Analizi Sonuçları

	Duygusal Tanıma	Duygusal Kolaylaştırma	Duygusal Düzenleme	Duygusal Zekâ
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	.475**	.443**	.369**	.525**
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	.138*	.126*	.186**	.197**
Girişimcilik ve İnovasyon	.327**	.458**	.484**	.548**
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	.398**	.313**	.294**	.410**
Kariyer Bilinci	.360**	.258**	.206**	.328**
21. Yüzyıl Becerileri	.486**	.491**	.471**	.604**

Not: ** $p<0.01$, * $p<0.05$.

Tablo 6: 21. Yüzyıl Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	Yordayıcı Değişkenler	Yordama Gücü (R)	Açıklanan Varyans (R ²)	B	t	p
Bilgi ve Teknoloji Okuryazarlığı Becerileri	Duygusal Tanıma	.475	.226	2.375	9.511	.000
	Duygusal Kolaylaştırma	.443	.196	2.762	8.698	.000
	Duygusal Düzenleme	.369	.136	3.238	6.987	.000
	Duygusal Zekâ	.525	.276	2.162	10.862	.000
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Becerileri	Duygusal Tanıma	.138	.019	3.475	2.445	.015
	Duygusal Kolaylaştırma	.126	.016	3.621	2.237	.026
	Duygusal Düzenleme	.186	.035	3.534	3.336	.001
	Duygusal Zekâ	.197	.039	3.185	3.534	.000
Girişimcilik ve İnovasyon	Duygusal Tanıma	.327	.107	1.823	6.087	.000
	Duygusal Kolaylaştırma	.458	.210	1.526	9.071	.000
	Duygusal Düzenleme	.484	.234	1.833	9.741	.000
	Duygusal Zekâ	.548	.300	.679	11.531	.000
Sosyal Sorumluluk ve Liderlik Becerileri	Duygusal Tanıma	.398	.158	2.208	7.628	.000
	Duygusal Kolaylaştırma	.313	.098	2.772	5.794	.000
	Duygusal Düzenleme	.294	.086	3.051	5.409	.000
	Duygusal Zekâ	.410	.168	2.133	7.916	.000
Kariyer Bilinci	Duygusal Tanıma	.360	.129	3.134	6.784	.000
	Duygusal Kolaylaştırma	.258	.066	3.688	4.698	.000
	Duygusal Düzenleme	.206	.042	3.996	3.705	.000
	Duygusal Zekâ	.328	.107	3.242	6.108	.000
21. Yüzyıl Becerileri	Duygusal Tanıma	.486	.236	2.474	9.790	.000
	Duygusal Kolaylaştırma	.491	.241	2.700	9.925	.000
	Duygusal Düzenleme	.471	.222	3.008	9.394	.000
	Duygusal Zekâ	.604	.365	2.078	13.348	.000

Not: $p<.01$.

ley, 2007; Anagün ve diğ., 2016; Günüş, Odabaşı ve Kuzu, 2013; Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; Saracaloğlu ve diğ., 2009) benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu sonuçlar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeylerini araştıran bazı çalışmalar ile de (Balyan ve diğ., 2021; Certel ve diğ., 2011; Gürşimşek ve diğ., 2008) uyumludur. Başarılı öğrencilerin yetişmesinde öğretmen niteliklerinin payının olduğu, öğretmenlerin eğitim ortamında istedik davranışları kazandıran kişi olduğu (Sönmez, 2003) düşünöldüğünde öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması, 21. yüzyıl becerilerinin bireylere kazandırılması, 21. yüzyıl iş dünyasının beklentileri doğrultusunda çalışanlar yetiştirilmesi ve gençlerin istihdam sorunu yaşamamaları noktalarında umut vericidir. Öğretmenler sahip olduğu bu nitelikler ile hem öğrencilerin doğru model olacaklar hem onlara rehberlik edecekler, hem de onların gelişmesi noktasında nitelikli çalışmalar yapacaklardır. Ayrıca öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının ve 21. yüzyıl becerilerinin yüksek düzeyde olması onların yetiştiği mevcut eğitim programlarının bu yetenek ve beceriler üzerinde etkili olduğunu düşöndürmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuçlar alanyazında bazı araştırmalarla (Certel ve diğ., 2011; Karademir ve diğ., Tok, 2008) uyumludur. Ayrıca bu araştırmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin de cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan farklı olarak Çevik ve Şentürk (2019) kadın ve erkeklerin 21. yüzyıl becerileri arasında birçok alt alanda erkeklerin lehine anlamlı fark bulmuşlardır. Göksun (2016) ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre 21. yüzyıl becerilerine daha çok sahip olduklarını bulmuştur. Alanyazın incelendiğinde 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği veya göstermediği yönünde baskın bir görüşün olmadığı anlaşılmaktadır. Son yıllarda kadın ve erkek yetiştirme noktasında farkın azaldığı, kadın ve erkeklerin benzer eğitim ortamlarından geldikleri, benzer yetiştirildikleri görölmektedir. Her ne kadar toplumsal cinsiyet rolleri etkisini hissettirse de yani toplum, kadın ve erkeğe farklı roller atfetse de kadınlar da en az erkekler kadar olanaklardan faydalandırılmakta, okutulmakta ve kendini geliştirmesine fırsat verilmektedir. Bu araştırma sonucundan hareketle kadın ve erkek öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. yüzyıl becerileri ve duygusal zekâlarının benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeylerinin genel akademik ortalamaya göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiş, genel akademik başarısı orta ve yüksek olanların genel akademik başarısı düşük olanlara göre 21. yüzyıl becerileri ile duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu ve anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Balyan ve diğ. (2021) akademik başarısı yüksek öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Çevik ve Şentürk (2019) de akademik başarısı yüksek olanların 21. yüzyıl beceri düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Duygusal zekâsı yüksek kişilerin duygularını doğru yönetebildikleri, duygularını doğru bir şekilde yöneten kişilerin eğitim ve iş yaşamında başarılı oldukları

(Dutoğlu ve Tuncel, 2008), mantıkları ile hisleri arasında bağ kuran kişilerin başarıyı elde ettikleri (Bradberyy ve Greaves, 2006) ifade edilmektedir. Alanyazın incelendiğinde 21. yüzyıl becerilerine sahip ve duygusal zekâsı yüksek öğretmen adaylarının başarılı olması beklenen bir sonuçtur. Araştırmanın bu bulgusu alanyazını destekler nitelikte sonuç sunmuştur. Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve 21. yüzyıl becerilerinin onların başarıları ile doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl beceri ile duygusal zekâları arasında anlamlı, orta düzey, pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca duygusal zekânın yordayan değişken, 21. yüzyıl becerilerinin yordanan değişken olarak kullanıldığı regresyon analizi sonuçlarına göre yordanan değişkenin açıklanma düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal zeka, 21. yüzyıl becerilerini anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu sonuçlardan hareketle duygusal zekâ düzeyi arttıkça 21. yüzyıl beceri düzeyinin de arttığı söylenebilir. Alanyazında doğrudan bu bulguyu destekleyen ya da çelişen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ancak dolaylı olarak duygusal zekânın akademik başarı ile pozitif yönde ilişkili olduğuna dair araştırmalar mevcuttur (Ghaemi ve Anari, 2014; Kavcar, 2016; Kaya ve diğ., 2015). Duyguların farkında olunması, duyguları kullanmayı kolaylaştırır ki (Schutte ve Malouff, 2011) bu duygusal zekâyla ilgilidir. Duygusal zekâsı yüksek bireyler duygularını daha iyi kontrol ediyor, olumsuz duygularla daha kolay baş ediyor, olumsuz olayların dikkatlerini dağıtmalarına fırsat vermiyor olabilirler. Bütün enerjilerini yeni şeyler öğrenme ve kendilerini geliştirmeye harcıyor olabilirler. Ayrıca daha sağlıklı sosyal ilişkiler sergileyerek, grup ödevlerinde performanslarını daha etkili ortaya koyarak iyi puanlar elde ediyor olabilirler. Yüksek duygusal zekâları sayesinde 21. yüzyıl becerilerine daha yatkın olabilecekleri gibi bunları geliştirme konusunda daha girişimci olabilirler. Bu nedenlerle duygusal zekânın 21. yüzyıl becerilerini yordadığı düşünölmektedir.

Sonuç olarak duygusal zekâsı yüksek öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin de yüksek olduğu, akademik yönden daha başarılı oldukları, iş dünyasının beklentileri doğrultusunda kendilerini yetiştirdikleri, mesleki yaşamlarında daha nitelikli olacakları söylenebilir. Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Okullarda öğrencilerin akademik başarılarının artması için akademik faaliyetlerin yanı sıra onların duygusal zekâlarının gelişmesini sağlayacak etkinlikler yapılmalıdır.
2. Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinden haberdar olmaları sağlanarak kendilerini bu konuda yetiştirmeleri konusunda onlara rehberlik yapılmalıdır.
3. Öğretmenler 21. yüzyıl becerileri ve iş dünyasındaki önemi konusunda bilgilendirilmeli ve öğrencilerin iyi yetişmesi için onlarla iş birliği yapılmalıdır.

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu araştırmanın verileri 312 öğrenciden elde edilmiştir. İleride daha büyük örneklem grupları ile çalışılabilir. Ayrıca bu araştırma nicel bir çalışmadır. Karma yöntem deseni ile öğrencilerin duygusal zekâları ve 21. yüzyıl becerileri arasındaki ilişki derinlemesine araştırılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan (22.04.2021-E.38866) etik izin alınmıştır.

Makalenin araştırma ve yazım sürecinde "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde yer alan tüm kurallara uyulmuş ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler"den hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

KAYNAKLAR

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(12), 53-68.
- Ainley, J., & Luntley, M. (2007). Towards an articulation of expert classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1127-1138. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.09.002>
- Aktan, E. (2002). *Duygusal zekâ*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistik yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z., & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 160-175.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries. OECD Education Working Papers, 41. OECD Publishing (NJ1).
- Avrupa İstatistik Ofisi (2020). İşsizlik oranı. Lüksemburg.
- Balyan, M., Köksal, A., Gönkeç, P., Zekiöçlü, A., & Başıoçlu, U. D. (2021). Analysis of emotional intelligence and personality traits of students in faculty of sports sciences. *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE3), 1157.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *The emotional intelligence quick book: Everything you need to know to put your EQ to work*. New York: Simon and Schuster.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Canono, F. K. (2018). Emotional intelligence and 21st century skills among the english language learners in the tertiary schools in davao city. *International Journal of Education Research for Higher Learning*, 24(2), 91-15.
- Certel, Z., Çatıkkaş, F., & Yalçınkaya, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Seçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 74-81.
- Çevik, M., & Şentürk C. (2019). Multidimensional 21st century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Science*, 14(1), 11-28.
- Darling-Hammond Linda, Suzanne Orcutt, Karen Strobel, Elizabeth Kirsch, Ira Lit, & Daisy Martin (2015). *The Learning Classroom*. Session 5. Feelings Count: Emotions and Learning. Stanford University School of Education. pp. 89-104. https://www.learner.org/wp-content/uploads/2019/02/The-Learning-Classroom_Feelings-Count.pdf
- Doğan, S., & Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. *Yönetim ve ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 209-230.
- Eryılmaz, S., & Uluçol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Fadel, C., & Trilling, B. (2010). 21st century skills: Learning for life in our times. *Education Review*.
- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them?. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249.
- Ghaemi, F., & Anari, N. N. (2014). Emotional Intelligence, Willingness to Communicate, and Academic Achievement among Iranian EFL Learners. *European Journal of Scientific Research*, 118(2), 172-182.
- Göksun, D. O. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen becerileri ve 21.yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişki* (Doktora tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Günüç, S., Odabaşı, H., & Kuzu, A. (2013). 21. yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Gürşimşek, I., Ekinci Vural, D., & Selçioçlu Demirsöz, E. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-11.
- İncik Yalçın, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. Yüzyıl öğreten becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1099-1112.
- Karademir, T., Döşyılmaz, E., Çoban, B. (2010). Beden eğitimi ve spor bölümü özel yetenek sınavına katılan öğrencilerde benlik saygısı ve duygusal zekâ. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 653-674.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (20.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaufman, K. J. (2013). 21 ways to 21st century skills: why students need them and ideas for practical implementation. *Kappa Delta Pi Record*, 49(2), 78-83.
- Kavcar, B. Y. (2011). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: Bir devlet üniversitesi örneği* (Doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kaya, F., Juntune, J., & Stough, L. (2015). Zeka ve akademik başarı arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 14(3), 1060-1078.
- Kayhan, Ş. N., & Arslan, S. (2016). Duygusal zekâ ölçeği: Bir ölçek uyarlama çalışması. *FSM İlimi Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 7, 137-145.

- Kocayörük, A. (2004). *Duygusal zekâ eğitiminde drama etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 47, 480-495.
- Kozikoğlu, İ., & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Nemli, E. (2001). *Duygusal zekâ ve liderlik*. Ankara: Milli Prodüktive Yayınları.
- Partnership for 21st Century Skills. (2011). Framework for 21st century learning. http://www.p21.org/index.php?option=com_content&task=view&id=254&Itemid=120
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- 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.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 1116-1119.
- Sönmez, V. (2003). *Eğitimin tarihsel temelleri. Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 142-167.
- Tok, S. (2008). *Performans sporcusu ve spor yapmayan üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ile kişilik özelliklerinin karşılaştırılması* (Doktora Tezi), Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, (TÜSİAD). (2013). Türkiye’de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi. (Yayın No: TÜSİADT/2013-12/543)
- Türkiye İstatistik Kurumu (2021). İşgücü istatistikleri. Ankara.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201.
- Yelkikalan, N. (2006). 21. yüzyılda girişimcinin yeni özelliği: Duygusal zekâ. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1, 39- 50.

İlkokul Öğrencilerinin Biyoloji Bilgi Metinlerinden Infografik Tasarlama ve Özetleme Süreçlerinin Farklı Değişkenler Bakımından İncelenmesi*

Investigation of Infographic Design and Summarizing Processes from the Biology Texts of Primary School Students in Terms of Different Variables*

Edanur İNCİ, Güntay TAŞÇI

ÖZ

Teknolojik gelişmeler eğitim alanında bilginin işlenmesini, etkili ve hatırlanabilir olarak sunmanın önemini artırmıştır. Araştırmanın amacı, öğrenme-öğretme sürecinde ilkökul fen dersi ve biyoloji konularının infografik tasarlama görevleriyle gerçekleştirilmesinin, öğrencilerin bilişsel yapıları ve bilgi düzeylerine etkisi bakımından incelenmesidir. Araştırma yöntemi olarak deneysel araştırma modelleri arasında yer alan öntest - sontest kontrol gruplu desenden faydalanılmıştır. Araştırmanın örneklemini bir ilkokulun 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 24 kişilik iki sınıf dahil edilmiş olup toplam 48 kişi ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) ve Hatırlama Testi kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, infografik tasarlama etkinlikleri gerçekleştirilen öğrencilerin bilişsel yapılarının olumlu etkilendikleri görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Görselleştirme, İlkokul fen öğretimi, İnfografik

ABSTRACT

Technological developments have increased the importance of presenting and the processing of information as effective and memorable in the field of education. The aim of the study is to examine the effect of performing biology subjects in the elementary school science lessons with infographic design tasks in terms of the effects on students' cognitive structures and knowledge levels in the learning - teaching process. As a research method, the pretest-posttest control group design, which is one of the experimental research models, was used. The sample of the research consists of 4th grade students of a primary school. Two different classes (each had 24 students) were included and the study was carried out with 48 students in total. Word Association Test (WAT) and achievement Test were used as data collection tools. Mann Whitney U test and Wilcoxon Signed Ranks test from non-parametric tests were used in the analysis of the data. As a result of the analyzes, it was seen that the students who carried out the infographic design activities were positively affected in terms of their cognitive structures.

Keywords: Visualization, Primary science teaching, Infographic

İnci E., & Taşçı G., (2021). İlkokul öğrencilerinin biyoloji bilgi metinlerinden infografik tasarlama ve özetleme süreçlerinin farklı değişkenler bakımından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 536-544. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.473>

*Bu makale birinci yazarın tez çalışmasından üretilmiştir.

*This article is the thesis of the first author.

Edanur İNCİ (✉)

ORCID ID: 0000-0003-4034-9664

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Doktora Öğrencisi
Fatih Education of Faculty, Department of Primary Education, PhD student
incieda29@gmail.com

Güntay TAŞÇI

ORCID ID: 0000-0002-2141-2616

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
Erzincan Binali Yıldırım University, Education of Faculty, Department of Primary Education

Geliş Tarihi/Received : 17.06.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 01.10.2021

GİRİŞ

Teknolojide günden güne meydana gelen değişimlerle birlikte, öğrenenleri çevreleyen bilgi alanı daha çok genişlemekte ve sürekli istendik ya da istenmedik işitsel, görsel uyarıcılara maruz kalınmaktadır. Buna karşın öğrenenlerin bilgi yönünden bu yoğun ve zengin durumlarla başa çıkması için öğrenme sürecinde görselleştirme sıklıkla kullanılan bir öğrenme stratejisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Tergan ve Keller, 2005). Chin ve Brown (2000)'a göre, öğrenen kişi anlamlı öğrenme veya kavramsal anlamlandırma ile sonuçlanan öğrenme sürecinde, bilişsel ve öz düzenleyici stratejiler kullanmak zorundadır (Chin ve Brown, 2000 akt. Kibar, 2016). Taşçı ve Soran (2012), tarafından üretilen düşünceler ile öğrenme sürecini düzenleyen bir öğrenme şekli olduğu ve öğrenme stratejilerinin öz düzenleyici öğrenmenin yapısal bileşenleri olduğu" bildirilmektedir. Mayer ve Gallini (1990) bilişsel stratejileri ezberleme, anlamlandırma ve organizasyon işlevlerine göre sınıflandırmaktadır. Görselleştirme stratejileri ise, organizasyon işlevi içerisinde yer almaktadır. Görselleştirme, her alanda ihtiyaç duyulan, farklı şekillerde kullanılabilecek bir stratejidir. Bu yüzden bu kavram için her alanda farklı tanımlamalar yapılmıştır. Zimmermann (2000)'e göre "bilinmeyen düşünceler oluşturmak ve bu düşüncelerle ilgili anlamlandırmayı geliştirmek için resim, görüntü, tablo, diyagram gibi görsel formatları kullanarak bilgiyi daha anlaşılır hâle getirme, yansıtma, yorumlama süreci ve yeteneği" olarak tanımlanmaktadır.

Lengler ve Eppler (2007) tarafından görselleştirme stratejileri ve desenleri farklı ölçütlere göre organize edilmiştir (Akt. Uysal Kog, 2012). Görselleştirme üzerine yapılan çalışmalarda daha çok veri görselleştirme, kavram görselleştirme, bilgi görselleştirme üzerinde durulmuştur (Freidman, 2014).

Bununla birlikte eğitim alanında daha çok bilginin görselleştirilmesi konusu ele alınmaktadır. Bilgi görselleştirme de en az iki birey arasında iletilen bilginin tasarımı amaçlanmaktadır. Bilgi görselleştirme içerisinde kullanılan bir yöntem olan infografikler ise etkili bilgi görselleştirme yöntemlerinden birisi olarak görülmektedir (Kibar ve Akkoyunlu, 2015). Infografikler görsel iletişimin etkili yollarından birisidir. Bu görsel iletişim, alıcının odaklanmasını sağlayan ve estetik uyumu olan bir tasarım içerir. Infografikler öğrenmeyi kolaylaştırmak için verileri tasarımla birleştirir. Böylece iletişim sürecindeki düzensiz bilgiler çok daha hızlı ve daha net bir şekilde iletilebilir (Tan ve Çelebi, 2017). Buna paralel olarak Medina (2014)'ya göre eğitim ortamlarında yer alan girdiler ne kadar çok görselleştirilirse o kadar çok tanınır ve hatırlanır, bu sayede infografikler vizyonu öğretmek için güçlü bir araç hâline gelmektedir. Infografikleri oluşturan yapılar bilginin iletimi için sürekli kullanılan öğelerdir (Marcel, 2014 akt. Dunlap ve Lowenthal, 2016). Infografik yeni ortaya çıkmış bir görselleştirme stratejisi olmamakla birlikte en temel formları yüzyıllardır var olmuştur (haritalar, çizimler, grafikler vb.). 21.yy'da dijital gelişmeler infografiği yeniden şekillendirmiştir. Infografiklerin en son şeklinde ise görsel tasarım, plan ve düzenleme, görsel imajlar ve metin bunlara ek olarak da teknolojik ortamlardaki infografik tasarımı için oluşturulmuş yazılımlar yer almaktadır (Rouget, 2011, akt.Young ve Hinesly,

2013). Infografikler bilgilerin ya da verilerin görselleştirilmesi ile birlikte karmaşık bilgileri açıklamayı amaçlayarak, amacına göre bilgi grafiği ve bilgi tasarımı olarak adlandırılmaktadır. Infografikleri diğer görselleştirme stratejilerinden farklı kılan nitelik iletilmek istenen konuya ilişkin yoğun ve karmaşık bilgileri ve süreçleri tek bir tasarımla anlamayı ve öğrenmeyi sağlamasıdır (Smiciklas, 2012). Eğitimde infografik çalışmaları öğrenciye, sistematik düşünme, araştırma, inceleme, özgün ve işlevsel çözüm yolları arama, ekip çalışması yapabilme gibi pek çok kazanım sağlayabilmektedir (Vanichvasin, 2013). Görsel iletişim aracı boyutunda infografikler, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bilgiyi anlama ve saklamasında iletişimin temel karşılığıdır. Roy (2009), infografiği 3 kısımda tanımlar; görsellerin birleşimi, içerik ve bilgi (Akt. Arum, 2012). Infografik tasarımları iletişim ortamları dikkate alınarak tasarlanmaktadır (Denli, 2016). İyi tasarlanmış infografikler ile bilgi organize edilmiş bir şekilde içerikteki önemli noktaları sunmaktadır. Bilginin görselleştirilmesini sağlamaları, esneklikleri, alternatif şekillerde hazırlanabilmeleri infografiklerin güçlü yönleri arasında yer almaktadır. Infografiklerin farklı eğitimsel amaçlara hizmet etmek için kullanılabileceği de belirtilmektedir. İyi niteliklere sahip bir infografik sayesinde yoğun ve geniş bilgilerin özü ortaya çıkarılabilir, kavramlar arası ilişkiler açıkça gösterilebilir, süreçler ve olaylar aktarılabilir, ayrıca öğrenilenlerin özetlenmesi gibi farklı amaçlara hizmet edebilir (Schroeder, 2004; Meeusah ve Tangkijwivat, 2013). Infografik oluşturma sürecinde öncelikle bilgiyi doğru anlamak, güvenilir ve objektif bilgi ortamlarından yararlanmak gerekmektedir. Tasarım oluşturulurken hedef kitlenin yaşı, eğitim seviyesi, görsel algısı, eğilimleri gibi bireysel özellikler aynı zamanda kullanılacak ortam da göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sürece bağlı olarak konu ile ilgili toplanan zengin bilgiler önem derecesine göre sıralanmaktadır. Bu altyapı oluşturulduktan sonra tasarım aşamasına geçilmektedir (Dunlap ve Lowenthal, 2016).

Görselleştirme stratejisine yönelik eğitim araştırmaları genellikle; ortaöğretim lise ve üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir (Presmeg, 1986; Yıldırım, 2016; Uysal Kog, 2012; Cromley vd., 2010). Çoğu araştırma, çalışma grubu olarak üniversite öğrencilerini ve öğretmen adaylarını tercih etmiştir. İlkokul öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmalar ise sayı olarak azdır (Tural, 2005). Eğitim alanında yapılan farklı çalışmalarda geleneksel yöntemlere kıyasla görselleştirme stratejisiyle öğretilen derslerin, öğrencilerin akademik başarı ve derslere karşı olumlu tutumunu artırdığı (Uysal Kog, 2012; Dereli, 2008; Rösken ve Rolka, 2006), bilişsel ve duyuşsal davranışları geliştirdiği (Duval, 1999; Hegarty ve Kozhevnikov, 1999) belirtilmiştir. Yapılan çalışmalarda farklı yöntemler kullanılmıştır. Bunlardan genel olarak tercih edilenler; Deneysel çalışmalar (Hegarty ve Kozhevnikov, 1999; Presmeg, 1986; Dereli, 2008; Körükçü, 2008; Yenilmez ve Şan, 2008), meta-sentez çalışmaları (Arcavi, 2003; Freidman, 2014, Lengler ve Eppler, 2007; Samuels, 1970), durum çalışmalarıdır (Malaty, 2008). Bu çalışmalar etkili bir yöntem ile beraber kullanılan görselleştirme stratejisinin, öğrenmeye olumlu bir katkı sağlayacağını göstermiştir. Bu araştırmalar görselleştirme stratejisinin, öğrencilerin keşfetme yoluyla kendi bilgilerini kurmasına, öğrendiği bilgileri sorgulamasına, yaparak öğrenmeyi gerçekleştirmesine, problem çözme becerisine kat-

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada öğrencilerin gruplara rastlantısal olarak atanması mümkün olmamış, ancak dördüncü sınıflardan iki şube rastgele seçilerek, bunlardan biri rastgele deney bir diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin atama şekilleri bakımından rastlantısallığın zayıf kalmasından dolayı çalışma yarı deneysel bir çalışmadır. Bu duruma uygun olarak, çalışma ön test-son test kontrol grublu desene uygun olarak yürütülmüştür (Gall, Gall, Borg, 2007; s.416). Yürütülen süreç bu desene uygun olarak Tablo 1’de sunulmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya 24 kişilik iki sınıf dâhil edilmiş olup toplam 48 kişi ile çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet dağılımı, Fen dersi ile ilgili kategorik sorulara verdikleri cevapların frekans dağılımı aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir. Tablo 2’de çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı gösterilmektedir.

Buna göre deney grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı şu şekildedir; %62.5 kadın (n=15), %37.5 erkek (n=9), kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları ise şu şekildedir; %37.5 kadın (n=9), %62.5 erkek (n=15). Tüm örneklemin cinsiyete göre dağılımı ise şu şekildedir; %50 erkek (n=24), %50 kadın (n=24).

Tablo 3 incelendiğinde çalışma gruplarının duyuşsal özellikleri ve fen öğrenme tercihleri bakımından benzer özelliklerde oldukları söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada uygulama öncesi ve sonrası deney ve kontrol gruplarına Kelime İlişkilendirme Testi (KİT) ve Hatırlama Testi uygulanmıştır. Bu araçlar araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

KİT bilişsel yapının ölçülmesinde kullanılan hedef kavram ile ilişkili uzun süreli bellekteki kavramları ölçen bir ölçme aracıdır. Veri toplanan grubun yapabilmesine uygun kolay bir yönergesi olmasından dolayı seçilmiştir. Bu amaçla, KİT’in geliştirilmesi için dördüncü sınıf Vücutumuzun Bilmecesini Çözelim ünitesi, Destek ve Hareket Sistemi konusuna ilişkin “iskelet” kavramı seçilmiştir. Bu kavram konunun üzerine inşa edildiği ve konu için önemli olduğu düşünülen anahtar kavramdır. Öğrencilerden bu kavram ile ilişkili olduğunu düşündüğü kavramları ve bunlar ile ilgili bir cümle yazmalarını istenen bir açıklama eklenmiştir. Yazılan kavramlar hedef kavram ile ilişkili kavram sayısını verirken, cümleler ise ilişkilendirme hakkında veri sağlamaktadır.

kı sağladığını belirtmektedir. Son yıllarda popüler bir yöntem hâline gelen infografikler (Arum, 2012), eğitimle ilgili birçok çalışmada kullanılmıştır. Infografikler ile ilgili araştırmalar, ortaokul (Kibar, 2016) ve en çok üniversite öğrencileri ile (Vanichvasin, 2013; Yıldırım, 2016) yapılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmaların da literatürde yer aldığı bildirilmektedir (Kibar, 2016). Yapılan araştırmalar eğitim ortamlarında kullanılan infografiklerin eğitim kalitesini artırdığını ortaya koymaktadır (Vanichvasin 2013; Smiciklas, 2012;). Ayrıca infografikler öğrenme ve öğretme ortamında önemli bir öğretim materyali olarak görülmektedir. Buna karşı bazıları; öğrencilerin kendi tasarladıkları infografikleri (Davidson, 2014; Matrix ve Hodson, 2014), alternatif olarak sunmaktadır.

Bu çalışma, öğrenme-öğretme sürecinde fen bilimleri dersinde biyoloji konularının infografik tasarlama görevleriyle gerçekleştirilmesinin ilkökul öğrencilerinin bilişsel yapıları ve bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bilişsel yapı öğrenenlerin uzun süreli belleklerinde tutulan kavramlar ve ilişkiler olarak tanımlanmaktadır (Shavelson, 1972). Bu kapsamda bilişsel yapının görselleştirilmesi ile ilgili farklı yöntemler önerilmektedir. Bunlardan biri de Kelime İlişkilendirme Testleri(KİT)dir (Tsai & Huang, 2002). Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

Problem

1. Fen ve Teknoloji dersi içerisinde yer alan biyoloji konularının bilgi yapıları verilerek infografik tasarlama ve özet yazma ile çalışılması öğrencilerin bilişsel yapı puanları arasında anlamlı farka neden olmaktadır?

Alt Problemler

1. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında hatırlama testi ve KİT (kelime ilişkilendirme testi) ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında hatırlama testi ve KİT (kelime ilişkilendirme testi) son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin hatırlama testi ve KİT (kelime ilişkilendirme testi) ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubu öğrencilerinin hatırlama testi ve KİT (kelime ilişkilendirme testi) ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 1: Çalışma Deseni

Grup	n	Öntest	Uygulama	Sontest
Deney Grubu	24	KİT Hatırlama Testi	Bilgi Yapağı ile İnfografik tasarımı (4 Ders Süresi)	KİT Hatırlama Testi
Kontrol Grubu	24	KİT Hatırlama Testi	Bilgi Yapağı ile Özet yazma (4 Ders Süresi)	KİT Hatırlama Testi

Hatırlama testi, Yenilenmiş Bloom taksonomisinin hatırlama basamağı dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hatırlama basamağında amaç, bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda Spector (1992) oluşturulmuş 4 aşamalı test geliştirme süreci dikkate alınmıştır. Bu basamak dikkate alınarak test aşağıda belirtilen aşamalarla geliştirilmiştir.

Madde yazma aşamasında öncelikle önemli bilgi ve kavramlara karar verilirken MEB (2013) Fen öğretim programı dikkate alınmıştır. Program içerisinde yer alan konu ile ilgili kazanımlara

Tablo 2: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Grup	Cinsiyet	Frekans (n)	Yüzde (%)
Deney	Kadın	15	62.5
	Erkek	9	37.5
	Toplam	24	100.0
Kontrol	Kadın	9	37.5
	Erkek	15	62.5
	Toplam	24	100.0
Toplam	Kadın	24	50.0
	Erkek	24	50.0
	Toplam	48	100.0

göre belirtke tablosu oluşturulmuş ve bunlara göre dört seçeneğe çoktan seçmeli maddeler yazılmıştır. Buna dayalı olarak kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak için ayrıca alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra testin pilot uygulaması ilkökul dördüncü sınıf öğrencisi 146 kişi ile yapılmıştır. Toplanan bu veriler ile gerçekleştirilen madde analizi ile ilgili değerler MS Excell programı ile Baykul'a (2000) göre madde istatistikleri, maddelerin ayırt edicilik ve güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Madde güçlüklerinin .404 ile .925 arasında değiştiği, Ayırt edicilik indislerinin ise .096 ile .479 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen bu indislere göre ayırt ediciliği 0.19 dan küçük olan dört madde testten çıkarılmış, 2 madde ise kapsam geçerliği bakımından önemli olduğu için düzeltilerek testte kalmasına karar verilmiştir. Teste ilişkin betimsel istatistikler ise Tablo 4'te verilmektedir

Testin güvenilirlik hesabı KR 20 formülü kullanılarak yapılmış ve 0,647 olarak bulunmuştur. Bu değer hatırlama testinin kullanılabilir düzeyde geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir (Büyükoztürk, 2004).

Veri Analizi

Ölçme araçlarına öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıdaki şekilde işlenerek KİT puanları ve Hatırlama testi puanları elde edilmiştir. Bu işlemler KİT (Kelime İlişkilendirme Testi) için şu şekildedir;

Tablo 3: Öğrencilerin Öğrenme ve Duyuşsal Özelliklerine İlişkin Dağılım

Soru	Cevap	Deney		Kontrol		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Fen dersini seviyor musun?	Sevmem	3	12.5	6	25.0	9	18.8
	Orta	15	62.5	10	41.7	25	52.1
	Severim	6	25.0	8	33.3	14	29.2
Fen konuları ilginizi çeker mi?	Hiç	2	8.3	5	20.8	7	14.6
	Bazen	18	75.0	14	58.3	32	66.7
	Çok	4	16.7	5	20.8	9	18.8
Fen öğrenmek sana zor gelir mi?	Hiç	0	0.0	0	0.0	0	0.0
	Bazen	8	33.3	9	37.5	17	35.4
	Çok	16	66.7	15	62.5	31	64.6
Fen konularını öğrenirken yazılı materyalleri tercih ederim.	Hiç	2	8.3	0	0.0	2	4.2
	Bazen	7	29.2	12	50.0	19	39.6
	Genellikle	15	62.5	12	50.0	27	56.3
Fen konularını öğrenirken şekiller oluştururum.	Hiç	10	41.7	15	62.5	25	52.1
	Bazen	13	54.2	9	37.5	22	45.8
	Genellikle	1	4.2	0	0.0	1	2.1
Fen öğrenirken resim, grafik, tablo ve diğer görsel materyalleri tercih ederim.	Hiç	14	58.3	20	83.3	34	70.8
	Bazen	10	41.7	4	16.7	14	29.2
	Genellikle	0	0.0	0	0.0	0	0.0

Tablo 4: Test İstatistikleri

Ortalama	Varyans	Std. Sapma	Madde Sayısı	Güvenirlik	Ortalama Güçlük
9,781	7,745	2,783	15	0,647	0,652

1. Öğrencilerin anahtar kavram ile ilişkilendirdikleri kelimelerin frekansları oluşturulmuştur.
2. Bu kavramlar, anahtar kavram ile doğrudan ilişkili olanlar, anahtar kavram ile dolaylı ilişkili olanlar ve anahtar kavram ile ilişkisiz olmak üzere 3 şekilde tematik olarak sınıflandırılmıştır.
3. Bu sınıflamada doğrudan ilişkili olanlar ve dolaylı ilişkili olan kavramlara 1, ilişkisiz olan kavramlara 0 puan verilmiştir.
4. Bu puanların toplamı ile KİT puanları elde edilmiştir.

Hatırlama Testi için ise;

1. 15 maddelik test için doğru yanıtlanan maddelere 1, yanlış yanıtlanan veya boş bırakılan maddelere 0 puan verilerek test puanı elde edilmiştir.
2. Doğru madde puanlarının toplamı hatırlama testi toplam puanını oluşturmuştur.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, geliştirilen alt problemlere ilişkin gerekli karşılaştırmalar için kullanılacak istatistiksel tekniklere karar vermek için elde edilen verilerin gruplara göre dağılımları araştırılmıştır. Hatırlama Ön-test [$u=215,50$; $p>0,05$] ve Kelime ilişkilendirme Testlerinden elde edilen puanların [$u=3,00$; $p<0,01$] gruplara göre normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Karşılaştırma gruplarının her birinde normal dağılım varsayımı karşılanmadığından, örneklem sayısının da 30'un altında olması göz önünde bulundurularak grup karşılaştırmaları için parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda, Testlerden elde edilen puanları gruplara göre karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ön test ve son test puanlarını grup içinde karşılaştırmak için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Deneyel işlem öncesi, bazı değişkenler bakımından grupların birbirine denk olmadığı görülmüştür (Tablo 5). Bu doğrultuda deney grubuna uygulanan yöntemin etkililiğini belirlemek amacıyla deneyel işlem sonunda grupların son-test – ön-test puanlarının farkı dikkate alınarak iyileştirilmiş puanlar kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2004).

Araştırma Süreci ve Etik

Çalışma kapsamında deneyel desene uygun olarak seçilen, bir devlet ilkokulunun dördüncü sınıflarından iki tanesi çalışma grubu olarak seçilmiştir. Sınıflardan bir tanesi bilgi metni ile infografik tasarımı geliştirme yapılacak diğer sınıf ise bilgi metni ile özet çıkaracak kontrol grubu olarak seçilmiştir. Uygulama öncesinde, araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerine infografik tasarlama, kontrol grubu öğrencilerine özet yazma

eğitimi basit düzeyde eşit ders süresi içinde verilmiştir. Infografiklerin geliştirilmesi için öğrencilere materyal desteği sağlanarak kes-yapıştır şeklinde verilen etkinliklerle konuyu anlatan infografikler tasarımları sağlanmıştır.

Araştırma, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu değerlendirmesi sonucu 03/05 Protokol No'lu 31/05/2018 Tarihli karar ile onaylanmıştır. Ayrıca ilgili kurumdan (İl Milli Eğitim Müdürlüğü) izin alınmıştır. Çalışma ile ilgili okul idareciler ve uygulama sınıfı öğretmenleri bilgilendirilmiş, öğrencilerin, okul ve öğretmenlerin kişisel verileri anonimleştirilerek saklanmıştır.

BULGULAR

Bağımsız Gruplara İlişkin Karşılaştırmalar

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında hatırlama testi ve KİT (kelime ilişkilendirme testi) ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemi çözmek için grupların ilgili testlerden almış olduğu ön test puanları karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo incelendiğinde, deneyel işlem öncesinde grupların hatırlama ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($U=215,50$; $p>0,05$). Diğer yandan, grupların kelime ilişkilendirme ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($U= 3,00$; $p<0,05$). Bu sonuç, deneyel işlem öncesinde bilişsel yapıdaki kavram sayısı bakımından grupların birbirine denk olmadığını göstermiştir. Bu doğrultuda, deneyel işlemin etkililiğini belirlemek için, deneyel işlem sonunda grupların son test-ön test farkı dikkate alınarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında hatırlama testi ve KİT (kelime ilişkilendirme testi) son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo incelendiğinde, Fen dersi ve biyoloji konularının infografik tasarlama görevleri ile işlendiği öğretim programına katılan öğrenciler ile bu programa katılmayan öğrencilerin hem hatırlama ($U=41,50$; $p<0,01$) hem de kelime ilişkilendirme ($U=143,00$; $p<0,01$) son test- ön test fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Sıra ortalamalarına göre, deney grubunda bulunan öğrencilerin hatırlama ve kelime ilişkilendirme puanlarını, kontrol grubunda bulunan öğrencilerininkine göre daha fazla artırdığı görülmektedir. Bu sonuç, deney grubunda uygulanan infografik tasarlama görevlerine dayanan öğretim programının, kontrol grubunda

Tablo 5: Grupların Hatırlama ve Kelime İlişkilendirme Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	n	SO	ST	U	Z	p	Cohen d
Hatırlama öntest	Deney	24	27,52	660,50	215,50	-1,56	0,12	0,44
	Kontrol	24	21,48	515,50				
KİT öntest	Deney	24	36,38	873,00	3,00	-5,96	0,00	3,20
	Kontrol	24	12,63	303,00				

Tablo 6: Grupların Hatırlama ve Kelime İlişkilendirme Son Test - Ön Test Fark Puanları Sonuçlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	n	SO	ST	U	Z	P	Cohen d
Hatırlama (son test-ön test)	Deney	24	34,77	834,50	41,50	-5,19	<0,01	2,16
	Kontrol	24	14,23	341,50				
KİT (son test-ön test)	Deney	24	30,54	733,00	143,00	-3,09	<0,01	0,96
	Kontrol	24	18,46	443,00				

Tablo 7: Deney Grubunun Hatırlama ve Kelime İlişkilendirme Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Grup	Değişken	Sıralar	n	SO	ST	z	p	Cohen d
Deney	Hatırlama ön test - Hatırlama son test	Negatif sıra	24	12,50	300,00	-4,31	<0,01	3,70
		Pozitif sıra	0	0,00	0,00			
		Eşit	0					
	KİT ön test - KİT son test	Negatif sıra	21	12,33	259,00	-3,74	<0,01	2,36
		Pozitif sıra	2	8,50	17,00			
		Eşit	1					

Tablo 8: Kontrol Grubunun Hatırlama ve Kelime İlişkilendirme Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Grup	Değişken	Sıralar	n	SO	ST	z	p	Cohen d
Kontrol	Hatırlama ön test - Hatırlama son test	Negatif sıra	14	10,54	147,50	-2,28	0,02	1,05
		Pozitif sıra	5	8,50	42,50			
		Eşit	5					
	KİT ön test - KİT son test	Negatif sıra	14	8,96	125,50	-2,42	0,02	1,14
		Pozitif sıra	3	9,17	27,50			
		Eşit	7					

uygulanan programa göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Deney grubunda uygulanan öğretim programı öğrencilerin hatırlama ve kelime ilişkilendirme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Bağımlı Gruplara İlişkin Karşılaştırmalar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin hatırlama testi ve KİT (kelime ilişkilendirme testi) ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu alt problemi çözmek için deney grubunun ilgili testlerden almış olduğu ön test ve son test puanları karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde, deney grubunu oluşturan öğrencilerin hatırlama ($z = -4,31$; $p < 0,01$) ve kelime ilişkilendirme ($z = -3,74$; $p < 0,01$) testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Sıra değerlerine göre, deney grubu öğrencilerinin büyük bir oranının hatırlama ve kelime ilişkilendirme test puanlarını artırdığı gözlenmektedir. Deney grubunda uygulanan infografik tasarlama görevlerine dayanan öğretim programının öğrencilerin hatırlama ve kelime ilişkilendirme becerilerini geliştirmede olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Kontrol grubu öğrencilerinin hatırlama testi ve KİT (kelime ilişkilendirme testi) ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sek-

linde ifade edilmişti. Bu alt problemi çözmek için kontrol grubunun ilgili testlerden almış olduğu ön test ve son test puanları karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo incelendiğinde, kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin hatırlama ($z = -2,28$; $p < 0,05$) ve kelime ilişkilendirme ($z = -2,42$; $p < 0,05$) testlerinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sıra değerlerine göre, kontrol grubu öğrencilerinin büyük bir oranının hatırlama ve kelime ilişkilendirme test puanlarını artırdığı gözlenmektedir. Bu sonuç özet yazma tekniğinin de bilişsel yapı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Kelime ilişkilendirme testi ile ilgili bulgular

Katılımcıların KİT ile elde edilen kelimelerin belirlenen temalara göre dağılımları Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9: Öğrencilerin KİT Testinde Kullandıkları Kelimelerin Dağılımı

	Doğrudan	Dolaylı	İlişkisiz
Ön test Deney Grubu	94	46	50
Son test Deney Grubu	158	16	14
Ön test Kontrol Grubu	23	9	43
Son test Kontrol Grubu	43	7	33

Tablo 10: KİT Ön ve SonTest'te Öğrencilerin Kullandığı Kelimelerin Konu İle İlişki Düzeylerine göre Sıklıkları(f)

		Doğrudan	Dolaylı	İlişkisiz			Doğrudan	Dolaylı	İlişkisiz
Ön Test	Deney Grubu	Kemik (10)	Kollar (10)	Kalp (6)	Kontrol Grubu	Eklem (5)	Kollar (8)	Akciğer (8)	
		Eklem (9)	Hayvanlar (8)	Karaciğer (6)		Kafatası (4)	Bacak (7)	Karaciğer (8)	
		Omurga (8)	Vücut (5)	Diş (4)		Kemik (4)	Parmaklar (5)	Kulak (7)	
		Kafatası (6)	Parmaklar (4)	Burun (4)		İskelet (2)	Bilek (1)	Beyin (5)	
		Göğüs Kafesi (4)	Sertlik (2)	Damar (3)		Göğüs Kafesi (2)	Ayak (1)	Göz (4)	
Son Test	Deney Grubu	Kemik (20)	Kollar (9)	Canlı (4)	Kontrol Grubu	Eklem (6)	Kollar (9)	Akciğer (6)	
		Eklem (18)	Sertlik (7)	Kalp (2)		İskelet (5)	Bacaklar (7)	Damar (5)	
		İskelet sistemi (15)	Büyüme (3)	Bölge (2)		Kemik (4)	Sağlık (5)	Burun (5)	
		Kas (10)	Hayvanlar (3)	Damar (2)		Kafatası (4)	Ayak (4)	Beyin (4)	
		Kafatası (9)	Vücut (2)	Burun (2)		Göğüs Kafesi (4)	Parmaklar (3)	Deri (4)	

Tabloda görüldüğü gibi deney grubu öğrencileri konuyla ilgili kelime sayısını daha fazla artırmış olup ilişkisiz kelime sayısını azaltmıştır. Yine bilişsel yapı bulgularına ait kavramların frekans tablosu ve en çok hatırlanan ilk 5 kavram Tablo 10'da verilmiştir.

Verilere göre deney grubu doğrudan konu ile ilişki kurduğu kavram sayısını son-testte artırmış konu ile ilişkisiz olan kavram sayısını en az sayıya indirmiştir. Buna karşın kontrol grubunda konu ile ilişkili kavram sayısı daha az artış gösterirken konu ile ilişkisi olmayan kavram sayısı çok az değişiklik göstermiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kullandıkları konu ile ilişkisi olmayan kavramların bir önceki ünite veya bir sonraki ünite işledikleri biyoloji konularına ait olduğu dikkat çekmektedir.

TARTIŞMA

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Hatırlama Testinden aldıkları ön-test sıra ortalamalarına ilişkin Mann Whitney-U testi sonuçları her iki çalışma grubundan elde edilen ön-test sıra ortalamalarının anlamlı bir farklılık göstermediği ($U=215,50$; $p>0,05$); diğer yandan KİT'ten aldıkları ön-test sıra ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ($U=3,00$; $p<0,05$). Deney ve kontrol gruplarının son-test Mann Whitney U testi sonuçları ise hem hatırlama testi ($U=41,50$; $p<0,01$), hem de KİT ($U=143,00$; $p<0,01$) için deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanları arasındaki farka ilişkin Wilcoxon işaretli sıralı testi sonuçları ise deney grubunu hatırlama testi ($z=-4,3$; $p<0,01$) ve KİT ($z=-3,74$; $p<0,01$) ön-test ve son-test puanları arasında; aynı zamanda kontrol grubu hatırlama testi ($z=-2,28$; $p<0,05$) ve KİT ($z=-2,42$; $p<0,05$) ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Buna göre özet çıkarma tekniğinin ve infografik tasarımı görevlerinin her ikisi de hatırlama ve bilişsel yapıya olumlu katkıda bulunmaktadır. Ancak son testte gruplar arasında infografik tasarımı ile çalışan deney grubu lehine çıkan anlamlı fark, bu tekniğin daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Daha açık bir ifade ile infografik tasarımı yoluyla eğitimin metne dayalı çalışma özelliğindeki özet çıkarmadan daha yüksek bir başarı puanına sebep olduğu söylenebilir.

Yazıya dayalı metinlerin çözümlenerek, önemli kavram ve ilişkilerin ortaya çıkarılması ve bunların görsel bir tasarıma dönüştürülmesi süreci olarak infografikler bilgiyi hatırlama bakımından önemli bir öğrenme yoludur. Karmaşık bilginin görselleştirilmesini içeren bu sürecin yaygınlaşmasına teknoloji kullanıcı dostu çözümler ile önemli katkı sağlamıştır. Ertmer ve Leftwich (2010), günümüze uygun teknolojilerin öğrenme ve öğretme ortamında kullanılmasının öğrencilerin gerçek olaylarla ilgili bilgilerini yapılandırabilmeleri için gerekli olduğunu ve desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Infografik tasarımında, karmaşık bilginin çözümlenmesinin öğrenen tarafından gerçekleştirilmesi ve bunun bir tasarıma dönüştürülmesi düz metin işlemeye göre daha fazla öz düzenleme aktivasyonuna neden olduğu çok açıktır. Haşlamam (2018), infografik hazırlama süreci ve bu sürecin sağladığı faydaları öğretmen adayları ile yaptığı çalışmalar ile değerlendirmiştir. Infografiklerin eğitime olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu katkılar arasında görsel okur yazarlık ve dijital okur yazarlık becerisinin geliştiği, infografik hazırlamanın öz düzenleyici öğrenen olma sürecine ve kalıcı öğrenme sürecine katkı sağladığı görülmüştür.

İlkokul öğrencileri ile yapılan bu çalışmada öğrencilerin öğrenme içeriklerini çözümlenmeleri ve bunları görsel tasarımlara dönüştürmelerinin onların bilişsel yapılarını, kavramları hatırlamalarını olumlu etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme ortamında kalıcı öğrenme becerisinin desteklenmesi, kendi öğrenme süreçlerinde deneyimlerinin farkında olması, bilişsel süreçlerini harekete geçirerek görselleri seçmesi düzenlemesi ve uyum içerisinde kaynaştırıp bu tür etkinliklerle kendi öğrenme süreçlerine aktif katılması kalıcı öğrenmede önemli bir nokta olarak görülmektedir (Mayer 1993; Zimmermann 2000). Bu çalışma ile öğrencilerin karmaşık öğrenme içeriklerini bilgi görsellerine çevirmeleri ile yaşadıkları sürecin öğrenmelerine olumlu yansıtıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Infografikler, öğrenenlerin akademik başarı ve motivasyon düzeylerini artırması ve öğrenme sürecinde harcadıkları bilişsel çaba ve zamanı düşürmesi açısından öğrenme sürecinde etkili bir öğretim materyali olarak da kullanılabilir.

- İnfografik tasarım sürecinde hazır temalar sunan bir çoğu ücretsiz olan WEB 2.0 araçları etkin bir şekilde kullanılabilir.
- Öğrenenlerin infografik tasarım sürecinde en çok zorlandıkları aşamalar ve tasarlanan infografiklerdeki eksiklikler belirlenerek bunlara yönelik çözümler üretilebilir.
- Kâğıt üzerinde gerçekleştirilen etkinlikler ve taslak oluşturma aşamaları dijital ortamda gerçekleştirilecek şekilde düzenlenebilir.
- İnfografik oluşturma stratejisinin öğrenci tarafından kullanılmasının yanında öğretmenlerin materyaller geliştirilmesi desteklenebilir. Ayrıca infografiklerin materyal olarak kullanıldığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Arum, N. S. (2012). Infographic: Not just a beautiful visualisation. Retrieved from https://www.academia.edu/31903865/Infographic_Not_Just_a_Beautiful_Visualisation.
- Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 52, 215–241.
- Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme:Klasik Test Teorisi ve Uygulaması. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Büyükoztürk , Ş. (2004). Sosyal bilimlerde veri analizi el kitabı. 4.Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cromley, J. G., Snyder-Hogan, L. E., & Luciw-Dubas, U. A. (2010). Cognitive activities in complex science text and diagrams. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 59–74. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.10.002>
- Davidson, R. (2014). Using infographics in the science classroom. *The Science Teacher*, 81, s.34–39.[doi:10.2505/4/tst14_081_03_34](https://doi.org/10.2505/4/tst14_081_03_34).
- Denli, S. (2016). Görsel iletişimde infografik. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1475–1479.
- Dereli, M. (2008). Tamsayılar konusunun karikatürle öğretiminin öğrencilerin matematik başarılarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dunlap, J. C., & Lowenthal, P. R. (2016). Getting graphic about infographics: design lessons learned from popular infographics. *Journal of Visual Literacy*, 35(1),42–59. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2016.1205832>.
- Duval, R. (1999). Representation, vision and visualization: cognitive functions in mathematical thinking. Basic issues for learning, In F. Hitt y M. Santos (Eds.), Proceedings of the 21st North American PME Conference, 1,3–26.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of research on Technology in Education*, 42(3), s. 255-284.
- Friedman, A. (2014). The Relationship Between Research Method and Visual Display: A study of Conference Proceedings in the Field of Knowledge Organization. *Information Research*, 19(4),1–18.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). Educational research: an introduction. Boston: Pearson Education.
- Haşlaman, T., (2018). Öğrencilerin özdüzenleyici öğrenen olmalarının infografik aracılığıyla desteklenmesi: “Nasıl daha iyi öğrenebilirim?”. *Elementary Education Online*. 17(1), s.277-292
- Hegarty, M., Kozhevnikov M. (1999). Types of visual-spatial representations and mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*. 91(4), 684-689
- Kibar, N. P. (2016). Bir öğrenme stratejisi olarak infografik oluşturma sürecinin modellenmesi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.
- Kibar, P., & Akkoyunlu, B. (2015). Eğitimde bilgi görselleştirme: Kavram haritalarından infografiklere. Ankara: TOJET.
- Körükçü, E. (2008). Tam sayılar konusunun görsel materyal ile öğreniminin 6. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Lengler, R., & Eppler, M. J. (2007). Towards a periodic table of visualization methods for management. 2007 IASTED International Conference on Graphics and Visualization in Engineering, GVE 2007, 83–88. Retrieved from <https://dl.acm.org/doi/10.5555/1712936.1712954>
- Malaty, G. (2008). The role of visualization in mathematics education: can visualization promote the causal thinking? ICME-11, Mexico. 11th International Congress on Mathematical Education.visualization promote the causal thinking? Retrieved from <http://organisers.dk/tsg16/papers/malaty.visualizationcausalthinking>
- Mayer, R. (1993). Illustrations that instruct. In R. Glaser (Ed.). Advances in instructional psychology, vol. 4.,253-284. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Mayer, R. E., & Gallini, J. K. (1990). When is an illustration worth ten thousand words? *Journal of Educational Psychology*, 82,715–726.
- Matrix, S., & Hodson, J. (2014). Teaching with infographics: practising new digital competencies and visual literacies. *Journal of Pedagogic Development*, 3(2), 2047-3265.
- MEB. (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Fen bilimleri 3-4-5-6-7-8 Öğretim Programı. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Medina, J. (2014). 12 Principles for surviving and thriving at work, home and school. Seattle: Pear Press. Retrieved from <https://books.google.com.tr/books?id=86HoBAAAQBAJ&printsec=fro ntcover&dq=Medina,+J.+Brain+rules:+12+principles+for+surv iving+and+thriving+at+work,+home,+and+school&hl>
- Meeusah, N., & Tangkijviwat, U. (2013). Effect of data set and hue on a content understanding of infographic. ACA2013 Thanyaburi: Blooming Color for Life December, 11-14.
- Presmeg. N.C. (1986). Visualisation in high school mathematics. For the Learning of Mathematic. *Mathematical Thinking and Learning*, 6(3), 42-46.
- Rösken, B. Ve Rolka, K. (2006). A picture is worth a 1000 words - the role of visualization in mathematics learning. In J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká ve N. Stehlíková (Eds.), Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Vol. 4, 441-448. Prague, Czech Republic: PME.

- Samuels, S. J. (1970). Effects of pictures on learning to read, comprehension and attitudes. *Review of Educational Psychology* (40), 397-407.
- Schroeder, R. (2004). Interactive info graphics in Europe--added value to online mass media: A preliminary survey. *Journalism Studies*, 5(4), 563-570.
- Smiciklas, M. (2012). The Power of Infographics. Using pictures to communicate and connect with your audiences. Indianapolis, IN: Que Corporation, U.S. Retrieved from <http://ptgmedia.pearsoncmg.com/images/9780789749499/samplepages/0789749491.pdf>
- Shavelson, R. J. (1972). Some aspects of the correspondence between content structure and cognitive structure in physics instruction. *Journal of Educational Psychology*, 63(3), 225-234. <https://doi.org/10.1037/h0032652>
- Spector P.E. (1992). Summated rating scale construction: An introduction sage university papers series. Quantitative Applications in the Social Sciences. Sage Publications, Inc. United Kingdom.
- Tan, E. T., & Çelebi, G. Z. (2017). Güncel grafik tasarım gereksinimleri içerisinde infografiklerin önemi: Bodrum Kalesi infografik haritası. *Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 10(20), 461-483.
- Tergan, S., & Keller, T. (2005). Knowledge and information visualization. 238-255. Berlin, Heidelberg: Springer. Retrieved from https://books.google.com.tr/books?id=6B-sY88zjQ4C&printsec=frontcover&dq=Knowledge+and+information+visualization+Springer.&hl=tr&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Knowledge%20and%20information%20visualization%20Springer.&f=false
- Tural, H. (2005). İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erisi ve tutuma etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tsai, C.-C., & Huang, C.-M. (2002). Exploring students' cognitive structures in Learning science: a review of relevant methods. *Journal of Biological Education*, 36(4), 163-169.
- Uysal Kog, O. (2012). Görselleştirme yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimi üzerindeki etkisi. Doktora Tezi. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vanichvasin, P. (2013). Enhancing the quality of learning through the use of infographics as visual communication tool and learning tool. *Proceedings ICQA Journal*, 136-202.
- Yenilmez, K. ve Şan, İ. (2008). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özdeşliklerin görsel modellerini tanıma düzeyleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3,409 418.
- Yıldırım, S. (2016). Infographics for educational purposes: Their structure, properties and reader approaches. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(3), 98-110.
- Young, A., & Hinesly, M. (2013). Infographics as a business communication tool: An empirical investigation of user preference, Comprehension, & Efficiency. *SSRN Electronic Journal*, DOI:10.2139/ssrn.2548559
- Zimmerman, B.J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In Boekaerts, M., Pintrich, P.R., & Zeidner, M. (Eds.), *Handbook of self-regulation*, New York: Elsevier, 13-39.

The Subject of Turkish Higher Education Research: The Case of Faculty Members

Türk Yükseköğretim Araştırmalarının Öznesi: Öğretim Üyeleri Örneği

Murat ÖZDEMİR, Figen KARAFERYE, Ahmet AYPAY

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the research on faculty members as one of the central subjects of Turkish higher education research based on data from 256 articles, master's and doctoral theses between 2015 and 2019. An analytical framework was used to review and classify the information on research and researchers, the object of study, and the object of knowledge. Turkish higher education research on faculty members was mainly published in the form of articles in peer-reviewed journals in Turkish. The primary objects of study were about the islands of teaching and learning, policy studies, identity development, institutional research, and the scholarships of discovery and teaching. As for the object of knowledge, Turkish higher education research on faculty members was found to be descriptive. Quantitative studies employed parametric tests for research data based on the target population and simple random sampling with a maximum of 400 respondents. The qualitative studies used interviews and content analysis for data collection and analysis. Establishing structures focusing on systematic and long-term research on faculty around the issues such as recruitment, career, and post-career stages was among the recommendations of the paper.

Keywords: Faculty members, Researchers, The subject of higher education research/studies, Turkey

ÖZ

Bu araştırma 2015-2019 yılları arasında yayımlanan 256 bilimsel makale/tez verisi üzerinden Türk yükseköğretim araştırmalarının öznesi olarak öğretim üyelerine odaklanan çalışmalarını incelemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen verileri gözden geçirmek ve sınıflandırmak üzere araştırma ve araştırmacılar hakkında genel bilgi, çalışma nesnesi ve bilgi nesnesi unsurlarına dayalı analitik bir çerçeve kullanılmıştır. Öğretim üyelerine odaklanan Türk yükseköğretim araştırmalarının ağırlıklı olarak Türkçe hakemli dergilerdeki akademik makalelerde ele alındığı tespit edilmiştir. Birincil çalışma konuları, öğretme ve öğrenme, politika çalışmaları, kimlik geliştirme ve kurumsal araştırma ile ilgili temalar ve araştırma ve öğretim alanlarını kapsamaktadır. Bilgi nesnesi açısından öğretim üyelerine odaklanan Türk yükseköğretim çalışmalarının betimleyici bir özelliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Nicel çalışmalarda maksimum 400 katılımcı ile birlikte parametrik testler ile kendini örnekleyen evren ve basit tesadüfi örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, veri toplamak için görüşmelerden ve analiz yöntemi olarak içerik analizinden yararlanmıştır. Çalışma öğretim üyelerinin sadece akademik çıktılarına değil, seçimlerine, kariyer süreçlerine ve emeklilik süreçleri gibi uzun dönemli periyodik ve sürdürülebilir araştırma yapıları kurgulanması gibi önerilerle tamamlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretim üyeleri, Araştırmacılar, Yükseköğretim araştırmalarının öznesi, Türkiye

Özdemir M., Karaferye F., & Aypay A., (2021). The subject of Turkish higher education research: The case of faculty members. *Journal of Higher Education and Science/ Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 545-558. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.474>

Murat ÖZDEMİR (✉)

ORCID ID: 0000-0003-2041-211X

Anadolu University, Faculty of Education, Department of Educational Administration, Eskişehir, Turkey
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi AD, Eskişehir, Türkiye
muratozdemir37@yahoo.com

Figen KARAFERYE

ORCID ID: 0000-0003-3449-032X

Kütahya Dumlupınar University, Child Care & Youth Services, Emet Vocational School, Kütahya, Turkey
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Programı, Emet MYO Yerleşkesi, Kütahya, Türkiye

Ahmet AYPAY

ORCID ID: 0000-0003-0568-8409

Anadolu University, Faculty of Education, Department of Educational Administration, Eskişehir, Turkey
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi AD, Eskişehir, Türkiye

Received/Geliş Tarihi : 12.07.2021

Accepted/Kabul Tarihi : 15.12.2021

INTRODUCTION

The growth in higher education institutions has been phenomenal in the past forty years and the number of students is predicted to be over 265 million by 2025 in the world (Noui, 2020). Turkish higher education experienced a similar growth trend. Before 1990, there were only 30 universities (29 state and 1 private-foundation). From 1991 and 2000, 42 new universities (19 state, 23 private-foundation) were established. 90 new universities (41 state and 49 private-foundation) were created between 2001-2010, and 47 new universities (26 state and 21 private-foundation) were established between 2011-2021. Since the 1990s, universities geographically distributed around the country following an aggressive expansion strategy (Özoğlu, Gür & Gümüş, 2016). The number of state universities almost doubled from 53 in 2005 to 104 in 2014 and increased to 129 as of 2021. As of mid-December 2021, there were 181.507 faculty (full, associate, and assistant professors, lecturers, and research assistants) employed in a total of 204 higher education institutions located at least one university in each province. However, the number of faculty was 142.437 at 181 universities as of June 2014 (Higher Education Information Management System [HEIMS], 2021). Statistics indicate that the number of academics increased approximately 25% while the number of universities increased 15% just in seven years.

HEIMS (2021) provides exhaustive statistics for the Turkish Higher Education system based on several variables annually. By mid-December 2021, 67% of faculty were full professors (N=21.323), 60% were associate professors (N=11.309), 55% were assistant professors (N=22.472), 49% were lecturers (N=18.758), and 48% were research assistants (N=24.821). 54% of total academics (N=98.683) were males while 33% of full professors (N=10.489), 40% of associate professors (N=7.585), 45% of assistant professors (N=18.651) were females. Moreover, 51% of lecturers (N=19.245), and 52% of research assistants (N=26.854), 46% of total academics (N=82.824)

were females. By the beginning of 2020-2021 academic year, the distribution of faculty was as follows: Health & Welfare by 28% (N=50.991), Engineering, Manufacturing & Construction by 14% (N=25.609), Arts & Humanities by 14% (N=25.220), Natural Sciences, Mathematics & Statistics by 10% (N=17.330), Business, Administration & Law by 9% (N=16.776), Education by 6% (N=10.147), unclassified by 6% (N=10.045), Social Sciences, Journalism & Information by 5% (N=9.390), Services by 3% (N=5.758), Agriculture, Forestry, Fisheries & Veterinary by 3% (N=5.292), Information & Communication Technologies by 2% (N=3.127). However, no information about diversity was available in the Turkish higher education context. Table 1 presented the distribution of academics in Turkish higher education by fields of education and training (n=179.685).

The worldwide massification of postsecondary education has led to an increase in higher education research concerning the output of universities (Rumbley, Altbach, Stanfield, Shimmi, de Gayardon, & Chan, 2014; Tight, 2012). Rumbley, Stanfield & de Gayardon (2014) reported that there have been ever-growing efforts for higher education studies in developing countries recently. There were eight *Centres for Higher Education Studies* in Istanbul (4), Ankara (1), Çanakkale (1), Sakarya (1), and Zonguldak (1). The number of *Application & Research Centres* on the rise since 2011. The mission statements indicated that they are expected to be active both in theory and practice in higher education research. Two master's degree programs existed: *Higher Education Administration* at Eskişehir Osmangazi University and *Higher Education Studies* at Sakarya University (Aypay, 2015; Gök & Gümüş, 2015; HEIMS, 2021). Professional organizations have also emerged in Turkey. *Higher Education Strategy and Research Association* (YÖSAD) and the *Association for Higher Education Studies* (YÖÇAD) were established after 2013 (Akbulut Yıldırım & Seggie, 2018). Moreover, four specialized higher education journals namely *Journal of Higher Education (Turkey)*, *Journal*

Table 1: The Distribution of Turkish Academics by Fields of Education and Training

	Undergraduate programs	Vocational training school	Graduate schools/ Application & Research Centres
Information & communication tech	1.912	1.132	83
Natural sciences, mathematics & statistics	16.669	339	322
Education	10.126	0	21
Services	2.951	2.799	8
Business, administration & law	11.930	4.818	28
Engineering, manufacturing & construction	20.580	4.766	263
Health & welfare	44.402	4.963	1.626
Arts & humanities	23.108	1.983	129
Social sciences, journalism & information	8.678	602	110
Agriculture, forestry, fisheries & veterinary	3.983	1.295	14
Unclassified	8.140	562	1343
Total	152.479	23.259	3.947

of Higher Education and Science, Journal of University Research, and Higher Education Governance and Policy were created to publish higher education research. They are either affiliated with professional organizations or research centres at universities. Certainly, all these efforts contributed to the study of higher education researchers/academics in Turkey. Teichler (2000: 19-21) suggested a typology of higher education experts including “the discipline/department-based occasional researchers on higher education, the continuous discipline-based higher education researchers, the scholars based in a higher education research institute or unit, the applied higher education researchers, the consultants of higher education, the reflective practitioners.” However, a limited number of higher education researchers focused solely on the study of higher education. Thus, there is room for an increase in the number of faculty who devote their research to the study of higher education.

Higher Education Research was included in the main field of Social, Humanities, and Administrative Sciences in 2015 as one of the specializations of associate professorship by the Interuniversity Board (UAK). It is particularly important as it signifies the scholarly recognition of the study of higher education as a field of study. The keywords of the field were listed as open and distance learning, lifelong learning, equity and equality, gender, finance, policies, systems, management, quality assurance, program development and competencies, and internationalization (UAK, 2021). It may be considered as a delayed response concerning the rapid expansion in the Turkish higher education context (Akbulut Yıldırım & Seggie, 2018).

All the constituents agree on the vital role of qualified faculty members in higher education. Numerous studies reported that the number of qualified faculty members was limited in the supply side in Turkish higher education. The two major problems were claimed to be the concentration of faculty members in the largest three metropolitan cities (Istanbul, Ankara, and İzmir) and the uneven distribution of faculty among departments, faculties, and universities (Doğan, 2013; Özen & Koçak, 2015; Özer, 2011). Similarly, promotion, academic freedom, the training of researchers and faculty members, and quality in education were among the major issues in higher education in Turkey (Küçükcan & Gür, 2009). The scarcity of ‘qualified faculty’ has been a significant challenge regardless of the characteristics of higher education institutions (Özen & Koçak, 2015; Özoğlu, Gür & Gümüş, 2016).

The research on faculty members is also overlooked as one of the subjects of Turkish higher education research. To exemplify, the number of all the graduate theses entitled “faculty member” was only 101 in June 2021 in the Turkish National Thesis Centre database. Besides, there were 530 others entitled “instructors”, 311 of them entitled “academics.” While the graduate theses entitled “faculty member” and “instructors” dated back to 1990, those entitled “academics” to 1986. The accumulation of Turkish higher education studies addressing the faculty members as the subject of Turkish higher education research is limited in number when the grand total of available

theses (778.034) are considered in the Turkish National Thesis Centre database since 1959. Therefore, the present study aimed to examine the research focusing on faculty members as the subject of Turkish higher education research between the years 2015-2019. In line with the main aim of the study, the study seeks answers to the following questions:

- What are the characteristics of Turkish higher education research and researchers on faculty members?
- How research on faculty may be classified by Mcfarlane’s (2012) higher education research archipelago and by Boyer’s (1990) models of scholarship?
- What are the methodologies (research design, data sources, data analyses, and sampling) utilized by research on faculty?

METHODOLOGY

The study explored online databases (Ulakbim, Dergipark, Academic Search Complete, Scopus, Complementary index, Idealline, Supplemental index, Business Source Complete, Turcademy) via Ebsco and Turkish National Thesis Centre database to review the research focusing on faculty members. The study focused on all the evaluative or judgemental elements rather than the main content areas in academic papers/dissertations (Clement et al., 2015). For the academic papers and dissertations, the duplicates were eliminated manually and automatically. Moreover, the articles beyond the predetermined themes and categories were removed manually as they were deemed to be irrelevant. For the dissertations, the parameters of search in “all”, access type “authorized”, and thesis type “doctorate” and “master” were respectively used for the screening in July 2019. The search in parameter included the other options of the title, author, supervisor, subject, keyword, and abstract. The access type parameter provided us with an opportunity to uncover more studies without authorization. They consisted of studies that are out of scope in terms of the selected period and/or restricted theses by their authors. Some of the theses were also excluded based on the examination of abstracts and keywords. Lastly, the thesis type parameter also offered the options of all, specialization in medicine, proficiency in art, specialization in dentistry, minor specialization in medicine. Understandably, covering master’s and doctoral theses was the most convenient choice for addressing the research objective. At the end of the data collection procedure, 256 records between the years 2015-2019 were obtained based on a search with the keywords of instructors, faculty members, and academicians for academic papers, and the search terms of faculty, academics, and academic administrators for dissertations. The present study elaborated the content of the publications though it determined the research sample mainly by their titles, abstracts, and keywords. This should be regarded as both the originality and the limitation of the study. The data collection procedure was illustrated below.

Apart from the frequencies and percentages, the distributions by type of research, number of authors, research themes/

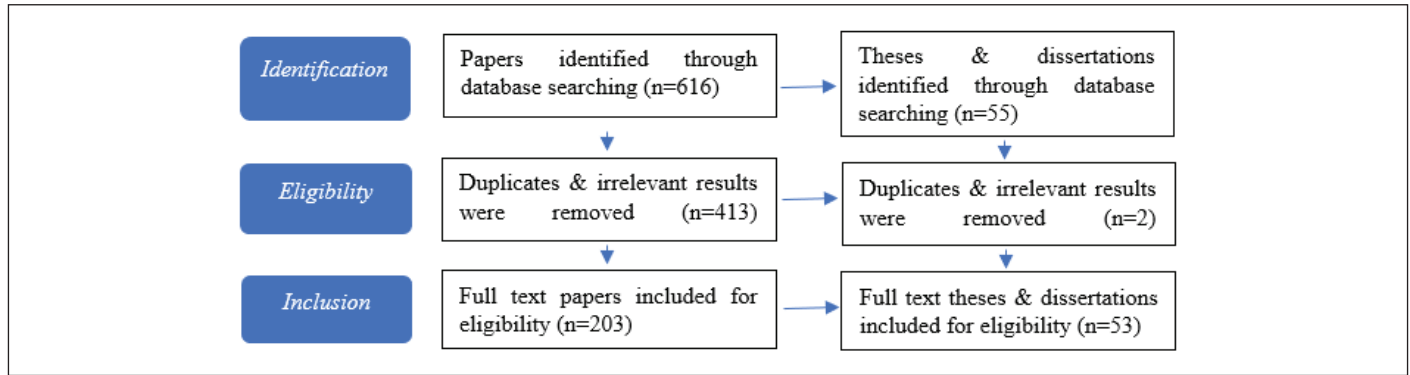


Figure 1: Identification of sample.

categories, research methods, number of participants, data sources, data analysis methods, and sampling procedures were collected to study the research focusing on faculty members as the subject of Turkish higher education research. Furthermore, Boyer's (1990) four domains of scholarship were used as an analytical framework. The scholarship of discovery refers to the generation of knowledge and publications while the scholarship of integration involves the integration of research results and interdisciplinary knowledge. Moreover, the scholarship of application focuses on applying disciplinary skills and knowledge to institutional and societal practical problems while the scholarship of teaching aims at selecting, organizing, and transforming knowledge (Braxton, Luckey, & Helland, 2002). The review starts with 2015 when *Higher Education Research* was included in the Core Field of Social, Humanities, and Administrative Sciences in 2015 as one of the basic fields of associate professorship by the Interuniversity Board (UAK, 2021). The islands suggested by Macfarlane (2012) in his article entitled "*The Higher Education Research Archipelago*" were adopted in the creation of the research themes/categories. It acknowledges six distinct domains within higher education research as follows:

1. Teaching and learning: Program design and development, pedagogical research, the roles of faculty members (knowledge production, teaching, and learning), e-learning, PhD/Master's students/consulting, career development, measurement and evaluation, learning theory, student's personality development, educational sociology, ethnography, gender, culture, and learning, and student assessment
2. Policy studies: Equality and access, government policy analysis (higher education and science policies of Council of Higher Education – CHE), national systems, employment and career, internationalization, ranking and comparing, quality control, globalization, finance and economy, historical and comparative analysis, marketization, and school dropout
3. Institutional research
4. Identity development
5. Professional development: Professionalization (publication, production, assignment, promotion), and portfolio

6. Philosophy: Ethics/morality, misconduct, and plagiarism

It should be noted that the higher education research archipelago is based on experience and intuition rather than empirical data and the first two were the main islands (Calma & Davies, 2017). In addition to the above themes, *Vocational & Technical Education Faculty* was added as the seventh alternative by the researchers. The study sample was categorized into articles, master's theses, and PhD dissertations. Research methods comprised three major research paradigms, namely quantitative, qualitative, and mixed. The sampling procedures included three major research traditions of quantitative, qualitative, and mixed methods and the studies were grouped individually. We were inspired by a frame of reference suggested by Forsberg & Geschwind (2016) to identify data sources involving surveys, interviews, documents, observations, checklists, metaphorical, and enrolment data. We also incorporated the mixed-use of data sources as a supplementary alternative. Data analysis procedures were classified under parametric/nonparametric tests, descriptive/content analyses, and literature/systematic reviews along with the frequencies and percentages. The number of researchers and participants were also explored to shed light on sample size and the background of researchers.

FINDINGS

The purpose of the study was to examine the research focusing on faculty members as the subject of Turkish higher education research. We maintained three levels of structuring research proposed by Askling (2004 cited in Forsberg & Geschwind, 2016) to be not only informative but also inclusive and explanatory. At first, demographic information was presented on the subject of Turkish higher education research and researchers under the heading of *The General Information about Research and Researchers*. Secondly, the higher education research themes and the model of scholarship were explored under the heading of *The Object of Study*. Finally, we analysed the research designs, data sources, data analysis, and sample selection under the heading of *The Object of Knowledge*. Conceptual mapping of Turkish higher education research focusing on faculty members included;

- *Research designs*: Descriptive, correlational, case study, phenomenology, review, and feminist methodology;

- *Data sources:* Surveys, interviews, documents, metaphorical data, observations, checklists, enrolment data, and mixed data sources;
- *Data analysis:* Descriptive, parametric/nonparametric tests, descriptive/content analyses, and literature/systematic reviews;
- *Sample selection:* The sampling of participants and sample selection procedures.

The General Information about Research and Researchers

The findings regarding the characteristics of Turkish higher education research and researchers were presented in this section. At the end of the data collection procedure, 256 records between the years 2015-2019 were obtained based on the Turkish equivalents for the search terms of “*instructors, faculty members and academics*” for papers, and the search terms of “*faculty, academics, and academic administrators*” for dissertations. The elimination of the duplicates and irrelevant results manually was a major problem exclusively for the academic papers as they were reiterated more than three times. Fortunately, it was easier to obtain dissertations as the rate of reiteration was negligible (n=2). Figure 2 depicted research focusing on faculty members as the subject of Turkish higher education research by academic work (n=256).

It was clear in Figure 2 that faculty members were predominantly addressed by academic papers (79.30%) in peer-reviewed journals between the years 2015-2019. Moreover, the frequencies of master’s theses and doctoral dissertations were quite similarly low. Furthermore, the majority of studies (n=233; 91.02%) were written in Turkish. 20 of them were in English while three papers had both Turkish and English versions. All the academic papers, theses, and dissertations had abstracts in English. One article in German was excluded as the Turkish abstract did not contain relevant information for this study. Figure 3 demonstrated research focusing on faculty members as the subject of Turkish higher education research by the number of authors (n=256).

Figure 3 indicated that almost two-fifth of the total studies focusing on faculty members as the subject of Turkish higher education research was carried out by a single author. More than two-thirds of the research had two authors. Three author studies (19.9%) were higher than expected, and collaborations by four or more researchers were lower (7.9%). A pinpoint remainder was that there was a balanced distribution by year of publication. Accordingly, 43 (16.8%) of the studies were published in 2015, 54 (21.1%) of them were in 2016, 40 (15.6%) of them were in 2017, 66 (25.8%) of them were in 2018, and 53 (19.5%) of them were in 2019.

The Object of Study

The findings regarding higher education research themes and the domains of scholarship were addressed in this section. Figure 4 illustrated the distribution of themes in research on faculty members as the subject of Turkish higher education research (n=256) based on the higher education research archipelago.

The above figure implied that the research sample mainly focused on teaching and learning, policy studies, identity development, and institutional research respectively. These four themes had an 87% in total. Other themes like philosophy, professional development, and vocational & technical education faculty did not receive a great deal of scholarly attention. Although it was not surprising that almost one-third of the research focused on teaching and learning on faculty members, all the themes were received some scholarly attention. Table 2 elaborated the research themes on faculty members as the subject of Turkish higher education research by categories (n=256).

Table 2 presented a more detailed picture of the research themes adopted. It was clear that three of seven research themes – identity development, institutional research, and vocational & technical education faculty – did not contain any categories. Program design and development, and pedagogical research were the most salient categories for the theme of teaching and learning while equality and access, and government policy analysis were notable in the theme of policy studies. All the studies in the theme of professional development were on types of professionalization, and the category of ethics/morality was exclusively dominant in the theme of philosophy. Furthermore, the categories for the

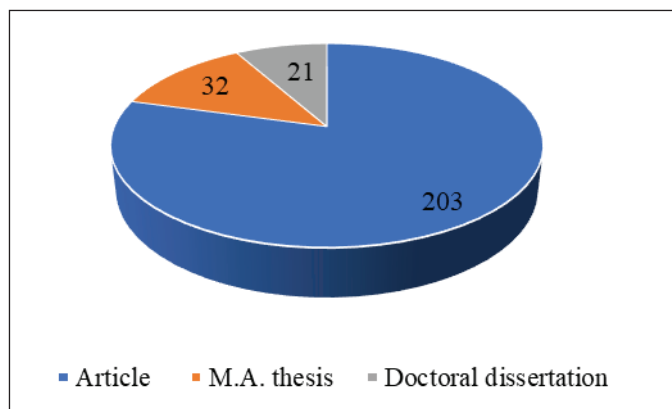


Figure 2: The subject of Turkish higher education research by academic work.

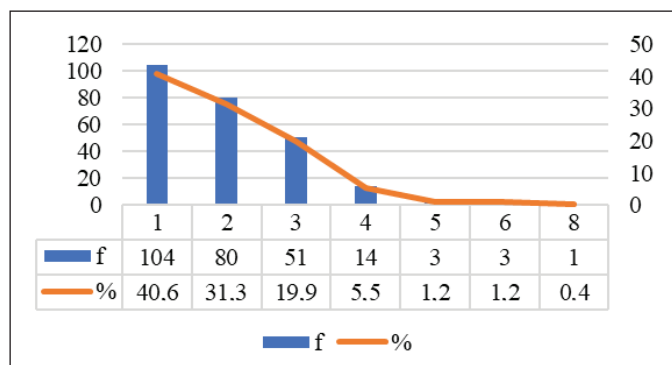


Figure 3: The subject of Turkish higher education research by the number of authors.

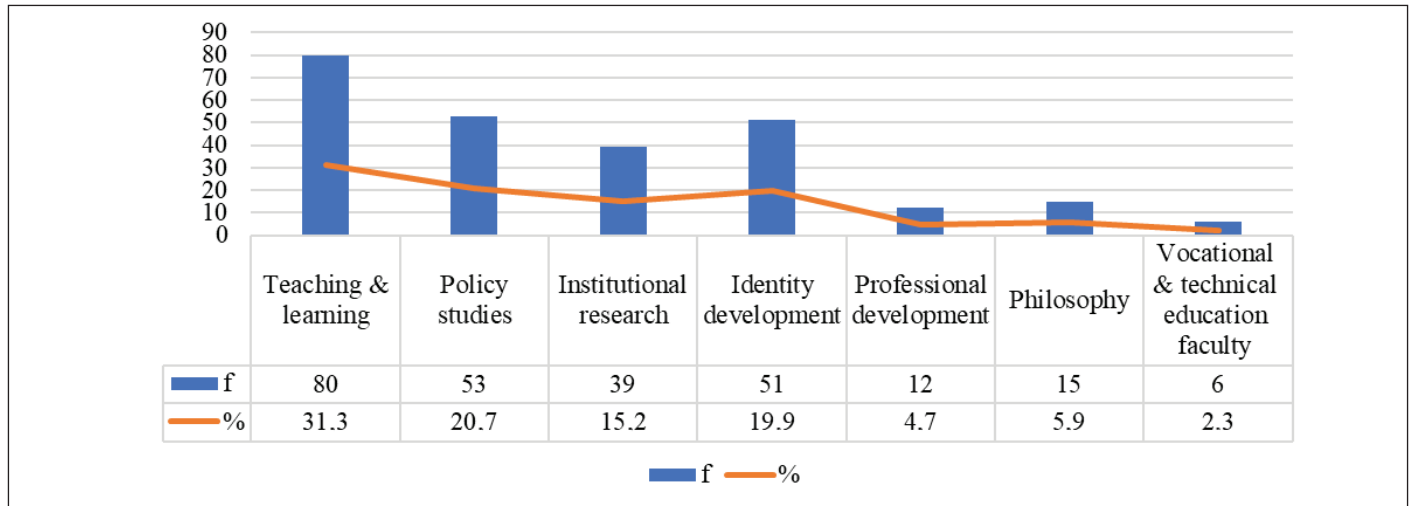


Figure 4: Faculty as the subject of Turkish higher education research by research themes.

Table 2: Faculty as the Subject of Turkish Higher Education Research by Macfarlane's (2012) Themes/Categories

Themes	Categories	f	%
Teaching and learning	Program design and development	23	14.4
	Pedagogical research	18	11.3
	The roles of faculty members (knowledge production, teaching, and learning)	11	6.9
	E-learning	10	6.3
	PhD/Master's students/consulting	5	3.1
	Career development	3	1.9
	Measurement and evaluation	2	1.3
	Learning theory	2	1.3
	Student's personality development	2	1.3
	Educational sociology	1	0.6
	Ethnography	1	0.6
	Gender, culture, and learning	1	0.6
	Student assessment	1	0.6
Policy studies	Equality and access	11	6.9
	Government policy analysis (higher education and science policies of CoHE)	9	5.6
	National systems	7	4.4
	Employment and career	6	3.8
	Internationalization	5	3.1
	Ranking and comparison	4	2.5
	Quality control	3	1.9
	Globalization	2	1.3
	Finance and economy	2	1.3
	Historical and comparative analysis	2	1.3
	Marketization	1	0.6
	School dropout	1	0.6
Professional development	Professionalization (publication, production, assignment, promotion)	12	7.5
	Portfolio	0	0.0
Philosophy	Ethics/morality	14	8.8
	Plagiarism	1	0.6
Identity development	N/A	0	0.0
Institutional research	N/A	0	0.0
Vocational & technical education faculty	N/A	0	0.0
	Total	160	100.0

roles of faculty members, e-learning, PhD/master's students/consulting, national systems, employment, and career and internationalization had relatively higher frequencies. Table 2 rendered the divergence of categories rather than main themes. Table 2 also indicated that few studies explore career development, measurement and evaluation, learning theory, student personality development, educational sociology, ethnography, gender, culture and learning, student assessment, ranking and comparison, quality control, globalization, economics and finance, historical and comparative analysis, marketization, school dropout, portfolio, and misconduct. Figure 5 introduced the four domains of scholarship for research on faculty members as the subject of Turkish higher education research (n=256).

Boyer's (1990) model involved the scholarships of discovery, teaching, application, and integration. It was clear in Figure 5 that the scholarship of discovery dominated research on faculty members. Moreover, the scholarship of teaching, the study of educational approaches and interventions

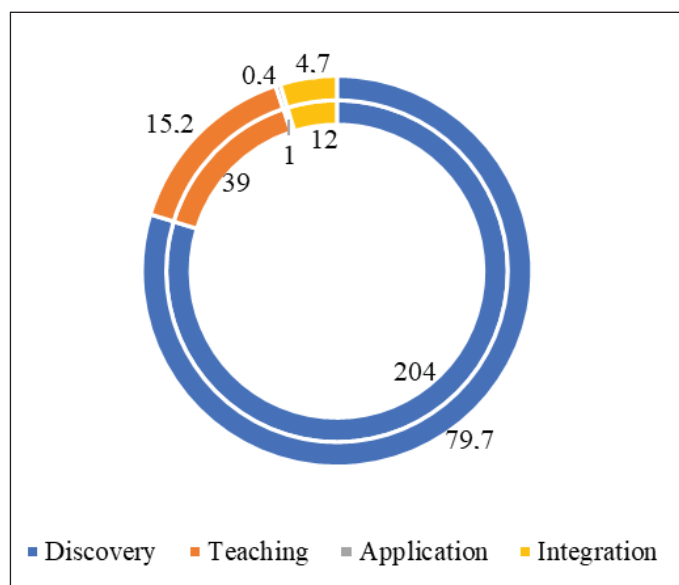


Figure 5: Faculty as the subject of research based on Boyer's (1990) four domains of scholarship.

to comprehend learning, was also significant with 15,2%. However, the scholarship of integration, making connections across disciplines, received less attention. Lastly, the scholarship of application, concentrating on using scientific outcomes to remedy social and institutional challenges, was the subject of only one study. It indicated that research focusing on faculty members (n=256) did not intend or attempt to exploit conventional research results to real-life problems of society and the academy. Table 3 elaborated the classification of research on faculty members by four domains of scholarship and by research themes (n=256).

Table 3 indicated that the scholarship of discovery was dominant all but the scholarship of teaching among the research on faculty members. It was evident that there were few or no studies for the scholarship of application. Teaching and learning, and policy studies themes included studies categorized under the scholarship of integration, albeit in limited number.

The Object of Knowledge

The findings regarding the methodologies of research on faculty were investigated in this section. Table 4 presented the distribution of research methods used in research on faculty as the subject of Turkish higher education research (n=256) based on the higher education research archipelago.

Table 4 indicated that the quantitative research paradigm was dominant for all research themes in research on faculty members except for the themes of teaching and learning, and policy studies. These two themes primarily adopted the qualitative paradigm. On the other hand, the themes of teaching and learning, institutional research, and identity development were found to be marginally exposed to mixed-method studies. Although there was a balance among quantitative, qualitative, and mixed-method research for the professional development theme, research on the vocational & technical education faculty was quite limited. Table 5 demonstrated the distribution of research methodologies on faculty members (n=256) based on the four domains of scholarship.

Table 5 adds another dimension to the discussion. It was clear that the qualitative research paradigm was dominant for all

Table 3: The Classification of Research on Faculty by Four Domains of Scholarship

	Boyer's Model of Scholarship				Total (n)
	Discovery	Teaching	Application	Integration	
Teaching and learning	15.6	14.1	0.4	1.2	80
Policy studies	17.6	0.0	0.0	3.1	53
Institutional research	14.8	0.4	0.0	0.0	39
Identity development	19.1	0.4	0.0	0.4	51
Professional development	4.7	0.0	0.0	0.0	12
Philosophy	5.9	0.0	0.0	0.0	15
Vocational & technical education faculty	2.0	0.4	0.0	0.0	6
Total (%)	79.7	15.2	0.4	4.7	256

domains of scholarship on faculty members as the subject of Turkish higher education research except for the scholarship of discovery which primarily adopted the quantitative paradigm. It was not extraordinary that the research on the scholarship of discovery was dominated by the quantitative paradigm as it is more concerned with knowledge generation. Moreover, the scholarship of discovery and the scholarship of teaching were likely to use different methodologies while the former is to

produce new knowledge and the latter is to study educational methods and build bridges to comprehend learning. On the other hand, the scholarship of application and the scholarship of integration employed the qualitative research paradigm to a great extent to bring new insights for the use of knowledge across disciplines and to address social and professional challenges. Figure 6 provided the research designs by three major research paradigms for research focusing on faculty (n=256).

Table 4: The Distribution of Methodologies by Research Themes

	Quantitative	Qualitative	Mixed	Total (n)
Teaching and learning	10.2	17.2	3.9	80
Policy studies	8.2	11.7	0.8	53
Institutional research	11.3	2.7	1.2	39
Identity development	13.7	4.7	1.6	51
Professional development	2.0	2.0	0.8	12
Philosophy	4.7	0.8	0.4	15
Vocational & technical education faculty	1.2	0.8	0.4	6
Total (%)	51.2	39.8	9.0	256

Table 5: The Distribution of Methods by Four Domains of Scholarship

	Quantitative	Qualitative	Mixed	Total (n)
Discovery	46.9	26.2	6.6	204
Teaching	4.3	8.6	2.3	39
Application	0.0	0.4	0.0	1
Integration	0.0	4.7	0.0	12
Total (%)	51.2	39.8	9.0	256

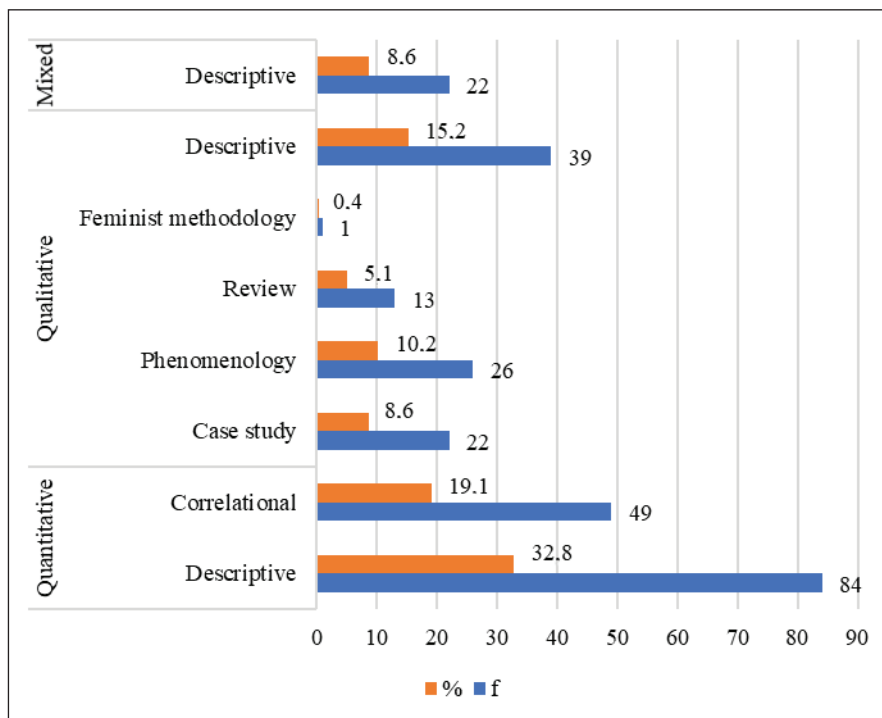


Figure 6: The classification of research on faculty by research designs.

Figure 6 presented a more detailed picture of the research designs utilized in the research. Although there was a strong emphasis on quantitative methods with 51,9%, some variation was observed for the research designs. It was clear that studies in social sciences used correlational designs, reviews, phenomenology, and case studies. However, research on faculty members was overwhelmingly descriptive in nature regardless of the use of qualitative, quantitative, or mixed methods. A small number of studies used action research, discourse analysis, experimental research, ethnography, developmental, and phenomenography. Figure 7 included the distribution of data collection methods on faculty members as the subject of Turkish higher education research (n=256).

Figure 7 revealed that several types of data collection procedures were used by the researchers on faculty members.

First, the prevalence of surveys was the norm. It was also interesting to see that the mixed-use of data collection procedures and interviews were quite common. Surveys, interviews, documents, and the use of mixed data sources (96,9%) were so central that the use of metaphors, checklists, observations, and enrolment data was almost non-existent. Figure 8 presented the distribution of research on faculty members as the subject of Turkish higher education research by data analysis procedures (n=256).

As indicated earlier, studies used quantitative methods by 50%, qualitative methods by 40%, and mixed methods by 10%. Figure 8 indicates that the parametric tests were employed in quantitative studies while content analysis was preferred in qualitative ones to a great extent. Furthermore, a small number of studies analysed only descriptive data. In addition,

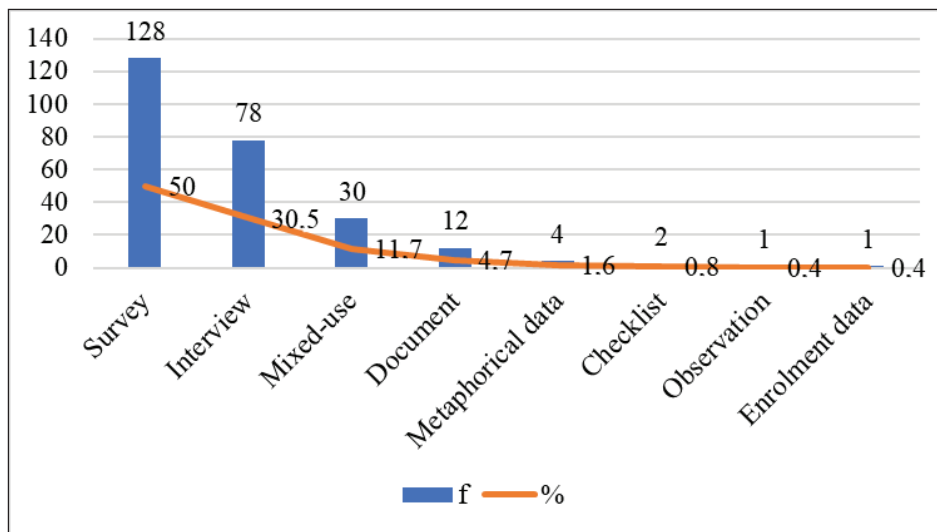


Figure 7: Faculty as the subject of Turkish higher education research by data sources.

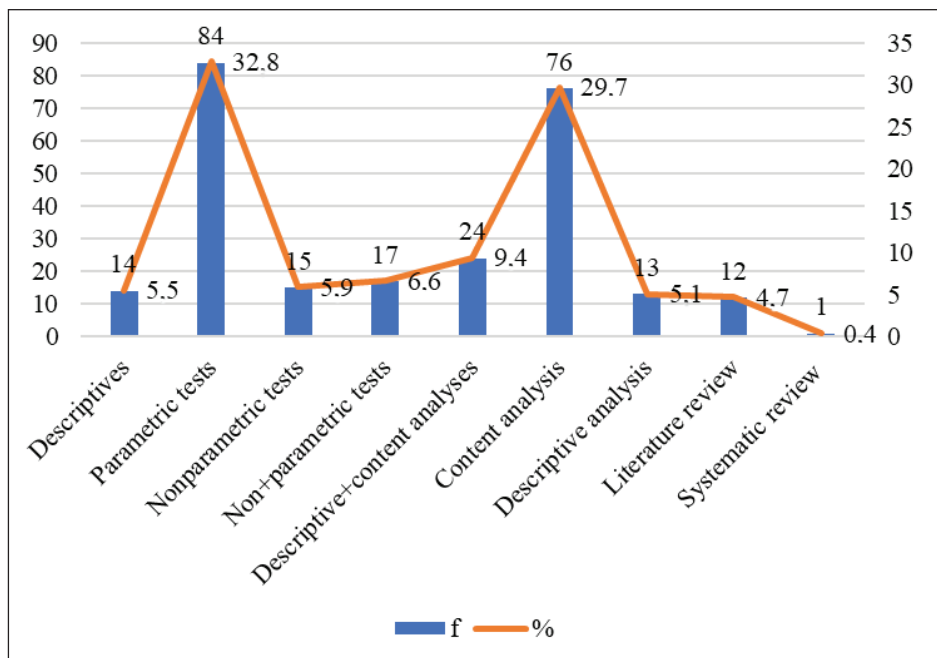


Figure 8: The subject of research on faculty members by data analysis procedures.

the researchers hardly ever attempted to conduct systematic reviews in research on faculty members as the subject of Turkish higher education research. Figure 9 depicted the distribution of the number of participants in research focusing on faculty members as the subject of Turkish higher education research by two major research paradigms (n=256).

Based on Figure 9, it was clear that the quantitative studies were mostly carried out with small samples (number of participants under 200 with 52.1%). Almost nine out of ten studies in the relevant literature used a medium sample size (up to 400 individuals). Only 17 research studies included large samples (over 401 respondents). One-third of the qualitative research on faculty members as the subject of Turkish higher education was conducted with less than 10 participants, between 11-20 participants, and over 21 participants on a par. Two-thirds of qualitative studies had up to 20 participants. This finding is in line with the qualitative paradigm that the sample is usually purposeful and sample size depends on the saturation of data. Figure 10 provided the distribution of sampling procedures in research on faculty members as the subject of Turkish higher education research by two major research paradigms (n=272).

Figure 10 demonstrated that the divergent sampling procedures were employed by different research paradigms as expected. A large majority of quantitative studies used no sampling/target population or simple random sampling (26.1% of grand total) while criterion sampling and maximum variation sampling were the most frequently used for the qualitative ones (15.8% of grand total). It was highly remarkable that convenience sampling was employed by both research paradigms though it was categorized under purposeful sampling procedures. When both methodologies were considered, one-seventh

of the studies used convenience sampling (16.2%). For the quantitative studies, it creates problems for generalizability while it is natural for the qualitative study of faculty members as qualitative research sampling is purposeful. Additionally, 16 studies reported using two different sampling procedures. Lastly, no sampling procedures were identified in almost one-third of studies to point out the issues of generalizability, validity, and reliability. It is important to note that only three (1.2%) of 256 studies examined in this study used probability sampling rather than the ones with purposeful sampling (n=59, 23.0%). Contrary to the expectations, three out of four studies (n=194, 75.8%) in the study sample did not report sampling procedures.

CONCLUSIONS & IMPLICATIONS

The research results were three-fold. The first one was on the general information about research and researchers on faculty. Research on faculty was overwhelmingly published as academic papers in peer-reviewed journals rather than theses. The majority of studies were published by one author (41 %) and in Turkish with abstracts in English. More than two-thirds of the studies were authored by two researchers, and one-fourth of them were published collaboratively by three and four authors. There was a balanced distribution throughout the four-year period by year of publication from 2015 to 2019. 2015 was a milestone in the history of Turkish higher education faculty since Interuniversity Board (UAK) recognized *Higher Education Research* as a scholarly field and included it within Social, Humanities, and Administrative Sciences as a specialization for promotion. This is highly important as it is likely to lead to the opening of academic positions for scholars specialized in the study of higher education.

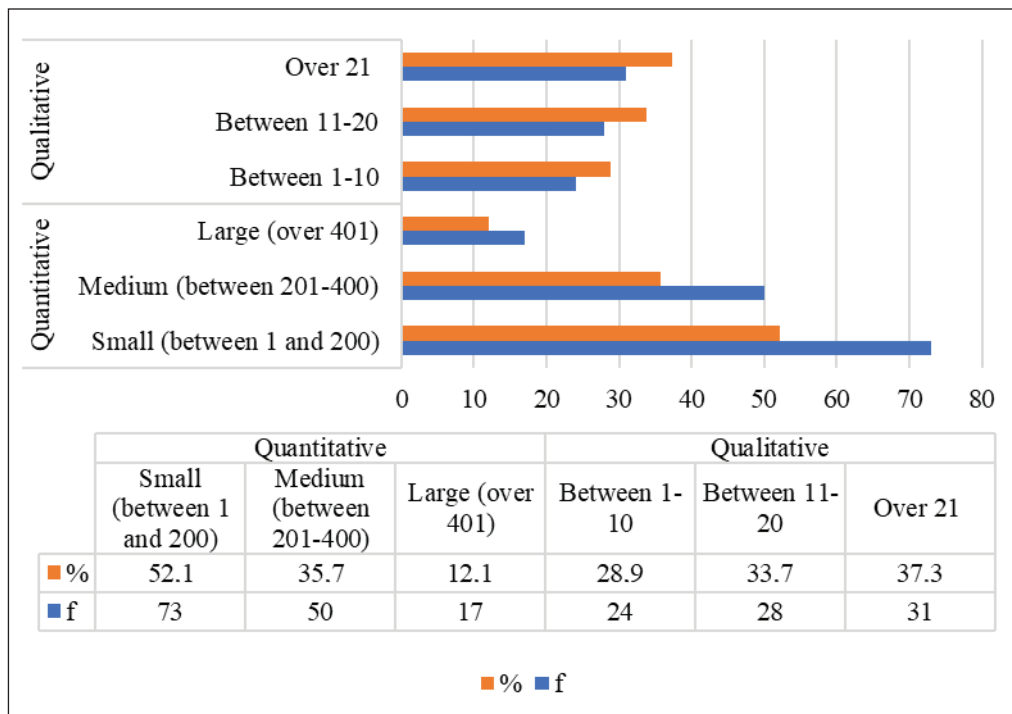


Figure 9: Faculty as the subject of Turkish higher education research by the number of participants.

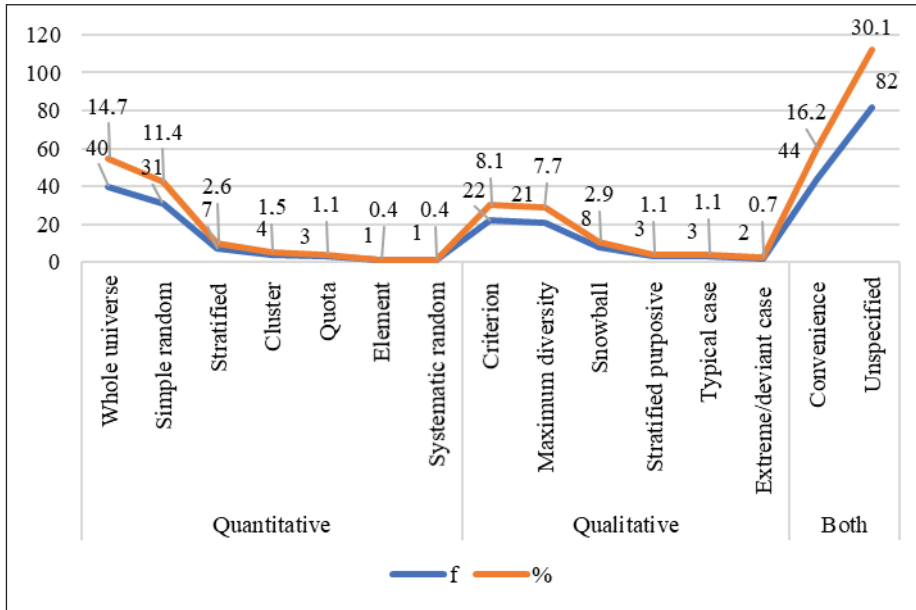


Figure 10: Faculty as the subject of Turkish higher education research by sampling procedures.

The second one was about the object of study. The islands of teaching and learning, policy studies, identity development, and institutional research were dominant concerning the higher education research archipelago. Accordingly, program design and development and pedagogical research were the salient categories for teaching and learning while equality and access, and government policy analysis distinguished in policy studies. All the studies in professional development were on professionalization, and the category of ethics/morality was exclusively prevalent in philosophy. The scholarship of discovery dominated research on faculty members among the four domains of scholarship. The scholarship of teaching had a subordinate role.

The third one was about the object of knowledge. The quantitative research paradigm was commonly used in research on faculty members with some exceptions. However, almost half of the studies (46%) used a quantitative approach, nearly one-fourth of them used a qualitative approach, and only 7% of the studies used mixed-method in the scholarship of discovery. An analysis by research designs yielded that research on faculty members was mostly descriptive in nature regardless of the use of qualitative, quantitative, or mixed-methods. Only 12% of the quantitative studies using surveys/parametric tests had large samples. This may be an indication of the challenges of collecting data from faculty members. In quantitative studies, collecting data from the target population (not using a certain sampling procedure) and simple random sampling were widely used. Interviews and content analysis were adopted mainly as the data collection and analysis procedure. Criterion and maximum variation sampling were frequently employed in the sampling of research on faculty members. However, the sampling procedures were not reported accurately.

Our findings summarized Turkish higher education research specifically on faculty members. This is the contribution and

the original aspect of the present study since few or no studies attempted to review and classify research on faculty members as the subject of Turkish higher education research. However, the lack of training and socialization of scholars specialized in higher education and the absence of formal doctoral programs in higher education limit scholarly production in higher education in general and specific to faculty. The limited time frame and inclusion of studies published in Turkish journals were among the limitations of the study. We combined both academic papers and theses through criterion sampling. Previous work focused on only one topic such as doctoral dissertations (Aydın, Selvitopu & Kaya, 2018; Forsberg & Geschwind, 2016; Karadağ, 2018; Kıranlı Güngör & Güngör, 2020; Melendez, 2002; Rone, 1998), or academic journals and conferences (Chen & Hu, 2012; Hutchinson & Lovell, 2004; Jung, 2015; Ritter, 2012; Soysal, Radmard, Kutluca, Ertepinar, Ortaç, Akdemir & Türk, 2019; Şenay, Şengül & Seggie, 2020; Tight, 2007).

One major finding was that the island of teaching and learning and the scholarship of discovery were located at the intersection of the research on faculty members based on Macfarlane's (2012) *Higher Education Research Archipelago* and Boyer's (1990) *Model of Scholarship*. Macfarlane (2012) has constructed a somewhat intuitive citation map including "teaching and learning, policy studies, institutional research, identity development, professional development, and philosophy". Similarly, Tight's (2012) typology includes eight distinct themes or issues within research on higher education. All of them were clustered based on the relationships in another study of Tight (2008) as the *Clark Cluster* covering "quality, system policy, institutional management, academic work, and knowledge" while the *Ramsden Cluster* encompassing "teaching and learning, course design, the student experience". Whether isolated or not, these two perspectives highlight *Teaching and Learning* and *Policy Studies* as two broader categories.

The theme of teaching and learning was also reported to be salient among Swedish (Forsberg & Geschwind, 2016), Korean (Jung, 2015) and, even in all non-North American higher education research settings (Tight, 2007) based on Tight's (2012) typology of themes within research on higher education. It was accompanied by the themes of the student experience, institutional management, and system policy which seemed to be the equivalents of policy studies, institutional research, and identity development. Valenzuela (2017) concluded that policy island was addressed only in 19,98% and teaching and learning island accounted for 50% of the research in Latin America. Lovakov & Yudkevich (2021) discovered that post-Soviet researchers had a smaller share of articles about teaching and learning issues, but a substantially larger share of policy-related articles. Kim, Horta & Jung (2015) analysed higher education research in international journals by researchers from China, Hong Kong, Japan, and Malaysia and determined that higher education research in Hong Kong and Malaysia was more teaching and learning-oriented while those in Japan and China were more policy-oriented. Another study by Horta & Jung (2014) uncovered that the policy approach was dominant in Asia in the 1980s while there was a greater focus on teaching and learning in the 2000s. It is evident that higher education research focus is based on contextual clues like geography, time frame, and the development level of higher education systems. Şenay, Şengül & Seggie (2020) concluded that Turkish higher education research was mainly concentrated on the description of current issues and improving specific undergraduate programs in teacher education and health education. Thus, it may be claimed that research on faculty members as the subject of Turkish higher education mainly focuses on practical issues through the lenses of the main islands of teaching and learning and system policy.

The scholarship of discovery and the scholarship of teaching have greater content and face validity for faculty members. The former is important for professional recognition and promotion while the latter is important for institutional prestige and motivation. In general, faculty members are more socialized into the scholarship of discovery rather than the other three domains (Austin & McDaniels, 2006), and this provides little or no opportunity for the doctoral candidates to engage in the various forms of scholarship (Braxton, Luckey, & Helland, 2002). Following the appointment as a faculty, the scholarship of teaching also becomes one of the main responsibilities of faculty members as it is about how students learn and the outcomes of specific interventions on the learning process (Kreber, 2001). However, the value placed upon the scholarship of teaching by colleagues may depend on promotion and tenure decisions (Ochoa, 2011). On the other hand, the scholarship of integration has been considered as "soft research" and not really scholarship at all (Barbato, 2000), and the faculty members devote less time to the scholarship of application as it is regarded to be divergent from and less significant than research or teaching (Ward, 2003). Matthews, McLinden & Greenway (2021) discovered that the scholarship of application had the lowest frequency among the available corpus of institutional texts (N=232) provided by

the 2017 Teaching Excellence Framework exercise in the UK. Boyer (1990) also asserted that the scholarships of integration, application, and teaching might remain undervalued if they were not evaluated fairly. The overemphasis over the scholarship of discovery and the scholarship of teaching – to some extent – is risky as they are interrelated with each other. To illustrate, Mtawa, Fongwa, & Wangenge-Ouma (2016) claim that the scholarship of discovery is closely associated with another significant element of Boyer's model – the scholarship of integration. It can be concluded that research on faculty members as the subject of Turkish higher education research was based largely on the scholarship of discovery and the scholarship of teaching, as has been the case around the world.

We have also attempted to discuss our findings with similar contexts though the local literature did not provide us with a strong accumulation of knowledge base. Accordingly, higher education policies and issues, financing, the management, structure, and organization of higher education, pedagogy of higher education, curriculum, educational technologies, quality, internationalization and globalization, science, research, and ethics in higher education were determined to be the prevailing themes in Turkish higher education in line with the scholarship of discovery and the islands of teaching and learning, and policy studies. Besides, descriptive design, empirical studies up to 500 respondents, students and faculty members, documents and surveys, descriptive analysis, descriptive statistics, parametric tests, and Turkish as a publication medium were reported to be the common characteristics (Aydın, Selvitopu & Kaya, 2018; Karadağ, 2018; Kiranlı Güngör & Güngör, 2020; Soysal, Radmard, Kutluca, Ertepinar, Ortaç, Akdemir & Türk, 2019; Şenay, Şengül & Seggie, 2020). The descriptive nature of Turkish higher education research together with the overwhelming use of quantitative research methodology may partly be attributed to the recent emergence of the discipline as well as the research traditions of educational sciences in Turkey (Erdem, 2011; Gökteş, Hasançebi, Varışoğlu, Akçay, Bayrak, Baran & Sözbilir, 2012; Selçuk, Kandemir, Palancı & Dündar, 2014). In support of our findings, lack of studies on vocational & technical education faculty (Şenay, Şengül & Seggie, 2020) and the use of convenience sampling in quantitative studies (Aydın, Selvitopu & Kaya, 2018; Kiranlı Güngör & Güngör, 2020) were the issues regarding research on faculty. Data sources, data analysis procedures, and the number of participants varied based on the preferred research design.

Suggestions for future research and practical implications should be considered with the limitations of the study. Research findings revealed that there was no study of faculty academic and professional life over time. As the quantitative developments may trigger qualitative ones, the descriptive body of research focusing on faculty members as the subject of Turkish higher education research should be enriched and supported by field studies, action research, and micro-based interventions requiring a wider variety of data sources. Moreover, the pre-service or in-service seminars like *Preparing Future Faculty Programs* in the US, recruitment, career development, and preparation for retirement (Wang, 2013) might be helpful for

the candidates to understand and appreciate the different roles of faculty members and various types of professorial contributions in higher education. Turkish higher education researchers should also be encouraged to make connections across disciplines and use scientific outcomes to remedy social challenges. It could be suggested to establish higher education programs/departments based on interdisciplinary studies such as sociology, psychology, economics, political science, and anthropology. They may be affiliated to the faculties of education as the high producers of faculty research were located in the departments of Guidance & Counselling, Teaching & Learning, and Educational Administration and/or Higher Education. These programs/departments may engage more in the study of faculty members and coordinate the efforts with the Council of Higher Education (CoHE), universities, administrators, policymakers, and practitioners. They may also have an active role in the higher education initiatives, practices, and studies to bring higher education scholars, practitioners, and theorists. Another suggestion is related to the need for improvement in the methodological training of researchers. The planning, design, sampling, and analysis procedures require major improvements. Long-term and evaluative research need to be carried out periodically. The scholarship of integration and the scholarship of application may be encouraged in faculty promotion. Faculty is at the core of higher education along with students. The departmentalized higher education structure is important for the training of the future/current faculty and new faculty socialization. However, interdisciplinary work needs to be included in the training of new faculty. Once these developments are completed, the study of faculty and other aspects of higher education as a field in Turkey may partly be 'institutionalized'.

REFERENCES

- Akbulut Yıldırım, M., & Seggie, F. N. (2018). The development of higher education studies as an academic field: A literature review at international and national levels. *Journal of Higher Education (Turkey)*, 8(3), 357-367.
- Austin, A. E., & McDaniels, M. (2006). Using doctoral education to prepare faculty to work within Boyer's four domains of scholarship. In J. M. Braxton (ed.), *Analyzing faculty work and rewards: Using Boyer's four domains of scholarship*, (pp. 51-66). New directions for institutional research, no. 129. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Aydın, A., Selvitopu, A., & Kaya, M. (2018). A review of dissertations in the field of higher education management in Turkey. *Journal of Higher Education & Science*, 8(2), 305-313.
- Aypay, A. (2015). (Ed.). *Türkiye'de yükseköğretim: alanı, kapsamı ve politikaları/ Higher education in Turkey: Field, scope and policies*. Ankara: Pegem.
- Barbato, R. (2000). *Policy implications of co-operative learning on the achievement and attitudes of secondary school mathematics students* (Unpublished doctoral dissertation). Fordham University, New York, NY.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Braxton, J. M., Luckey, W., & Helland, P. (2002). *Institutionalizing a broader view of scholarship through Boyer's four domains*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 29(2). San Francisco: Jossey-Bass.
- Calma, A., & Davies, M. (2017). Geographies of influence: A citation network analysis of higher education 1972-2014. *Scientometrics*, 110(3), 1579-1599.
- Chen, S. Y., & Hu, L. F. (2012). Higher education research as a field in China: Its formation and current landscape. *Higher Education Research & Development*, 31(5), 655-666.
- Clement, N., Lovat, T., Holbrook, A., Kiley, M., Bourke, S., Paltridge, B., Starfield, S., Fairbairn, H., & McInerney, D. (2015). *Exploring doctoral examiner judgements through the lenses of Habermas and epistemic cognition*. In J. Huisman, & M. Tight (Eds.), *Theory and method in higher education research* (Vol. 1, pp. 213-233). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Doğan, D. (2013). Problems of newly-founded universities and solution offers. *Journal of Higher Education and Science*, 3(2), 108-116.
- Erdem, D. (2011). Türkiye'de 2005-2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz/ An analysis of the articles in educational sciences journals published in Turkey between 2005-2006 in terms of certain variables: A Descriptive analysis. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(1), 140-147.
- Forsberg, E., & Geschwind, L. (2016). The academic home of higher education research: The case of doctoral theses in Sweden. In J. Huisman and M. Tight (Eds.), *Theory and method in higher education research* (Vol. 2, pp. 69-93). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Gök, E. & Gümüş, S. (2015). Akademik bir alan olarak yükseköğretimin yönetimi/ Higher education administration as an academic field. In A. Aypay (Ed.), *Türkiye'de yükseköğretim: alanı, kapsamı ve politikaları/ Higher education in Turkey: Field, scope and policies*. Ankara: Pegem.
- Göktaş, Y., Hasançebi, F., Varışoğlu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M., & Sözbilir, M. (2012). Trends in Educational Research in Turkey: A Content Analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 455-460.
- Higher Education Information Management System. (2021). Summary report on the number of faculty members. Retrieved from <https://istatistik.yok.gov.tr/> on the 15th of December, 2021.
- Horta, H., & Jung, J. (2014). Higher education research in Asia: An archipelago, two continents or merely atomization?. *Higher Education*, 68(1), 117-134.
- Hutchinson, S. R., & Lovell, C. D. (2004). A review of methodological characteristics of research published in key journals in higher education: Implications for graduate research training. *Research in Higher Education*, 45(4), 383-403.
- Interuniversity Board (UAK). (2021). Bilim alanları ve anahtar kelimeler /Scientific fields and keywords/. Retrieved from https://www.uak.gov.tr/Documents/docentlik/2019-ekim-donemi/2019E_BilimAlanlariAnahtarKelimeler_250919.pdf on the 25th of June, 2021.
- Jung, J. (2015). Higher education research as a field of study in South Korea: Inward but starting to look outward. *Higher Education Policy*, 28(4), 495-515.

- Karadağ, N. (2018). Analysis of studies on higher education based on graduate theses. *Adiyaman University Journal of Social Sciences*, (29), 512-535.
- Kim, Y., Horta, H., & Jung, J. (2017). Higher education research in Hong Kong, Japan, China, and Malaysia: Exploring research community cohesion and the integration of thematic approaches. *Studies in Higher Education*, 42(1), 149-168.
- Kıranlı Güngör, S., & Güngör, M. (2020). Analysis of PhD theses written in the field of higher education in Turkey. *Turkish Studies - Education*, 15(1), 481-505.
- Kreber, C. (2001). *Scholarship revisited: Perspectives on the scholarship of teaching* (New Directions for Teaching and Learning No. 86). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Küçükcan, T., & Gür, B. S. (2009). *Türkiye’de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz/ Higher education in Turkey: A comparative analysis*. Ankara: Pelin Ofset.
- Lovakov, A., & Yudkevich, M. (2021). The post-Soviet publication landscape for higher education research. *Higher Education*, 81, 273-299.
- Macfarlane, B. (2012). The higher education research archipelago. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 129-131.
- Matthews, A., McLinden, M., & Greenway, C. (2021). Rising to the pedagogical challenges of the Fourth Industrial Age in the university of the future: An integrated model of scholarship. *Higher Education Pedagogies*, 6(1), 1-21.
- Melendez, J. (2002). *Doctoral scholarship examined: Dissertation research in the field of higher education studies*. Seton Hall University Dissertations and Theses (ETDs). 375.
- Mtawa, N. N., Fongwa, S. N., & Wangenge-Ouma, G. (2016). The scholarship of university-community engagement: Interrogating Boyer’s model. *International Journal of Educational Development*, 49, 126-133.
- Noui, R. (2020). Higher education between massification and quality. *Higher Education Evaluation and Development*, 14, 2, 93-103.
- Ochoa, A. (2011). The scholarship of teaching: Yesterday, today, & tomorrow. *The Journal of the Professorsiate*, 6(1), 100-116.
- Özen, H., & Koçak, F. (2015). Türkiye’de öğretim elemanları/ Faculty members in Turkey. In A. Aypay (Ed.), *Türkiye’de yükseköğretim: Alanı, kapsamı ve politikaları/Higher education in Turkey: Field, scope and policies*. Ankara: Pegem.
- Özer, M. (2011). Expansion in higher education and faculty supply in Turkey. *Journal of Higher Education and Science*, 1(1), 23-26.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Gümüş, S. (2016). Rapid expansion of higher education in Turkey: The challenges of recently established public universities (2006–2013). *Higher Education Policy*, 29(1), 21-39.
- Ritter, S. E. (2012). *Methodological orientation of research articles appearing in higher education journals*. Marshall University Theses, Dissertations and Capstones. Paper 211.
- Rone, E. C. (1998). *Characteristics of higher education doctoral theses: Defrosting some frozen assets*. Unpublished doctoral thesis. University of Toronto.
- Rumbley, L. E., Altbach, P. G., Stanfield, D. A., Shimmi, Y., de Gayardon, A., & Chan, R. Y. (2014). *Higher education: A worldwide inventory of research centers, academic programs, and journals and publications* (3rd edition). Bonn: Lemmens Media.
- Rumbley, L. E., Stanfield, D. A., & de Gayardon, A. (2014). A global inventory of research, training and publication in the field of higher education: Growth, diversity, disparity. In L. E. Rumbley, P. G. Altbach, D. A. Stanfield, Y. Shimmi, A. de Gayardon, R. Chan (Eds.), *Higher education: A worldwide inventory of research centers, academic programs, and journals and publications* (3rd edition) (pp. 23–33). Bonn: Lemmens Media.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M., & Dündar, H. (2014). Tendencies of the Researches Published in Education and Science Journal: Content Analysis. *Education & Science*, 39(173), 430-453.
- Şenay, H. H., Şengül, M., & Seggie, F. N. (2020). Higher education studies in Turkey: Trends and recommendations. *Journal of University Research*, 3(1), 1-13.
- Soysal, Y., Radmard, S., Kutluca, A. Y., Ertepinar, H., Ortaç, F. R., Akdemir, Z. G., & Türk, Z. (2019). Conceptual, phenomenal, thematic and methodological choices in the sense of higher education of Turkey. *Journal of Higher Education & Science*, 9(1), 17-36.
- Teichler, U. (2000) Higher education research and its institutional basis. In S. Schwarz & U. Teichler (Eds). *The Institutional Basis of Higher Education Research. Experiences and Perspectives* (pp. 13–24), Dordrecht: Kluwer.
- Tight, M. (2007). Bridging the divide: A comparative analysis of articles in higher education journals published inside and outside North America. *Higher Education*, 53(2), 235-253.
- Tight, M. (2008). Higher education research as tribe, territory and/or community: A co-citation analysis. *Higher Education*, 55(5), 593-605.
- Tight, M. (2012). *Researching higher education* (2nd edition). Maidenhead: Open University Press.
- Valenzuela, C. G. (2017). Higher education research in Latin America: Revisiting MacFarlane’s archipelago. *ARC Papers Serial number 0099* submitted to International Perspectives & Context. Retrieved from <https://srhe.ac.uk/arc/17/0099.pdf> on the 25th of June, 2021.
- Wang, C. (2013). *Preparing Future Faculty Programs and Boyer’s four domains of scholarship* (Unpublished doctoral dissertation). Auburn University, Alabama, US.
- Ward, K. (2003). *Faculty service roles and the scholarship of engagement*. ASHE-ERIC Higher Education Report, 29(5). San Francisco: Jossey-Bass.

The Mediating Role of Attitude towards Distance Education in the Effect of Digital Literacy Level on Satisfaction with Distance Education

Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Uzaktan Eğitimden Memnuniyete Etkisinde Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumun Aracı Rolü

Sami SEVER, Kahraman ÇATI

ABSTRACT

This study aims to examine whether the attitudes towards distance education have a mediating role in the effect of academicians' digital literacy levels on their satisfaction with distance education during the COVID-19 pandemic. The data were collected from 341 academicians who teach distance education courses at Inonu University. The academicians' satisfaction with distance education which is the dependent variable of the study, consisted of two factors. These factors are satisfaction with the teaching of the course and satisfaction with the infrastructure. As a result of the analysis, it was determined that the attitude towards distance education has a complete mediation role in the effect of digital literacy level on satisfaction with the teaching of the course in distance education, and that the attitude towards distance education has a partial mediation role in the effect of digital literacy level on satisfaction with the infrastructure.

Keywords: Covid-19, Digital Literacy, Distance Education, Satisfaction, Attitude

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, COVID-19 pandemi sürecinde akademisyenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin, uzaktan eğitim memnuniyetleri üzerindeki etkisinde uzaktan eğitime yönelik tutumlarının aracı rolünün olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan anket aracılığı ile İnönü Üniversitesi'nde uzaktan eğitim veren 341 akademisyenden veriler toplanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan akademisyenlerin uzaktan eğitimden memnuniyetleri iki faktörden oluşmuştur. Bu faktörler; dersin işlenişinden memnuniyet ve alt yapı memnuniyeti şeklindedir. Yapılan analiz sonucunda dijital okuryazarlık düzeyinin, uzaktan eğitimde dersin işlenişinden memnuniyet üzerindeki etkisinde uzaktan eğitime yönelik tutumun tam aracı rolüne sahip olduğu ve dijital okuryazarlık düzeyinin, alt yapı memnuniyeti üzerindeki etkisinde uzaktan eğitime yönelik tutumun kısmi aracı rolüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Covid-19, Dijital Okuryazarlık, Uzaktan Eğitim, Memnuniyet, Tutum

Sever S., & Çatı K., (2021). The mediating role of attitude towards distance education in the effect of digital literacy level on satisfaction with distance education. *Journal of Higher Education and Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 559-574. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.475>

Sami SEVER (✉)

ORCID ID: 0000-0001-6827-054X

Inonu University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Business Administration, Malatya, Turkey
İnönü Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü, Malatya, Türkiye
sami.sever@inonu.edu.tr

Kahraman ÇATI

ORCID ID: 0000-0002-7440-5436

Inonu University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Business Administration, Malatya, Turkey
İnönü Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü, Malatya, Türkiye

Received/Geliş Tarihi : 05.08.2021

Accepted/Kabul Tarihi : 27.10.2021

INTRODUCTION

Internet usage rate has been continuously increasing since the 1990s when the internet was invented. According to the results of the Information Technologies Usage Survey on households by Turkish Statistical Institute (TUIK, 2020), the internet usage rate in Turkey has increased by approximately 4% compared to the previous year and reached 79% as of 2020. People quickly meet their various needs in their daily lives by taking advantage of the developments in internet technologies. When the purposes of internet usage are examined, it is seen that the internet is used for various purposes such as reading news, getting information, getting education, shopping, listening to music, finding friends and watching movies. In addition to having an effect that will make life easier, the internet is also possible to be used for malicious purposes. Identity theft, misleading, violation of personal rights, sharing of personal information, and malicious software can be listed as the misuse of the internet. At this point, the concept of digital literacy, which is defined as the competence in accessing digital resources and using them correctly, emerges (Karabacak & Sezgin, 2019).

Technological developments can be both advantageous and disadvantageous for people. For example, distance education, which has become widespread thanks to technological developments, provides various advantages to people in terms of the use of different learning styles, flexibility, low cost, ease of access to more than one person at the same time, and elimination of geographical and temporal constraints. However, it also has disadvantages in terms of alienation from the discipline of education, difficulties in creating a quality system, technical inadequacies hindering education and security. Despite its various disadvantages, it is possible to state that the pros of distance education are more than the cons (Keleş, 2020). Information is spreading rapidly in the 21st century, which is described as "the Information Age." It is possible to reach a researcher, educator or information needed for daily needs via the internet wherever in the world (Arklan & Taşdemir, 2013).

The most valuable thing in the world is information. The most important way to obtain information is education and training. In the 21st century, when it is straightforward to access information via the internet, those who will make the best use of this opportunity will undoubtedly be researchers and educators. The most important tool for researchers and educators to reach the required information and to deliver the information to the target audience will be the internet. Therefore, academicians and teachers cannot be expected to remain indifferent to the internet and developments related to the internet (Çalık & Çınar, 2009).

The widespread use of the internet and the fact that people can handle many jobs more easily and quickly through the internet have caused institutions and organizations to use the internet as a facility to reach their target audiences. Many businesses have started to sell their products on the internet, banks have developed internet and mobile banking for their customers, public institutions have created opportunities on the internet to make transactions easier and the education

sector has developed distance education by using the internet. Distance education has generally been developed for people to be able to both work and study or receive education without traveling to other parts of the world. However, the COVID-19 pandemic in the world has made distance education compulsory in Turkey and in the world (Can, 2020).

COVID-19 disease, which was first detected in Wuhan, China, in 2019, spread worldwide in a short time and caused the coronavirus pandemic (WHO, 2019). COVID-19, which affects all areas of life, required a re-evaluation of the education perspective and made applications such as distance education, digital learning, e-learning a necessity (Akçil & Baştaş, 2021). In order to break the chain of transmission of the disease, which spread very rapidly in this process, face-to-face education was interrupted first and then the Council of Higher Education (CoHE) decided to provide education remotely. In this context, universities had to quickly transform their systems, which they designed for formal education, into a web-based distance education system. Distance education, which is described as web-based education, has begun to be conducted synchronously or asynchronously in universities with this transformation. In this period, it can be said that those who have a high interest in technology will be able to adapt more easily to distance education and e-learning processes (Akçil & Baştaş, 2021).

Hebecci, Bertiz and Alan (2020) stated that a high level of interaction and social communication could not be easily achieved in distance education as in face-to-face education. Within the scope of the studies, it was stated that the most critical problem of distance education is the lack of interaction when it is evaluated by teachers and faculty members (Barış & Çankaya, 2016; Chen, Ou, Liu & Liu, 2001; Jin, 2005). In addition, there are also many studies in the literature showing that perceptions towards online education change positively as the experience of teaching in distance education increases (Alshangeeti, Alsaghier & Nguyen, 2009; Lloyd, Byrne & McCoy, 2012). In addition to all these, many factors such as lack of infrastructure (software, hardware, etc.), economic reasons, technical personnel problem, lack of awareness of the society and especially students on this issue and regional differences in the level of using information technologies are seen as obstacles to distance education (Gökdaş & Kayri, 2005). It is predicted that some academicians have various deficiencies in the effective use of technological tools, as distance education has been started quickly with the decision of the Council of Higher Education (Altuntaş, Başaran, Özeke & Yılmaz, 2020). It is essential to understand how these predicted deficiencies cause dissatisfaction among academicians since the satisfaction of employees plays a vital role in the success of an institution (Bayrak Kök, 2010).

In the literature, it is seen that there are studies on the relationships between the variables of digital literacy level, satisfaction with distance education and attitude towards distance education, and there are variables that are related to each other (Amsal et al., 2021; Brinkerhoff & Koroghlanian, 2005; Hong, 2002; Jan, 2018; Sun et al., 2008). However, no study has been found that considers these variables together and

reveals whether there is a mediating effect in the relationship between the variables. In this context, it is thought that there is a gap in the literature. When the literature is examined, it is seen that the level of digital literacy is on satisfaction with distance education (Shih, 2006; Wei & Chou, 2020); digital literacy level is higher than the attitude towards distance education (Ateş & Altun, 2008; Tang & Chaw, 2016); it is seen that the attitude towards distance education has an effect on satisfaction with distance education (Prior, Mazanov, Meacheam, Heaslip, & Hanson, 2016). The level of digital literacy and the attitude towards distance education, which are related to each other, are similarly related to satisfaction with distance education. This led to the assumption that the attitude towards distance education would play an important role in the change in satisfaction with distance education depending on the level of digital literacy. From this point of view, it is assumed that the relationship between digital literacy level and satisfaction with distance education is indirectly based on the attitude towards distance education. Consistent with this assumption, the mediation effect of the attitude towards distance education was tested in the relationship between digital literacy level and satisfaction with distance education. In this context, the study was carried out to determine whether the digital literacy levels of academics, who taught face-to-face education before the COVID-19 pandemic process and continued their education in the form of distance education after the pandemic, have a mediating role in the effect of their attitudes towards distance education on their satisfaction with distance education.

Literature Review

In the literature, the concept of digital literacy was first discussed by Paul Gilster (Aylin, Yaylak, & Genç, 2020). Gilster (1997) defined the concept of digital literacy as "the ability to understand different forms of information in the computer environment." Churchill, Ping, Oakley and Churchill (2008) emphasized that digital literacy should not be considered as an alternative to traditional literacy and argued that it is a concept that contributes to general literacy in order to work, learn and socialize in the contemporary world. Gürcan (2011), with a definition similar to Gilster's definition of digital literacy, defined it as "the ability to use large-scale multi-format information provided by computers." Hamutoğlu, Güngören, Uyanık and Erdoğan (2017) stated that digital literacy requires having the ability to use technology actively in reaching the right information, in producing and sharing the right information and in teaching and learning processes in addition to the correct use of different technologies.

Distance education, which is widely used today, first emerged in the 1700s. In Turkey, it was carried out for the first time in 1956 as a teaching activity with letters sent to bank employees (Karatepe, Küçükgençay, & Peker, 2020). The first usage with the way it is used in today's higher education was in 1982. Open Education Faculty was established in Anadolu University with the Higher Education Law number 2547 and started to admit students in the 1982-83 academic year (Akdemir, 2011). Distance education, which was carried out in various departments of universities from 1982 to 2019, has begun to

be applied in almost all departments in universities with the COVID-19 pandemic (Durak, Çankaya, & İzmirli, 2020).

In the literature, there are studies in which both the learners and the teachers are involved in evaluating distance education. When the literature is reviewed, it is seen that there are studies that examine students' perspectives (Yağcı, Efendi, & Akçay, 2019), perceptions (Çiçekdağı, Tekin, & Tekin, 2013) and attitudes (Ateş & Altun, 2008; Brinkerhoff & Koroghlanian, 2005; Harrison, 2020; Karavida, Charissi, & Tympa, 2021) towards distance education, service quality (Dursun, Oskaybaş, & Gökmen, 2013) and their epistemological beliefs (Fidan, 2016). In the literature, it is also seen that there are studies that examine students' self-efficacy (Afşar & Büyükdoğan, 2020), perspectives (Keskin & Özer Kaya, 2020), problems (Zan & Zan, 2020) and perceptions (Altuntaş et al., 2020) regarding distance education after COVID-19.

When the results of the studies were examined, Yağcı, Efendi and Akçay (2019) stated in their study on students that face-to-face education was more effective than distance education, contrary to this result, in the study of Çiçekdağı, et al. (2013), students stated that there was no difference in content and quality between distance education and face-to-face education. In another study, it was determined that the most important factor in distance education is teacher quality (Harrison, 2020). In their study, Muilenburg and Berge (2005) expressed the obstacles faced by students in distance education as administrative problems, social interaction, lack of academic skills, technical infrastructure problems, lack of motivation, time constraints, technical problems, internet access and cost. In another study, it was determined that students have concerns about time management and motivation for distance education (Fidalgo, Thormann, Kulyk, & Lencastre, 2020). Moreover, it was concluded that the quality of service in distance education could not be fully provided (Dursun et al., 2013) and students faced difficulties such as not being able to access technology, not being able to connect to the distance education system, lack of internet, power failure, slow internet connection, high internet fee, lack of communication with the lecturer and indifference (Ilonga, Ashipala, & Tomas, 2020). In studies conducted after the COVID-19 pandemic, it was determined that students did not have any problems with self-efficacy (Afşar & Büyükdoğan, 2020) and were satisfied with the distance education system (Altuntaş et al., 2020).

There are various studies in the literature that examine the competencies (Thach & Murphy, 1995), adaptation processes (Wilson et al., 2003), experiences (Lee & Busch, 2005), perceptions (Markova, 2021) and opinions (Barış & Çankaya, 2016; Çetin, Çalışkan, & Menzi, 2013; İnan, 2013; Kaya, Çitil Akyol, Özbek, & Pepeler, 2017; Lee & Busch, 2005; Tuncer & Tanaş, 2011) of academicians who take active roles in undergraduate and graduate education regarding distance education. It is seen that some studies were conducted to examine the views (Sayan, 2020) and perspectives (Kurnaz & Serçemeli, 2020) of academicians for distance education carried out after the COVID-19 pandemic.

When the studies are examined, the most important problem that academicians draw attention to is the lack of interaction in distance education (Barış & Çankaya, 2016; Çetin et al., 2013; Hebebcı et al., 2020; Tuncer & Tanaş, 2011). In addition, academicians stated that distance education is overshadowed by face-to-face education, that face-to-face education is more efficient than distance education (Kaya et al., 2017; Keskin & Özer Kaya, 2020) and that workload and stress are higher in distance education (Marek, Chew, & Wu, 2021). Some studies showed that academicians with online teaching experience approach distance education more moderately than those without experience (Gürer, Tekinarslan, & Yavuzalp, 2016; Hebebcı et al., 2020). Academicians stated that they could not get sufficient technical support and in-service training required for active use of the distance education systems (Durak et al., 2020; Sayan, 2020), they had a negative attitude towards distance education, they lacked digital pedagogical skills and they had a lack of communication (Markova, 2021) especially in the distance education during the COVID-19 pandemic. In addition to these, academicians remarked that students see distance education as a holiday (Sari & Nayir, 2020), students' attendance and interest in the lesson are low (Gürer et al., 2016) and they are insufficient in motivating students to the lesson due to distance education (Sayan, 2020).

In the literature, it is seen that the level of digital literacy was generally discussed through students (Onursoy, 2018; Prior, Mazanov, Meacheam, Heaslip & Hanson, 2016), teacher candidates (Aylin et al., 2020; Kozan, 2018; Ocağ & Karakuş, 2018; Üstündağ, Güneş & Bahçivan, 2017), teachers (Arslan, 2019; Korkmaz, 2020) and academicians (Uzun & Çelik, 2020). In the literature, it was examined whether the digital literacy variable has a relationship with variables such as disposition to lifelong learning (Özoğlu, 2019), performance in distance education, educational continuity (Mohammadyari & Singh, 2015), financial literacy level (Ağaç, 2020), internet addiction (Kul, 2020), online learning behavior (Prior et al., 2016), digital narrative (Churchill et al., 2008), health literacy (Yeşildal, 2018) and sensitivity to cyber bullying (Kozan, 2018). In addition to these studies, Maphosa and Bhebhe (2019) emphasized that digital literacy is very important for distance education because of the advantages of research, study, analysis and comparison at any time. Karabacak and Sezgin (2019) tried to reveal the position of digital transformation in higher education in Turkey through digital literacy in their study. Drawing attention to the fact that digital literacy education should take place in almost all departments of universities, they stated that these courses will be an important step for digital transformation. However, this suggestion raises a variety of questions. Who will teach digital literacy lessons and how the digital literacy levels of academicians are, are the questions that come to mind after this suggestion.

In the literature, there are various studies discussing the factors affecting satisfaction in the education sector and the variables that may be associated with satisfaction (Amsal, Lusía, Febri, Mellyna, & Yan, 2021; Dalgar, Alparslan, & Sungur, 2017; Korucuk, 2020; Murat & Çevik, 2008; Özdemir & Gürbüz, 2020;

Sun, Tsai, Finger, Chen, & Yeh, 2008; Wei & Chou, 2020). When the studies were examined, satisfaction in education was tried to be measured over various dimensions such as "management and organizational structure", "socio-culture and health", "education", "physical and technical conditions", "academic conditions" and "communication" (Murat & Çevik, 2008), "management and organization", "education", "research", "infrastructure" and "relations with stakeholders" (Özdemir & Gürbüz, 2020), "peace in department", "positive relations with senior management", "positive relations with department manager", "the attitude of senior management to encourage academic studies", "administrative service", "physical and technical infrastructure" and "socio-cultural infrastructure" (Dalgar et al., 2017). In studies on satisfaction with distance education, it was determined that "computer skills", "learning motivations" (Wei & Chou, 2020), "interactive learning" and "perceived usefulness of distance education" (Amsal et al., 2021) have a significant effect on satisfaction with distance education.

The academicians were not included in the studies focusing on digital literacy levels and satisfaction. Moreover, the studies in which academicians were highly included on the evaluation of distance education, were conducted in periods when distance education was used less compared to face-to-face education. Due to the COVID-19 pandemic, the distance education system has started to be used in all universities. This system change was made very quickly and relatively unplanned. In this context, this study will be critical in evaluating the states of satisfaction experienced by academicians regarding the process. Thanks to this study, administrators will have the opportunity to see how academic staff evaluate the process, what the deficiencies are, whether academicians' digital literacy levels have an effect on their satisfaction and whether their attitudes towards distance education have a role in this effect. It is thought that the results of this study will be important in the applications and decisions to be taken in the next period.

METHOD

Research Model and Hypotheses

This study aims to measure the mediating effect and reveal the indirect effect. In a simple causality relationship, it was emphasized whether the independent variable X affects the dependent variable Y. Until recently, academic studies have focused on which dependent variable changes depending on which independent variables. However, it is seen that the academicians mostly focused on indirect effect after the mediating effect measurement method, developed by Baron and Kenny (1986). It is seen that 99,756 citations were made to the study of Baron and Kenny (1986) at Google Scholar until March 14, 2021. This is a clear indicator of the importance given to indirect effect analysis in academic studies.

In the mediating effect, it is emphasized that the effect of the independent variable X on the dependent variable Y is due to another variable (mediating variable). In other words, in order to change the dependent variable Y, instead of only the dependent variable X, it is necessary to consider other mediating or moderating variables.

In this study, it would not be correct to consider only digital literacy levels in order to increase the satisfaction of academicians with distance education. In addition, it will be important to reveal whether another variable is effective in the effect of academicians' digital literacy levels (dependent variable X) on their satisfaction with distance education (dependent variable Y). Therefore, the model of the study was constructed as the mediating effect of the attitude towards distance education (M) in the effect of the independent variable digital literacy level (X) on the dependent variable level of satisfaction with distance education (Y).

When the literature is examined, it is seen that the level of digital literacy is on satisfaction with distance education (Shih, 2006; Wei & Chou, 2020); digital literacy level is higher than the attitude towards distance education (Ateş & Altun, 2008; Tang & Chaw, 2016); it is seen that the attitude towards distance education has an effect on satisfaction with distance education (Prior, Mazanov, Meacheam, Heaslip, & Hanson, 2016). These studies show that the level of digital literacy is the precursor of the attitude towards distance education, and both concepts are also the precursors of satisfaction with distance education. From this point of view, whether there is a mediating effect was tested using the method introduced by Baron and Kenny (1986). According to the approach of Baron and Kenny (1986), the existence of a mediating effect is decided at the end of four steps. These steps;

1. The independent variable (X) should significantly affect the dependent variable (Y). This is path c.
2. The independent variable (X) should significantly affect the mediating variable (M). This is path a.
3. When the effect of the independent variable (X) and the mediating variable (M) together on the dependent variable is measured, the effect of the mediating variable on the dependent variable is path b and the effect of the independent variable on the dependent variable is c' path. As a result of the analysis, if the path c' is found to be statistically insignificant, it is possible to talk about the complete mediation effect and if the regression coefficient of the path c' is smaller than the regression coefficient of the path c, it is possible to talk about the partial mediation effect.
4. In Baron and Kenny (1986)'s method, after the steps mentioned above to show whether the indirect effect is significant or not, the Sobel test is used to determine whether there is an indirect effect (Gürbüz, 2019; Hayes, 2009; Zhao, Lynch & Chen, 2010: 198).

Researchers who defend the contemporary method (Gürbüz, 2019; Hayes, 2009; Zhao, et al., 2010) argue that Baron and Kenny (1986)'s method involves a long process. In Baron and Kenny (1986)'s method, the results of hypothesis testing regarding path a and b do not provide additional information about the extent or significance of the indirect effect beyond the Sobel test. Therefore, it is not correct to attribute the use of the Sobel test to the results of the regression analysis linking X to M or M to Y (Hayes 2009; Hayes & Rockwood, 2017). One of

the most important criticisms of the contemporary approach is the use of the Sobel test in Baron and Kenny (1986)'s method. Although the Sobel test is based on the normal distribution assumption, axb does not show a normal distribution, but it can approach the normal distribution in large samples (Preacher & Selig, 2012; Stone & Sobel, 1990). There are alternative tests that perform better than the Sobel test (Hayes & Scharkow, 2013). As an alternative test, Bootstrap confidence intervals (Shrout & Bolger, 2002: 424), Monte Carlo confidence intervals (Biesanz, Falk, & Savalei, 2010) and Bayesian credible intervals (Wang & Preacher, 2015) can be said. Bootstrap confidence interval test has become more common with the effect of developed macros (Hayes & Rockwood 2017: 44).

This study was conducted to determine whether the attitudes towards distance education have a mediating role in the effect of academicians' digital literacy levels on their satisfaction with distance education.

The research model is as shown in Figure 2.

The research hypotheses suitable for the model are as follows;

H1: Academicians' digital literacy levels affect their attitudes towards distance education.

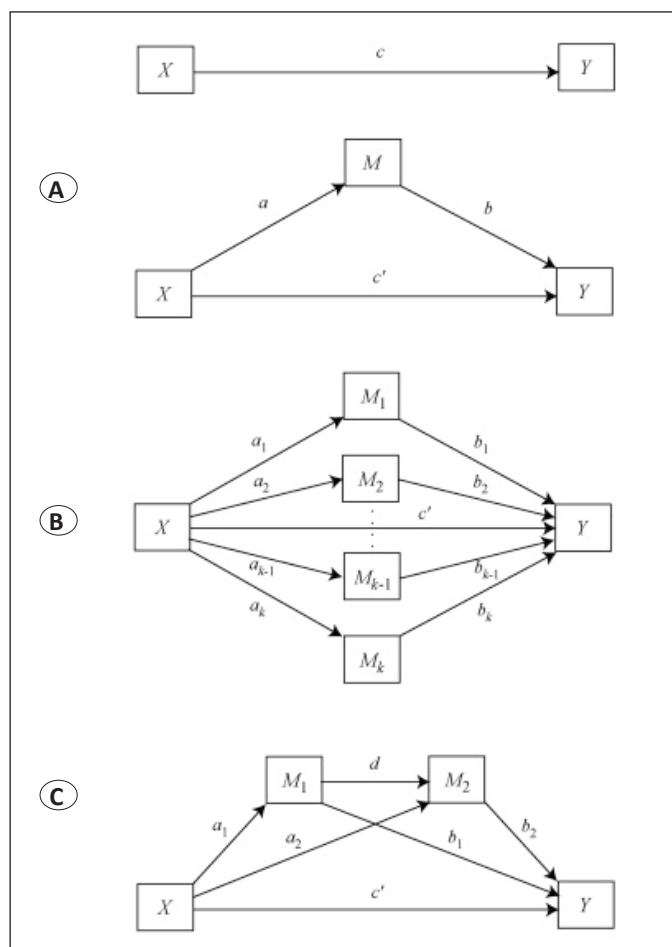


Figure 1: Mediation test model (Hayes & Rockwood, 2017).

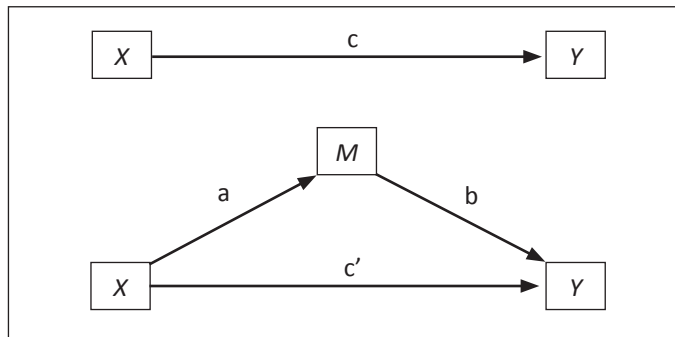


Figure 2: The research model.

H2: Academicians' digital literacy levels affect their satisfaction with distance education.

H2,a: Academicians' digital literacy levels affect their satisfaction with the teaching of the course in distance education.

H2,b: Academicians' digital literacy levels affect their satisfaction with the technical infrastructure in distance education.

H3: Academicians' attitudes towards distance education affect their satisfaction with distance education.

H3,a: Academicians' attitudes towards distance education affect their satisfaction with the teaching of the course in distance education.

H3,b: Academicians' attitudes towards distance education affect their satisfaction with the technical infrastructure in distance education.

H4: Academicians' attitudes towards distance education have a mediating role in the effect of their digital literacy levels on satisfaction.

H4,a: Academicians' attitudes towards distance education have a mediating role in the effect of their digital literacy levels on their satisfaction with the teaching of the course in distance education.

H4,b: Academicians' attitudes towards distance education have a mediating role in the effect of their digital literacy levels on their satisfaction with the technical infrastructure in distance education.

Research Population and Sample

This study, which was carried out with academicians teaching at Inonu University, was conducted between January 1-31, 2021. In order to determine the size of the research population, the faculties in Inonu University were filtered according to the academic search website of the Council of Higher Education. As a result of filtering, 1378 academicians were determined as the population of the research. According to the table prepared by Sekaran (2003), a sample size of 302 is sufficient for a study with a population of 1400.

The research data were collected with a questionnaire created by using the scales in the literature. The questionnaire developed online within the scope of the research was sent to all

academicians via e-mail. Since there was not enough return in the first time, the questionnaire was sent to all academicians for the second time after 10 days. After the second e-mail, a total of 341 academicians responded to the questionnaire. Analyses were performed on the data of 341 questionnaires.

Data Collection Tools

The Scale of Digital Literacy Competency, the Scale of Attitude towards Distance Education and the Scale of Satisfaction with Distance Education were used to collect data in the study.

In measuring the digital literacy levels of academicians, the 5-point Likert (1=Strongly Disagree, 2=Disagree, 3=Undecided, 4=Agree, 5=Strongly Agree) scale used by Üstündağ, et al. (2017) in their study was used. There are 10 items in the scale in total.

In measuring the attitudes of academicians towards distance education, the 5-point Likert (1=Strongly Disagree, 2=Disagree, 3=Undecided, 4=Agree, 5=Strongly Agree) scale used by Koloğlu (2016) and Gök and Kılıç Çakmak (2020) in their studies was used. There are 9 items in the scale in total.

In measuring the satisfaction levels of academicians with distance education, the 5-point Likert (1=Strongly Disagree, 2=Disagree, 3=Undecided, 4=Agree, 5=Strongly Agree) scales under the titles of satisfaction with the teaching of the course and satisfaction with the infrastructure of the questionnaire used by Istanbul Arel University (2020) to determine the satisfaction levels of academicians with distance education were used.

Data Analysis

The data collected online in the study were encoded and transferred to the SPSS software. In order to determine whether parametric tests can be used to test the hypotheses established in the study, the data were tested for normality. As a result of the normality test for the scales, it was determined that the skewness and kurtosis values were within ± 1.5 limits. According to Tabachnick and Fidell (2013), the skewness and kurtosis values within ± 1.5 limits indicate that the data are normally distributed. Based on this result, parametric analysis techniques were employed. Frequency, correlation, regression, Hayes mediation and Sobel tests were used to analyze the data.

Findings

Within the scope of the research, findings regarding the digital literacy levels of the academicians, their satisfaction with distance education, their attitudes towards distance education and the relations between them were revealed.

Findings Regarding Demographic Characteristics

Descriptive statistical information about the sample included in the study is given in Table 1.

When Table 1 is examined, it is seen that 64.2% of the participants in the study are males and 35.8% are females. In terms of age distribution, it is seen that 10.3% of the participants are

Table 1: Distribution of the Demographic Characteristics of the Participants

Demographic Characteristic	Frequency	Ratio (%)	Demographic Characteristic	Frequency	Ratio (%)
Gender (n=341)			Faculty (n=341)		
Female	122	35.8	Dentistry	11	3.2
Male	219	64.2	Pharmacy	7	2.1
Age (n=341)			Education	57	16.7
20-30	35	10.3	Science and Literature	49	14.4
31-40	109	32.0	Fine Arts	7	2.1
41-50	103	30.2	Nursing	10	2.9
51-60	70	20.5	Law	10	2.9
61 and over	24	7.0	Economics and Administrative Sciences	54	15.8
Marital Status (n=341)			Theology	30	8.8
Single	72	21.1	Communication	12	3.5
Married	269	78.9	Engineering	27	7.9
Titles (n=341)			Health Sciences	8	2.3
Res. Asst.	53	15.5	Sport Sciences	10	2.9
Lecturer	24	7.0	Medicine	49	14.4
Asst. Prof.	89	26.1	Type of Teaching (n=341)		
Assoc. Prof.	71	20.8	Synchronous	254	74.5
Prof.	104	30.5	Asynchronous	87	25.5
Professional Experience (n=341)			Experience in Distance Education (n=341)		
5 years and less	48	14.1	Yes	140	41.1
6-10 years	61	17.9	No	201	58.9
11-15 years	48	14.1			
16-20 years	38	11.1			
More than 20 years	146	42.8			

20-30 years old, 32% of them are 31-40 years old, 30.2% are 41-50 years old, 20.5% are 51-60 years old and 7% are 61 years and older. 21.1% of the participants are single and 78.9% are married. It is seen that 15.5% of the participants are research assistants, 7% are lecturers, 26.1% are assistant professors, 20.8% are associate professors and 30.5% are professors. In terms of professional experience of the participants, 14.1% of the participants have less than 5 years of experience, 17.9% have 6-10 years, 14.1% have 11-15 years, 11.1% have 16-20 years and 42.8% have more than 20 years of experience. It is seen that there are participants from all 14 faculties of Inonu University. It is seen that the highest level of participation is in the Faculty of Education with a rate of 16.7%. This is followed by the Faculty of Economics and Administrative Sciences with a rate of 15.8% and the Faculty of Science and Literature and the Faculty of Medicine with the rates of 14.4%. It is seen that 74.5% of the participants teach synchronously and 25.5% asynchronously. In terms of experience in distance education, it is seen that 41.1% of the participants had experience in distance education before the pandemic and 58.9% did not have experience in distance education before the pandemic. To make a general evaluation, it can be said that the great majority of the participants are experienced academicians, the courses in

distance education are mostly conducted synchronously and most of the academicians who are highly experienced in face-to-face education did not have experience in distance education before the COVID-19 pandemic.

Findings Regarding Factor Analysis

In this part, findings regarding the exploratory factor analysis performed for the scales used within the scope of the research will be included.

The Kaiser-Meyer-Olkin Measure and Bartlett test results for the Digital Literacy Sufficiency Level variable show that the data are sufficient for factor analysis (KMO value: .937, Bartlett's test $p < 0.001$). As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the data were suitable for the single factor structure of the scale and the factor loadings were found to be between 0.614 and 0.875. It was determined that this single factor explained 61.8% of the total variance. In single-factor scales, it is considered sufficient for the explained variance to be 30% or more (Büyüköztürk, 2018: 135).

The Kaiser-Meyer-Olkin Measure and Bartlett test results for the Attitude Towards Distance Education variable show that the data are sufficient for factor analysis (KMO value: .915,

Bartlett's test $p < 0.001$). As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the data were suitable for the single factor structure of the scale and the factor loadings were found to be between 0.671 and 0.866. It has been found that this single factor is sufficient because it explains 60.3% of the total variance and is over 30% (Büyükoztürk, 2018: 135).

The Kaiser-Meyer-Olkin Measure and Bartlett test results on the satisfaction with distance education variable show that the data are sufficient for factor analysis (KMO value: .863, Bart-

lett's test $p < 0.001$). As a result of the factor analysis, it was determined that the items were suitable for the 2-factor structure. These factors were named as satisfaction with teaching (6 items) and satisfaction with technical infrastructure (6 items). The first factor explained 39.21% of the total variance in the scale and the second factor explained 18.971%. Both factors together explained 58.181% of the total variance. The fact that the explained variance is high indicates that satisfaction with distance education is well measured (Büyükoztürk, 2018: 136).

Table 2: Factor Analysis Results for the Digital Literacy Competency Level

Items	Loading	Eigenvalue	Variance %
Digital Literacy Competency Level		6.180	61.796
I can solve the technical problems I encounter in information and communication technologies in daily life by myself.	.808		
I can easily learn to use new information and communication technologies.	.843		
I follow new information and communication technologies.	.814		
I have knowledge of many different information and communication technologies.	.847		
I have the technical skills required to use information and communication technologies for learning purposes.	.875		
I have the technical skills required to use information and communication technologies for teaching purposes.	.829		
The skills I have in information and communication technologies are sufficient.	.765		
I have search skills to obtain information from the web.	.706		
Internet security, web search and internet fraud etc. I am familiar with the issues.	.723		
In my studies, I help my friends over the internet.	.614		
Kaiser-Meyer-Olkin sampling adequacy: 0.937, Bartlett's test of sphericity: X^2 : 2274.874, Degree of freedom (df): 45, Significance level (p): .000, Total variance explained: %61.796			

Table 3: Factor Analysis Results for the Attitude towards Distance Education

Items	Loading	Eigenvalue	Variance %
Attitude towards Distance Education		5.427	60.296
Distance education is more effective than face-to-face education.	.753		
In distance education, the level of participation of students in the course is high.	.671		
Distance education is the future education model.	.746		
Distance education provides equal opportunity in education.	.713		
I want distance education to continue.	.850		
The learning outcomes of distance education are equivalent to face-to-face education.	.844		
With distance education, the quality of education increases.	.866		
I believe that distance education will be preferred more than traditional education in the future.	.745		
My experiences in distance education have changed my perspective on distance education in a positive way.	.777		
Kaiser-Meyer-Olkin sampling adequacy: 0.915, Bartlett's test of sphericity: X^2 : 1862.457, Degree of freedom (df): 36, Significance level (p): .000, Total variance explained: %60.296			

Findings Regarding Reliability, Correlation, Regression and Tests of Mediating Variables

When Table 5 is examined, it is seen that there are mean, standard deviation, reliability and correlation values for the variables analyzed within the scope of the study. In the reliability analysis performed after the factor analysis, the internal consistencies of the scales were examined first. As a result of the analysis, it is seen that the Cronbach Alpha values for the variables are above 0.70, which is the minimum acceptable value (Coşkun, Altunışık and Yıldırım, 2019: 149). Therefore, it can be stated that the reliability of the scale is high. When the correlation analysis results are examined, it is seen that there

are positive and significant relationships between the variables of digital literacy level, attitude towards distance education, satisfaction with teaching in distance education and satisfaction with infrastructure. When the means of the responses given for the variables are examined, it is seen that the highest level of agreement is in the variable of "digital literacy level". It is seen that the second highest level of agreement is in the variable of "satisfaction with infrastructure", followed by the variable of "satisfaction with teaching". It is seen that the lowest level of agreement is in the variable of "attitude towards distance education".

Table 4: Factor Analysis Results for the Variable of Satisfaction with Distance Education

Factors	Loading	Eigenvalue	Variance %
1. Satisfaction with Teaching (6 items)		4.705	39.210
During the pandemic, I can reach students more easily and communicate in the distance education system.	.809		
In general, I prefer to teach in the distance education system.	.802		
During the pandemic, the flexible working conditions provided by the distance education system increased my efficiency.	.786		
During the pandemic, students' interest in lessons was higher in the distance education system.	.783		
I am satisfied with the lesson planning in the distance education system during the pandemic.	.712		
During the pandemic, class periods in the distance education system are sufficient.	.614		
2. Satisfaction with Infrastructure (6 items)		2.276	18.971
I did not experience any connection problems in the distance education system due to the internet infrastructure in the area where I was teaching.	.787		
In the distance education system, I did not experience a connection problem due to the system in the courses.	.776		
I am satisfied with the sound and image quality of the distance education system.	.736		
I think the distance education software is easy to use.	.713		
I could easily convey my problems about the distance education system.e	.702		
In the distance education system, I did not experience a connection problem because of my device in my courses.	.677		

Kaiser-Meyer-Olkin sampling adequacy: 0.863, Bartlett's test of sphericity: X^2 : 1734.972, Degree of freedom (df): 66, Significance level (p): .000, Total variance explained: % 58.181

Table 5: Mean, Standard Deviation, Reliability and Correlations for the Variables

Variables	Mean	Standard Deviation	Coefficient Alpha	Number of items	Correlation			
					DLL	ADE	ST	SI
Digital Literacy Level (DLL)	3.73	0.75	0.93	10	1			
Attitude towards Distance Education (ADE)	2.20	0.87	0.91	9	.226**	1		
Satisfaction with Teaching (ST)	2.66	0.88	0.86	6	.211**	.806**	1	
Satisfaction with Infrastructure (SI)	3.32	0.87	0.84	6	.193**	.254**	.357**	1

** $p < 0.01$.

Table 6: Regression Analysis Results for the Variables

Hypothesis	Independent Variable	Dependent Variable	Standardized Beta	Adjusted R ²	F	P	Accepted/ Rejected
H ₁	DLL	ADE	.226	.048	18.302	.000*	Accepted
H _{2,a}	DLL	ST	.211	.042	15.755	.000*	Accepted
H _{2,b}	DLL	SI	.193	.034	13.055	.000*	Accepted
H _{3,a}	ADE	ST	.806	.649	630.245	.000*	Accepted
H _{3,b}	ADE	SI	.254	.062	23.293	.000*	Accepted

*: $p < 0.05$.

The fact that the p values in Table 6 are less than 0.05 indicates that the relationships between dependent and independent variables are significant. In other words, in this table, the linear relationships between academicians' attitudes towards distance education, satisfaction with teaching and satisfaction with infrastructure (dependent variables) and digital literacy levels (independent variable) and the linear relationships between academicians' satisfaction with teaching and satisfaction with infrastructure in distance education (dependent variables) and their attitudes towards distance education (independent variable) are statistically significant. Both p and F values show that regression models are significant. According to these results;

The hypothesis "H1: Academicians' digital literacy levels affect their attitudes towards distance education" is accepted. The β coefficient for the variable of digital literacy level is 0.226. In other words, a one-unit increase in the variable of digital literacy level increases the variable of attitude towards distance education by 0.226 units.

The hypothesis "H2,a: Academicians' digital literacy levels affect their satisfaction with teaching in distance education" is accepted. The β coefficient for the variable of digital literacy level is 0.211. In other words, a one-unit increase in the variable of digital literacy level increases the variable of satisfaction with teaching by 0.211 units.

The hypothesis "H2,b: Academicians' digital literacy levels affect their satisfaction with infrastructure in distance education" is accepted. The β coefficient for the variable of digital literacy level is 0.193. In other words, a one-unit increase in the variable of digital literacy level increases the variable of satisfaction with infrastructure by 0.193 units.

The hypothesis "H3,a: Academicians' attitudes towards distance education affect their satisfaction with teaching in distance education" is accepted. The β coefficient for the variable of attitude towards distance education is 0.806. In other words, a one-unit increase in the variable of attitude towards distance education increases the variable of satisfaction with teaching in distance education by 0.806 units.

The hypothesis "H3,b: Academicians' attitudes towards distance education affect their satisfaction with infrastructure in distance education" is accepted. The β coefficient for the variable of attitude towards distance education is 0.254. In other

words, a one-unit increase in the variable of attitude towards distance education increases the variable of satisfaction with technical infrastructure in distance education by 0.254 units.

A regression analysis consisting of 4 steps was performed for the mediating effect of the attitude towards distance education in the effect of digital literacy on satisfaction. In this method, in order for a variable to be considered as a mediating variable, it must meet the following conditions (Karagöz, 2019):

1. The independent variable (DLL) must have an effect on the dependent variable (SDE).
2. The independent variable (DLL) must have an effect on the mediating variable (ADE).
3. The mediating variable (ADE) must have an effect on the dependent variable (SDE).
4. When the mediating variable (ADE) is included in the model with the independent variable (DLL), the effect of the independent variable (DLL) on the dependent variable (SDE) must either be insignificant or decrease. If the effect of the independent variable (DLL) on the dependent variable (SDE) is insignificant, complete mediation effect can be mentioned, if its effect decreases, partial mediation effect can be mentioned (Yener, 2017: 200).

When the results of the regression analysis in Table 6 are examined, it is seen that the first 3 conditions stated above are met. The Process plugin v2.16 for SPSS was used to test whether the 4th condition is met or not. Therefore, the H4,a and H4,b hypotheses, in which the attitude towards distance education is the mediating variable, was tested using the Process plugin v2.16 for SPSS. The results for the H4,a hypothesis are given in Table 7 and the results for H4,b in Table 8.

When Table 7 is examined, it is seen that with the inclusion of ADE in the model, the coefficient of DLL decreases from 0.2481 to 0.035 and its effect on the dependent variable (satisfaction) with ADE becomes insignificant ($0.3676 > 0,05$). According to these results, it is possible to mention a complete mediation effect.

Mediating effect can also be tested according to Boot LLCI and Boot ULCI values. If value of 0 is not between Boot LLCI and Boot ULCI values, it is stated that there is a mediating effect in the relationship between the dependent variable and the

Table 7: Results of Mediating Effect Analysis for H4,a Hypothesis

Dependent Variable: ADE						
	Coefficient	Standard Error	t	p	LLCI	ULCI
Constant	1.2242	0.2337	5.2379	0.0000	0.7645	1.6840
DLL	0.2631	0.0615	4.2781	0.0000	0.1421	0.3841
Dependent Variable: ST						
	Coefficient	Standard Error	t	p	LLCI	ULCI
Constant	0.7488	0.1495	5.0099	0.0000	0.4548	1.0428
ADE	0.8098	0.0334	24.2423	0.0000	0.7441	0.8755
DLL	0.0350	0.0388	0.9022	0.3676	-0.0413	0.1114
Dependent Variable: ST						
	Coefficient	Standard Error	t	p	LLCI	ULCI
Constant	1.7402	0.2376	7.3255	0.0000	1.2729	2.2075
DLL	0.2481	0.0625	3.9692	0.0001	0.1251	0.3710
Completely Standardized Indirect Effect of DLL on ST						
	Effect	Boot SE	Boot LLCI	Boot ULCI	H _{4,a} : Accepted	
ADE	0.1810	0.0419	0.0940	0.2580		
Sobel Test	Effect	Standard Error	z	p		
	0.2131	0.0506	4.2095	0.0000		

$p < 0.05$, SE: Standard Error, CI: Confidence Interval.

independent variable (Adigüzel, Çakir and Atalay, 2021: 139). When Table 7 is examined, it is possible to mention the existence of a mediating variable (ADE) effect in the relationship between the dependent variable (ST) and the independent variable (DLL), since there is no value of 0 between Boot LLCI (0.0940) and Boot ULCI (0.2580) values. According to the analysis, the complete mediation role of the attitude towards distance education was discovered. It is seen that the significance ($p: 0.3676 > 0.05$) disappears besides the decrease in the effect coefficient of the independent variable on the dependent variable. According to the results of the Sobel test (Sobel, 1982: 292) performed to determine whether the effect level of the mediating variable role is statistically significant, it is seen that the mediating effect of the attitude towards distance education ($z = 4.2095$, $p < 0.05$) is significant. According to these results, the hypothesis "H4,a: Academicians' attitudes towards distance education have a mediating role in the effect of their digital literacy levels on their satisfaction with the teaching of the courses in distance education" is accepted.

When the effect of DLL (independent variable) alone on SI (dependent variable) is examined in Table 8, it is seen that the effect level is significant ($P < 0.05$) and the coefficient is 0.2229. When the mediating variable ADE is included in the analysis, it is seen that the effect of DLL (independent variable) on SI (dependent variable) is still significant ($0.0081 < 0.05$), but there is a decrease (from 0.2229 to 0.1649) in the coefficient. In other words, the effect of the independent variable (DLL) on

the dependent variable (SI) decreases with the inclusion of the mediating variable (SI) in the analysis. Therefore, it is possible to mention a partial mediation.

According to the results of the Sobel test to determine whether the effect level of the mediating variable role is statistically significant, it is seen that the mediating effect of the attitude towards distance education ($z = 2.9339$, $p < 0.05$) is significant. According to these results, the hypothesis "H4,b: Academicians' attitudes towards distance education have a mediating role in the effect of their digital literacy levels on their satisfaction with the infrastructure" is accepted.

CONCLUSION and DISCUSSION

In this study, the effect of the digital literacy levels of the academicians who gave lectures face-to-face before the COVID-19 pandemic and continued their teaching in distance education during the pandemic on their satisfaction in distance education and the role of their attitudes towards distance education on this effect were examined. The study was conducted on the basis of three variables: "digital literacy level", "attitude towards distance education" and "satisfaction with distance education". When the findings regarding the variables are examined, while the scales of "digital literacy level" and "attitude towards distance education" are one-dimensional, the scale of "satisfaction with distance education" is two-dimensional, namely satisfaction with teaching and infrastructure. According to the means of the responses given to the variables, it is seen

Table 8: Results of Mediating Effect Analysis for H4,b Hypothesis

Dependent Variable: ADE						
	Coefficient	Standard Error	t	p	LLCI	ULCI
Constant	1.2242	0.2337	5.2379	0.0000	0.7645	1.6840
DLL	0.2631	0.0615	4.2781	0.0000	0.1421	0.3841
Dependent Variable: SI						
	Coefficient	Standard Error	t	p	LLCI	ULCI
Constant	2.2157	0.2382	9.3025	0.0000	1.7472	2.6842
ADE	0.2204	0.0532	4.1400	0.0000	0.1157	0.3251
DLL	0.1649	0.0619	2.6652	0.0081	0.0432	0.2867
Dependent Variable: SI						
	Coefficient	Standard Error	t	p	LLCI	ULCI
Constant	2.4856	0.2345	10.6000	0.0000	2.0243	2.9468
DLL	0.2229	0.0617	3.6131	0.0003	0.1016	0.3443
Completely Standardized Indirect Effect of DLL on SI						
	Effect	Boot SE	Boot LLCI	Boot ULCI	H _{4,b} : Accepted	
ADE	0.0501	0.0168	0.0229	0.0896		
Sobel Test	Effect	Standard Error	z	p		
	0.0580	0.0198	2.9339	.0033		

$p < 0.05$, SE: Standard Error, CI: Confidence Interval.

that the highest level of agreement is in the variable of “digital literacy level” ($\bar{X}=3.73$). It is seen that the second highest level of agreement is in the variable of “satisfaction with infrastructure” ($\bar{X}=3.32$), followed by the variable of “satisfaction with teaching” ($\bar{X}=2.26$). It is seen that the dimension with the least agreement level of academicians is “attitude towards distance education” ($\bar{X} = 2.20$).

According to the analyzes, it has been determined that the digital literacy level positively affects the satisfaction with distance education. The teaching and infrastructure dimensions of satisfaction with distance education are positively affected by the digital literacy level. The results of the studies by Hong (2002), Wei and Chou (2020), and Shih (2006) are similar to the results of this research. Accordingly, it can be said that organizing trainings to increase digital literacy levels for academicians can positively contribute to their satisfaction with distance education during or after the pandemic. In addition, in-service training can be provided to academicians for the use of technology, adaptation to technology and positive change in attitude towards distance education. Thanks to these trainings, both the satisfaction of the academicians with their job and the quality of their courses will increase.

Another result of the study is that the digital literacy level has a positive and significant effect on the attitude towards distance education. This finding is supported by many studies in the literature (Ateş & Altun, 2008; Brinkerhoff & Koroghlanian, 2005; Jan, 2018; Tang & Chaw, 2016). Similar to this finding, it can be

said that individual digital literacy is supported by the result that it facilitates the use of distance education and positively affects distance education performance (Mohammadyari & Singh, 2015). These results show that academicians with high skills in using computers and other communication technologies can approach the distance education process more positively. It is predicted that there is an increase in the digital literacy levels of all academicians due to the use of technology in distance education during the pandemic. This prediction was supported by the study of Ariawan and Pratiwi (2020) on students in the literature. Compulsory distance education experience during the pandemic can positively affect attitudes towards distance education after the pandemic.

The third step result is that the attitude towards distance education has a positive and significant effect on the satisfaction with distance education. Studies in the literature have generally been carried out with students. In these studies, it was revealed that computer competency (Shih, 2006), self-efficacy (Shen et al., 2013), attitude towards distance education (Prior et al., 2016), flexibility in distance education (Alnagar, 2020), quality of distance education and perceived ease of use are factors affecting satisfaction with distance education (Amsal et al., 2021; Sun et al., 2008). All these factors essentially constitute the attitude towards distance education.

The mediating effect of the attitude towards distance education in the relationship between digital literacy level and satisfaction with distance education was tested. According to the

analysis, it was determined that the attitude towards distance education has a complete mediation role in the effect of digital literacy level on the satisfaction with teaching in distance education. This result reveals the power of academicians' attitudes towards distance education in explaining their satisfaction with distance education. Accordingly, the increase in the level of digital literacy primarily affects the attitude towards distance education positively; Since the attitude towards distance education is positive, satisfaction with distance education increases. Another result reached in the study is that there is a partial mediation effect of the attitude towards distance education in the effect of digital literacy level on infrastructure satisfaction in distance education. Baron and Kenny (1986) state that there is a partial mediation effect as "another variable can mediate between the dependent variable and the independent variable" (Koç, Kaya, Özbek, & Akkılıç, 2014). Also, while Baron and Kenny (1986) advocate a direct partial mediation effect, those who support the contemporary method argue for the mediation effect by looking at whether there is an indirect effect (Gürbüz, 2019:53; Hayes 2009; Hayes & Rockwood, 2017). From this point of view, it can be concluded that there may be other variables besides the attitude towards distance education in the relationship between the digital literacy level of academicians and satisfaction with the infrastructure in distance education. Therefore, in order to increase the satisfaction of academicians with distance education, it will not be enough to only strive to increase their digital literacy levels. In addition to the effort to increase the level of digital literacy, the realization of studies that can positively affect the attitudes of academicians towards distance education can increase satisfaction in distance education positively. In addition, it can be said that activities such as increasing the effectiveness of technical support units that may affect infrastructure satisfaction in distance education, holding information meetings for distance education, giving some courses continuously through distance education and strengthening the infrastructure are also very important.

The most important limitation of the study is that it was conducted with academicians in just one university. Another limitation is the possibility of the participants to be affected by pandemic conditions, as the research was conducted during the pandemic. Therefore, conducting the research with different samples after the pandemic will contribute to the literature.

REFERENCES

- Adıgüzel, Z., Çakır, F. S., & Atalay, A. (2021). The mediation role of perceived organizational support in the effect of workplace spirituality on job control and organizational citizenship. *Ataturk University Journal of Economics And Administrative Sciences*, 35(1), 125–149.
- Afşar, B., & Büyükdogan, B. (2020). Assessments of FBAS and FSHS students about distance education during the Covid-19 pandemic period. *Journal of Karatay Social Research*, (5), 161–182.
- Ağaç, S. (2020). *Dijital okuryazarlığın finansal okuryazarlık üzerine etkisi: Batı akdeniz örneği* (Unpublished master's thesis). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Akcil, U., & Bastas, M. (2021). Examination of university students' attitudes towards e-learning during the COVID-19 pandemic process and the relationship of digital citizenship. *Contemporary Educational Technology*, 13(1), ep291.
- Akdemir, Ö. (2011). Distance education in Turkish higher education. *Journal of Higher Education and Science*, 1(2), 69–71.
- Alnagar, D. K. F. (2020). Using artificial neural network to predicted student satisfaction in e-learning. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 8(3), 90-95.
- Alshangeeti, A., Alsaghier, H., & Nguyen, A. (2009). Faculty perceptions of attributes affecting the diffusion of online learning in Saudi Arabia: A quantitative study. *Proceedings of the 4th International Conference on E-Learning*, 10–24.
- Altuntaş, E. Y., Başaran, M., Özeke, B., & Yılmaz, H. (2020). Perception levels of university students about remote learning strategies and learning experiences in the Covid-19 pandemic process. *International Journal of Public Relations and Advertising Studies*, 3(2), 8–23.
- Amsal, A. A., Lusia, S., Febri, P., Mellyna, R., & Yan, E. (2021). Perceived satisfaction and perceived usefulness of e-learning : The role of interactive learning and social influence. *Proceedings of the 3rd International Conference on Educational Development and Quality Assurance (ICED-QA 2020)*, 535–541.
- Ariawan, V. A. N., & Pratiwi, I. M. (2020). Digital literacy abilities of students in distance learning. *4th International Conference on Language, Literature, Culture, and Education (ICOLLITE 2020)*, 592–598. Atlantis Press.
- Arklan, Ü., & Taşdemir, E. (2013). The information society and communication: mass media and internet at the diffusion process of information. *Journal of Selcuk Communication*, 5 (3), 67-80.
- Arslan, S. (2019). *İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Unpublished master's thesis). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Investigating preservice computer teachers' attitudes towards distance learning regarding various variables. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 28(3), 125–145.
- Aylin, Y., Yaylak, E., & Genç, G. (2020). Digital literacy levels of prospective preschool and primary school teachers. *ODU Journal of Social Sciences Research*, 10(2), 274–286.
- Barış, M. F., & Çankaya, P. (2016). Opinions of academic staff about distance education. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 399-413.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182.
- Bayrak Kök, S. (2010). İş tatmini ve örgütsel bağlılığın incelenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of Economics and Administrative Sciences*, 20(1), 291–317.
- Biesanz, J. C., Falk, C. F., & Savalei, V. (2010). Assessing mediational models: Testing and interval estimation for indirect effects. *Multivariate Behavioral Research*, 45(4), 661-701.
- Brinkerhoff, J., & Koroghlanian, C. M. (2005). Student computer skills and attitudes toward internet-delivered instruction: An assessment of stability over time and place. *Journal of Educational Computing Research*, 32(1), 27–56.

- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Journal of Open Education Applications and Research*, 6(2), 11-53.
- Çalık, D., & Çınar, Ö. P. (2009). Geçmişten günümüze bilgi yaklaşımları bilgi toplumu ve internet. *XIV. Türkiye’de İnternet Konferansı*, 12-13.
- Çetin, O., Çalışkan, E., & Menzi, N. (2013). The views of academics about web-based instruction. *Elementary Education Online*, 12(3), 886–902.
- Chen, G. D., Ou, K. L., Liu, C. C., & Liu, B. J. (2001). Intervention and strategy analysis for web group-learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17(1), 58–71.
- Churchill, N., Ping, L. C., Oakley, G., & Churchill, D. (2008). Digital storytelling and digital literacy learning. *Proceedings Of International Conference On Information Communication Technologies In Education (ICICTE)*, 418–430.
- Çiçekdağı, M., Tekin, E., & Tekin, M. (2013). Uzaktan eğitim algısı ve imajı: selçuk üniversitesi öğrencileri üzerinde bir uygulama. *Ulusal Uzaktan Eğitim ve Teknolojileri Sempozyumu*, 81–91. Konya.
- Coşkun, R., Altunışık, R., & Yıldırım, E. (2019). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (10th ed). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Dalğar, H., Alparslan, A. M., & Sungur, O. (2017). Factors affecting academic staffs’ university satisfaction: comparison between vocational schools and schools/faculties. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Social Sciences Institute*, 9(21), 412–420.
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirlı, S. (2020). Examining the turkish universities’ distance education systems during the COVID-19 pandemic. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 14(1), 787-809.
- Dursun, T., Oskaybaş, K., & Gökmen, C. (2013). The quality of service of the distance education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 1133–1151.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students’ perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1–18.
- Fidan, M. (2016). Distance education students’ attitudes towards distance education and their epistemological beliefs. *H. U. Journal of Education*, 31(3), 536–550.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York. John Wiley.
- Gök, B., & Kılıç Çakmak, E. (2020). The Perception of distance education faculty members regarding distance education. *Kastamonu Educational Journal*, 28(5), 1915–1931.
- Gökdaş, İ. & Kayrı, M. (2005). E-learning – the problems and solution recommends in terms of turkey situation. *Van Yuzuncu Yil University Journal of Education*, 2(2).
- Gürbüz, S. (2019). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürcan, H. İ. (2011). İnternette medya okuryazarlığı yaklaşımı. *XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı*, 30 Kasım-2 Aralık 2011, Ege Üniversitesi Atatürk Kültür Merkezi.
- Gürer, M. D., Tekinarslan, E., & Yavuzalp, N. (2016). Opinions of instructors who give lectures online about distance education. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1), 47-78.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., & Erdoğan, D. G. (2017). Adapting digital literacy scale into Turkish. *Ege Journal of Education*, 18(1), 408–429.
- Harrison, T. (2020). How distance education students perceive the impact of teaching videos on their learning. *Open Learning*, 35(3), 260–276.
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408-420.
- Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2017). Regression-based statistical mediation and moderation analysis in clinical research: Observations, recommendations, and implementation. *Behaviour Research and Therapy*, 39-57.
- Hayes, A. F., & Scharkow, M. (2013). The relative trustworthiness of inferential tests of the indirect effect in statistical mediation analysis: Does method really matter?. *Psychological Science*, 24(10), 1918-1927.
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (COVID-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 267–282.
- Hong, K. S. (2002). Relationships between students’ and instructional variables with satisfaction and learning from a web-based source. *Internet and Higher Education*, 5(3), 267–281.
- llonga, A., Ashipala, D. O., & Tomas, N. (2020). Challenges experienced by students studying through open and distance learning at a higher education institution in Namibia: Implications for strategic planning. *International Journal of Higher Education*, 9(4), 116–127.
- İnan, C. (2013). Evaluation of the views of faculty members from Dicle University about distance education. *Electronic Journal of Education Sciences*, 2(4), 66–73.
- İstanbul Arel Üniversitesi. (2020). *İstanbul Arel Üniversitesi pandemi dönemi uzaktan eğitim sistemi öğretim elemanı memnuniyet anketi*. Retrieved from: [https://www.arel.edu.tr/files/website/komisyonlar/akademik_degerlendirme_ve_kalite_gelistirme_komisyonu/Anket/2020/Pandemi Öğretim Elemanı Memnuniyet Anketi Rapor.pdf](https://www.arel.edu.tr/files/website/komisyonlar/akademik_degerlendirme_ve_kalite_gelistirme_komisyonu/Anket/2020/Pandemi_Oğretim_Elemanı_Memnuniyet_Anketi_Rapor.pdf).
- Jan, S. (2018). Investigating the relationship between students’ digital literacy and their attitude towards using ICT. *International Journal of Educational Technology*, 5(2), 26-34.
- Jin, S. H. (2005). Analyzing student-student and student-instructor interaction through multiple communication tools in web-based learning. *International Journal of Instructional Media*, 32(1), 59–68.
- Karabacak, Z. İ., & Sezgin, A. A. (2019). Digital transformation and digital literacy in Turkey. *Türk İdare Dergisi*, (488), 319–343.
- Karagöz, Y. (2019). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (2nd ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). What are the perspectives of teacher candidates on synchronous distance education? A survey study. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262–1274.

- Karavida, V., Charissi, A., & Tympa, E. (2021). Greek university students' attitudes about distance education due to emergency circumstances. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, 6(1), 14-24.
- Kaya, M., Çitil Akyol, C., Özbek, R., & Pepeler, E. (2017). Views of academicians in 'department of educational sciences' about 'distance education application' at post-graduate education programs. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(64), 1616-1627.
- Keleş, M. (2020). *Uzaktan eğitim platformlarının avantajları ve dezavantajları*. Retrived from: <https://binbiriz.com/blog/uzaktan-egitim-platformlarinin-avantajlari-dezavantajlari>.
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). Evaluation of students' feedbacks on web-based distance education in the COVID-19 process. *İzmir Katip Çelebi University Faculty of Health Science Journal*, 5(2), 59-67.
- Koç, F. , Kaya, N. , Özbek, V., & Akkılıç, M. E. (2014). Mediation effect of perceived service quality between perceived price and consumer trust: A study toward comparison of banking and gsm industries. *Journal of Marketing and Marketing Research*, 7 (13) , 1-26.
- Koloğlu, T. F. (2016). *Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime bakış açıları ve hazırbulunuşlukları: Ordu üniversitesi örneği* (Unpublished master's thesis). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Korkmaz, M. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin belirlenmesi* (Unpublished master's thesis). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Korucuk, B. (2020). A Study on the rating of distance education satisfaction factors from classroom teachers: An example of Giresun. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 1(2), 189-202.
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi* (Unpublished master's thesis). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kul, S. (2020). The investigation of the relationship of internet addiction with digital literacy and various other variables. *International Journal of Management Information Systems and Computer Science*, 4(1), 28-41.
- Kurnaz, E., & Serçemeli, M. (2020). A research on academicians' perspectives on distance education and distance accounting education in the COVID-19 pandemic period. *International Journal of Social Sciences Academy*, 2(3), 262-288.
- Lee, J. A., & Busch, P. E. (2005). Factors related to instructors' willingness to participate in distance education. *Journal of Educational Research*, 99(2), 109-115.
- Lloyd, S. A., Byrne, M. M., & McCoy, T. S. (2012). Faculty-perceived barriers of online education. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(1), 1-12.
- Maphosa, C., & Bhebhe, S. (2019). Digital literacy: A must for open distance and e-learning (ODEL) students. *European Journal of Education Studies*, 5(10), 186-199.
- Marek, M. W., Chew, C. S., & Wu, W. V. (2021). Teacher experiences in converting classes to distance learning in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies*, 19(1), 40-60.
- Markova, T. (2021). Educators' and students' perceptions of online distance education before and amid COVID-19: Key concerns and challenges. In *SHS Web of Conferences*, 99, 01018.
- Mohammadyari, S., & Singh, H. (2015). Understanding the effect of e-learning on individual performance: The role of digital literacy. *Computers and Education*, 82, 11-25.
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48.
- Murat, G., & Çevik, E. İ. (2008). The analysis of factors affecting academic personel satisfaction as stakeholder: The case of Zonguldak Karaelmas University. *International Journal of Management Economics and Business*, 4(8), 1-18.
- Ocak, G., & Karakuş, G. (2018). Pre-service teachers' digital literacy self-efficacy scale development. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1427-1436.
- Onursoy, S. (2018). Digital literacy levels of university youth: A research on the students of Anadolu University. *Gumushane University e-journal of Faculty of Communication*, 6(2), 989-1013.
- Özdemir, A., & Gürbüz, A. (2020). Determination of satisfaction levels of the academists: Example of Ağrı İbrahim Çeçen University. *International Journal of Human Studies*, 3(5), 163-179.
- Özoğlu, C. (2019). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki* (Unpublished master's thesis). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Preacher, K. J., & Selig, J. P. (2012). Advantages of monte carlo confidence intervals for indirect effects. *Communication Methods and Measures*, 6(2), 77-98.
- Prior, D. D., Mazanov, J., Meacheam, D., Heaslip, G., & Hanson, J. (2016). Attitude, digital literacy and self efficacy: Flow-on effects for online learning behavior. *The Internet and Higher Education*, 29, 91-97.
- Sari, T., & Nayir, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360.
- Sayan, H. (2020). Assessment of faculty members' views on distance education during the COVID-19 pandemic process. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 11(42), 100-122.
- Sekaran, U. (2003). *Research methods for business: A skill-building approach*, (4th ed). John Wiley & Sons.
- Shrout P.E., & Bolger N. (2002). Mediation in experimental and non-experimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7, 422-445.
- Stone, C. A., & Sobel, M. E. (1990). The robustness of estimates of total indirect effects in covariance structure models estimated by maximum. *Psychometrika*, 55(2), 337-352.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290-312.
- Shen, D., Cho, M.-H., Tsai, C.-L., & Marra, R. (2013). Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction. *The Internet and Higher Education*, 19, 10-17.

- Shih, Hung-Pin, (2006), Assessing the effects of self-efficacy and competence on individual satisfaction with computer use: An it student perspective. *Computers in Human Behavior*, 22(6), 1012-1026.
- Sun, P. C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y. Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers and Education*, 50(4), 1183–1202.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th. ed). Boston: Pearson Education.
- Tang, C. M., & Chaw, L.Y. (2016). Digital literacy: A prerequisite for effective learning in a blended learning environment?. *The Electronic Journal of e-Learning*, 14(1), 54-65.
- Thach, E. C., & Murphy, K. L. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational Technology Research and Development*, 43(1), 57–79.
- Tuncer, M., & Tanaş, R. (2011). The evaluation of academicians' views on distance education programs (The samples of Firat and Tunceli Universities). *Elementary Education Online*, 10(2), 776–784.
- TUIK.(2020). *Hanehalkı bilişim teknolojileri (BT) kullanım araştırması*. Retrieved from: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679).
- Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Bahçivan, E. (2017). Turkish adaptation of digital literacy scale and investigating pre-service science teachers' digital literacy. *Journal of Education and Future*, (12), 19–29.
- Uzun, Y., & Çelik, G. (2020). Changes in academicians' perception of literacy. *International Journal of Society Researches*, 15(22), 1134–1156.
- Wang, L., & Preacher, K. J. (2015). Moderated mediation analysis using Bayesian methods. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 22(2), 249-263.
- Wei, H.-C., & Chou, C. (2020). Online learning performance and satisfaction: Do perceptions and readiness matter?. *Distance Education*, 41(1), 48–69.
- World Health Organization. (2019). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. Retrieved from: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.
- Wilson, D., Varnhagen, S., Krupa, E., Kasprzak, S., Hunting, V., & Taylor, A. (2003). Instructors' adaptation to online graduate education in health promotion: A qualitative study. *Journal of Distance Education*, 18(2), 1–15.
- Yağcı, K., Efendi, M., & Akçay, S. (2019). Concept of distance education: From perspective of tourism guidance students. *Journal of Travel and Tourism Research*, (14), 118–136.
- Yener, S. (2017). THE mediating role of psychological safety in the relation between employee voice and team collaboration. *Dokuz Eylul University The Journal of Graduate School of Social Sciences*, 19(2), 187–204.
- Yeşildal, M. (2018). *Yetişkin bireylerde dijital okuryazarlık ve sağlık okuryazarlığı arasındaki ilişki: Konya örneği* (Unpublished master's thesis). Necbettein Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Zan, N., & Zan, U. B. (2020). Education in emergency at coronavirus: Overview of faculty of letters students included to distance education system from different regions of turkey. *Turkish Studies*, 15(4), 1367–1394.
- Zhao, X., Lynch, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research*, 37(3), 197-206.

Klinisyenlerin Akademisyenliğe ve Akademik Üretkenlik Sürecine Dair Görüş ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması

Evaluation Scale of Clinicians' Views and Expectations About Academics and Academic Productivity Process, Validity and Reliability Study

Cenk Ahmet ŞEN, Mustafa Agah TEKİNDAL

ÖZ

Temel tıp eğitimi, klinik eğitim ve akademisyenlik süreçleri birbirleri ile yakın ilişkili kavramlardır. Uzun soluklu meslek pratiği bu dinamik süreçler arasındaki uyumu bozabilir. Bu çalışmada temel ve klinik tıp eğitimi, hasta ilişkileri ve akademik hayat üçgeninde denge kurmaya çalışan klinisyenlerin, akademisyenlik süreçleri ile ilgili sorulara verdikleri cevapların değerlendirilmesi amaçlandı. Ondokuz kapalı uçlu sorudan oluşan anket formu alanında uzman, akademisyen olan ve olmayan klinisyenler tarafından cevaplandı, elde edilen veriler ölçeklendirildi, analizi yapılarak değerlendirildi ve sonuçlar yorumlandı.

Anahtar Sözcükler: Klinisyen, Akademisyen, Akademik üretkenlik

ABSTRACT

Basic medical education, clinical education and academician processes are closely related concepts. Long-term professional practice can disrupt the harmony between these dynamic processes. In this study, it was aimed to evaluate the answers given by clinicians who try to balance the triangle of basic and clinical medical education, patient relations and academic life to questions about their academic processes. The questionnaire, consisting of nineteen closed-ended questions, was answered by clinicians who are experts in their fields, academics and non-academics, the data obtained were scaled, analyzed and evaluated, and the results were interpreted.

Keywords: Clinician, Academician, Academic productivity

GİRİŞ

Akademisyenlik, üniversite ve benzeri yükseköğretim kurumlarında öğretim yapan ve özgün araştırmalar ile alanına katkıda bulunan kişilere verilen mesleki bir unvandır. Klinisyenlik ise hastaların bulunduğu tüm alanlarda hizmet sunan doktorlar

dâhil tüm sağlık profesyonellerini içeren genel bir terimdir (Clinician, 2018). Ancak ülkemizde tıp temel bilim eğiticileri dışında kalan ve hasta ile temas hâlinde olan doktorları tanımlamakta da kullanılmaktadır. Temel tıp eğitimi, klinik eğitim ve akademisyenlik süreçleri birbirleri ile dinamik ilişkili, değişen ve gelişen kavramlardır. Mesleki eğitimde amaç mesleki değer-

Şen CA., & Tekindal MA., (2021). Klinisyenlerin akademisyenliğe ve akademik üretkenlik sürecine dair görüş ve beklentilerinin değerlendirilmesi ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 575-580. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.476>

Cenk Ahmet ŞEN (✉)

ORCID ID: 0000-0003-1043-8105

İzmir Ekonomi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Medical Park Hastanesi, Radyasyon Onkoloji Kliniği
Izmir University of Economics School of Medicine, Medical Park Hospital, Department of Radiation Oncology
cenkassen@gmail.com

Mustafa Agah TEKİNDAL

ORCID ID: 0000-0002-4060-7048

Katip Çelebi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Biyoistatistik Anabilim Dalı
Izmir Katip Celebi University School of Medicine, Department of Biostatistics

Geliş Tarihi/Received : 17.08.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 15.12.2021

leri öğretmek gelecek kuşaklara etik ilkeler eşliğinde iletmektir (Yüksel, 2005). Fakat mesleki kazanım sürecinin her evresi salt analitik aktarımları içermeyebilir (Demirören, 2013). Yazılı olmayan ve ima edilen mesajlardan oluşan bir gizli müfredatın varlığından ve çoğu zaman resmi müfredattan daha etkili olduğundan bahsedilir (Birden, 2015; Cincioğlu, 2011; Uzel, 1994). Bu gizli ancak etkili düşünce alanı içerisinde işlevsel ve ahlaki değerlere saygılı bir akademik hayatın tohumlarını içerebilir. Bu çalışmada tıp eğitimi, hasta ilişkileri ve akademik hayat üçgeninde denge kurmaya çalışan klinisyenlerin, akademisyenlik süreci ile ilgili sorulara verdikleri cevapların değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM ve GEREÇLER

Bu anket çalışmasının veri toplama dönemi Ekim-Aralık 2020 tarihleri arasındadır ve içeriği 19 sorudan oluşmaktadır. Çalışmanın soru havuzu ve nihai form oluşturulmasında Delphi Tekniği uygulanmıştır. Çalışmanın popülasyonunu akademisyen olan ve olmayan, alanında uzman klinisyenleri kapsamakta, örneklemini ise %80,445 güçle 53 katılımcı oluşturmaktadır. Klinisyenlerin 14'ü akademisyen, 39'u ise akademisyen olmayan uzman doktorlardan oluşmaktadır. Sorular yönlendirmeden uzak ve açık ifadelerle yazılmıştır, 14'ü akademik süreçlerin olumsuz yönünü tanımlamakta olup bu soruları olumsuz cevaplar "sorun bildirme skoru" olarak tanımlanmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde, IBM SPSS Statistics for Windows (Version 25.0) ve Amos (Version 24.0) istatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışmada kategorik ve sürekli değişkenler için tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma, ortanca değer, minimum, maksimum, sayı ve yüzdelik dilim) verilmiştir. Kayıp veri mevcut değildir. Anketlere uygulanacak açıklayıcı faktör analizi ile her bir soru için faktör yükleri oluşturulmuştur. Cronbachs'Alpha (α) katsayısı bulunarak oluşturulan anket için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi için uygun Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) oluşturulup modelin doğruluğu uyum indeksi değerleri ile kontrol edilmiştir. $p < 0.05$ ve $p < 0.01$ düzeyi istatistik olarak anlamlı kabul edilmiştir.

BULGULAR

Katılımcıların tamamı bir klinik araştırma ya da bilimsel makale yazımında görev aldıklarını ifade etmiştir. Yüzde 57 katılımcı klinik araştırma ya da yayın etiği eğitimi aldığını, %96'sı eğitimin mutlaka gerekli olduğunu belirtmiştir. Yüzde 85'i en az bir Etik Kurul başvurusu yaptığını, %36'sı başvurularını olumsuz duyular ile tanımladıklarını ifade etmiştir. Yüzde 28 katılımcı bir araştırmanın görev dağılımında sırasında, %41'i ise isim sıralamasında sorun yaşadığını bildirmiştir. Yüzde 15'i istemediği halde bir çalışmaya dahil edildiğini, %26'sı rızası dışında çalışmadan çıkarıldığını, %24'ü etik sorun bulunduğunu fark ettiği bir çalışmaya müdahale edemediğini, %28'i bir fikir ya da projenin kendilerinden izinsiz çalışıldığını belirtmiştir. Yüzde 55 katılımcı kaynak bulamadığı için gerçekleştirmediği en az bir proje bulunduğunu ifade etmiştir. Yüzde 60'ı üzerlerinde yayın üretme kaynaklı sürekli bir baskı hissettiklerini, %85'i akademik yayın üretmedeki temel motivasyon kaynağının bilimsel meraktan ziyade akademik terfi ve puan kaygısı olduğu fikrine katıldığını ifade etmiştir. Yüzde 81 katılımcı dergilerin makale seçme

ve yayınlama süreçlerini sağlıklı bulurken, %94'ü akademik değerlendirme kriterlerinin değiştirilmeye ve geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Ondokuz sorudan 14'ünü oluşturan ve akademisyenliğin olumsuz deneyimlerini tanımlayan soruların "sorun bildirme skoru" açısından akademisyenler ile akademisyen olmayan klinisyenler arasında istatistiksel bir anlamlılık izlenmemiştir. Yapılan geçerlilik analizi sonucunda Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmektedir. Barlett testi sonucu 235,630 ($p < 0,05$) olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Oblimax döndürme yöntemi sonucu elde edilen varyans miktarı yaklaşık olarak %64,255 olduğu söylenebilir. Araştırmanın güvenilirliği için Cronbachs'Alpha (α) katsayısı değerlendirilmiştir. Bu değer 0,639 olarak elde edilmiştir. Faktör analizi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'de görülen soru 10, 13 ve 15 düşük faktör yükü sebebiyle çıkarılmıştır. Bu durumda Cronbachs'Alpha (α) katsayısı 0,788 ve Tablo 2'de belirtilen açıklayıcı faktör analizi sonuçları karışımıza çıkmıştır.

Yapısal eşitlik modeli (YEM- Structural Equation Modelling) 'nde anket ile ilgili 2 model oluşturulmuştur. Kuramsal olarak kurulabilen ve düzeltme değeri olarak modele en yüksek katkıyı sağlayan iyileştirmeler yapıldıktan sonra Şekil 1'de görüldüğü üzere anket için uygun model kurulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre Model 1'de ($\chi^2 = 197,084$, $df = 151$, $p < 0,007$) anlamlı uyumlar tespit edilmiştir. Ki-kare/ serbestlik derecesi (χ^2/df), tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), iyilik uyum indeksi (Goodness of Fit Index, GFI), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR) karşılaştırmalı uyum indeksi (Comparative Fit Index, CFI), fazlalık uyum indeksi (Incremental Fit Index, IFI), uyum indeksleri modelin kabul edilebilir düzeyde uyumlu olduğunu göstermiştir (Tablo 3).

Tablo 3'de yer alan uyum değerleri incelendiğinde, genel olarak, modelin yüksek düzeyde uyum gösterdiği söylenilebilir. Bu değerler sonucunda elde edilen model Şekil 1 de ve standardize edilmiş ve standardize edilmemiş tahmin değerleri Tablo 4'te sunulmuştur. Standardize edilmiş tahmin (β) değerleri incelendiğinde en yüksek tahmin değeri Soru 9 da en düşük tahmin değerinin soru 16 da olduğu Tablo 4' te görülmektedir.

TARTIŞMA

Çalışmada özellikle makale isim sıralamasında sorun yaşama, etik kusur olduğunun fark edilmesine rağmen müdahale edememe ve bir fikir ya da projenin izinsiz çalışılması konuları öne çıkan bulgulardır. Akademisyenliğin olumsuz deneyimlerini tanımlayan soruların akademisyenler ile akademisyen olmayan klinisyenler arasında istatistiksel bir fark bulunmayışı sorunların statü elde edildikten sonra da tarafsız dile getirildiğini göstermesi açısından önemli kabul edilebilir. Sorulara verilen cevapları akademisyenlik sürecinin zorluğundan kaynaklı hayal kırıklığı ya da basit bir sistem eleştirisi olarak değerlendirmek gerekir. Elbette akademik sürece hızlı başlama istekleri bazı metodolojik eksikleri beraberinde getiriyor olabilir ancak yayın üretimi sırasında ya da bilimsel çalışma sahasında yaşanan etik

Tablo 1: Anket İçin Oblimax Döndürme Yöntemi Sonuçları ve Faktör Yükleri

Sorular	Faktör Yükleri
Soru 1. Bir klinik araştırma ya da bilimsel bir makale/tez yazımında görev aldınız mı?	0,56
Soru 2. Etik Kurul başvuru deneyimi yaşadınız mı?	0,64
Soru 3. Klinik araştırma ya da yayın etiği eğitimi aldınız mı?	0,641
Soru 4. Bir araştırma/makale yazımında çıkar çatışması yaşadınız mı? (Resmi ya da resmi sürece yansımamış)	0,772
Soru 5. Araştırma/makalenin görev dağılımında sorun yaşadınız mı?	0,757
Soru 6. Araştırma/makale isim sıralamasında sorun yaşadınız mı?	0,975
Soru 7. İstemediğiniz ya da önceden bilgilendirilmediğiniz bir araştırma/çalışmaya dahil edildiniz mi?	0,581
Soru 8. Dahil edildiğiniz bir çalışmadan rızanız dışında çıkarıldınız mı?	0,695
Soru 9. Etik sorun olduğunu fark ettiğiniz ancak müdahale edemediğiniz bir çalışma oldu mu? (Hiyerarşik yapı, mobing endişesi vs..)	0,931
Soru 10. Tez konusu belirlemede baskın rol aldınız mı? (Özgün fikriniz miydi? danışmanınız isteği ile mi yürüyordu?)	0,435
Soru 11. Bir fikir ya da projeniz sizden izinsiz çalışıldı mı?	0,939
Soru 12. Yeterli kaynak bulamadığınız için yapamadığınız bir proje/araştırma oldu mu?	0,686
Soru 13. Üzerinizde yayın üretme (fazla yayın yapma) amaçlı bir akademik baskı hissettiniz mi? (Başkası tarafından değil)	0,455
Soru 14. Yaşadığınız Etik Kurul deneyimini olumlu mu olumsuz mu saymaktasınız?	0,657
Soru 15. "Bilimsel bir çalışmada ana motivasyon kaynağı; bilimsel merak ve insanlığa hizmetten ziyade akademik terfi, unvan alma, puan kaygısı, yayın sayısı arttırma vs. kaynaklıdır" cümlesine katılıyor musunuz?	0,454
Soru 16. Akademik değerlendirme kriterleri düzeltilmeye ya/ ya da geliştirilmeye muhtaç mıdır? (Geçmişte ya da şimdi)	0,488
Soru 17. "Yayın yap ya da yok ol" (publish or perish) baskısının gerçek olduğuna inanıyor musunuz?	0,676
Soru 18. Dergilerin makale seçme ve değerlendirme süreçleri güvenilir ve sağlıklı işlemekte midir?	0,651
Soru 19. Klinik araştırma ve yayın etiği eğitimi gerekli midir?	0,627
Öz Değerler	3,028
Varyans Açıklama Oranları %	64,255
Cronbachs'Alpha (α)	0,639
Kaiser Meyer Olkin (KMO) = 0,534	
Bartlett sınaması değeri= 235,630 p=0,001	

Tablo 2: Anket İçin soru 10, 13 ve 15 çıkarıldığında Oblimax Döndürme Yöntemi Sonuçları ve Faktör Yükleri

Sorular	Faktör Yükleri
Soru 1. Bir klinik araştırma ya da bilimsel bir makale/tez yazımında görev aldınız mı?	0,695
Soru 2. Etik Kurul başvuru deneyimi yaşadınız mı?	0,651
Soru 3. Klinik araştırma ya da yayın etiği eğitimi aldınız mı?	0,623
Soru 4. Bir araştırma/makale yazımında çıkar çatışması yaşadınız mı? (Resmi ya da resmi sürece yansımamış)	0,909
Soru 5. Araştırma/makalenin görev dağılımında sorun yaşadınız mı?	0,874
Soru 6. Araştırma/makale isim sıralamasında sorun yaşadınız mı?	0,721
Soru 7. İstemediğiniz ya da önceden bilgilendirilmediğiniz bir araştırma/çalışmaya dâhil edildiniz mi?	0,732
Soru 8. Dâhil edildiğiniz bir çalışmadan rızanız dışında çıkarıldınız mı?	0,846
Soru 9. Etik sorun olduğunu fark ettiğiniz ancak müdahale edemediğiniz bir çalışma oldu mu? (Hiyerarşik yapı, mobing endişesi vs..)	0,708
Soru 11. Bir fikir ya da projeniz sizden izinsiz çalışıldı mı?	0,674
Soru 12. Yeterli kaynak bulamadığınız için yapamadığınız bir proje/araştırma oldu mu?	0,853

Tablo 2: Devam

Sorular	Faktör Yükleri
Soru 14. Yaşadığınız Etik Kurul deneyimini olumlu mu olumsuz mu saymaktasınız?	0,790
Soru 16. Akademik değerlendirme kriterleri düzeltilmeye ya/ ya da geliştirilmeye muhtaç mıdır? (Geçmişte ya da şimdi)	0,487
Soru 17. "Yayın yap ya da yok ol" (publish or perish) baskısının gerçek olduğuna inanıyor musunuz?	0,647
Soru 18. Dergilerin makale seçme ve değerlendirme süreçleri güvenilir ve sağlıklı işlemekte midir?	0,642
Soru 19. Klinik araştırma ve yayın etiği eğitimi gerekli midir?	0,625
Öz Değerler	3,028
Varyans Açıklama Oranları %	64,255
Cronbachs'Alpha (α)	0,788
Kaiser Meyer Olkin (KMO) = 0,527	
Bartlett sınaması değeri= 164,627 $p=0,004$	

Tablo 3: Modellerin Uyumuna İlişkin İstatistiksel Değerler

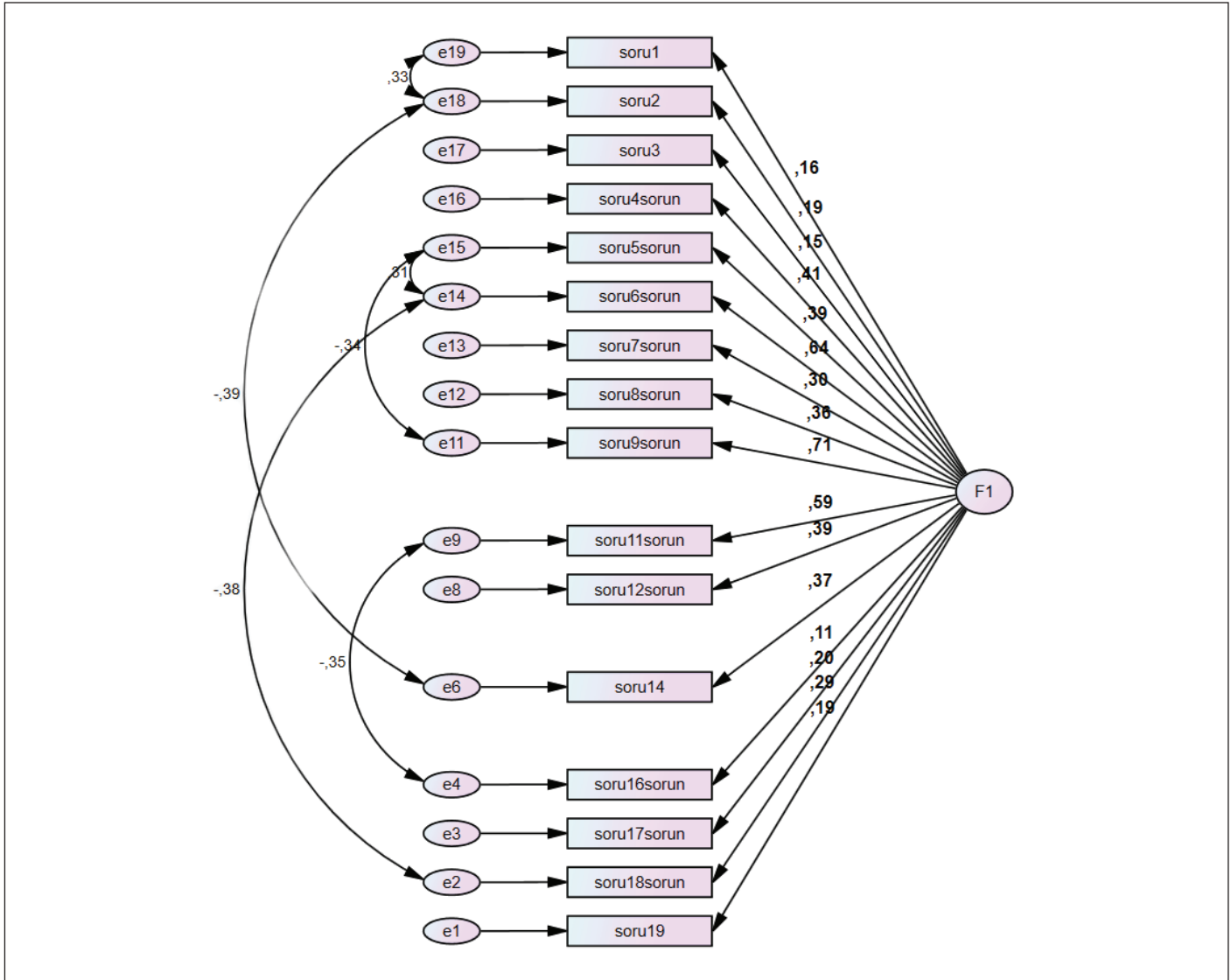
Ölçüm	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	1. Modelin Uyum İndeksi Değerleri
(χ^2 /sd)	≤ 3	$\leq 4-5$	0,834**
RMSEA	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,037**
SRMR	$\leq 0,05$	0,06-0,08	0,014**
IFI	$\geq 0,95$	0,94-0,90	1,184**
CFI	$\geq 0,97$	$\geq 0,95$	1,001**
GFI	$\geq 0,90$	0,89-0,85	0,853*
TLI	$\geq 0,95$	0,94-0,90	1,299**

*Kabul edilebilir uyum, **iyi uyum.

Tablo 4: Modifikasyon İndekslerine Göre Yapılan Düzeltmeler Sonrası Oluşan Model 1 İçin Yapısal Eşitlik Modeli Regresyon Ağırlıkları

Test Edilen Yol	Standardize edilmiş Tahmin (β)	Tahmin (β)
soru19	,186	1,000
soru18sorun	,292	2,684
soru17sorun	,204	1,993
soru16sorun	,107	,296
soru14	,374	3,781
soru12sorun	,390	3,960
soru11sorun	,593	5,446
soru9sorun	,706	6,192
soru8sorun	,357	3,045
soru7sorun	,297	2,276
soru6sorun	,640	6,381
soru5sorun	,392	3,524
soru4sorun	,414	3,420
soru3	,155	1,561
soru2	,188	1,383
soru1	,158	,437

 $p^* < 0,05$ $p^{**} < 0,05$.



Şekil 1: Model 1 ile ilgili YEM modeli.

ihlallerin nedenlerini sadece eğitim eksikliği ile açıklamakta yanlış olacaktır. Farklı kültürel değerlere sahip olsa da tüm bilim insanları için geçerli evrensel etik ilkeler mevcuttur ve bilimsel üretimin tüm aşamaları etik değerlere uygunluk ilkeleri ile ters düşmemesi gerekli uzun bir yoldur. Yayın etiğini sadece yayın basma hukukuna indirmek yayın ahlakı ve felsefesini kaçırmaya, ihlallerin sadece kişiler üzerinden sorgulanır kalmasına ve bu kuralları oluşturan düzenlemelerin tartışılmasına engel olabilir. Akademisyenliği hayatının anlamı olarak değerlendiren akademisyenlerin daha yüksek akademik performansa sahip olduklarını tespit eden bir çalışmada, ana motivasyon kaynaklarının, faydalı olma, tutku, gelişim ve öğrenme gibi kavramlar olduğu, bununla birlikte saygınlık anlam kaynağını benimseyenlerin ise istatistiksel olarak daha düşük akademik performansa sahip olduğu ortaya konulmuştur (Alparslan, 2021). Bir diğer önemli konu yapılan işin anlamlı bulunması olup iş doyumunu sağlayan ve tükenmişliğe neden olan durumların ortaya konulması bu kavrama katkı sağlayabilir (Balcı, 2019).

SONUÇ

Bu çalışma sınırlı bir örneklem büyüklüğü ile yapılmasına rağmen temsil ettiği evreni tanımlama gücü açısından kabul edilir olarak değerlendirilebilir. Elde edilen sonuçlar hasta bakımı ile bilimsel üretkenlik arasında hassas bir denge kurmak zorunda kalan klinisyenlerin bazı zorluklar yaşadığını göstermesi açısından önemli olabilir. Sistem kaynaklı sorunları düzeltme çabaları hep olsa da bu konuya **bireysel ahlak** kavramının da eklenmesi ve tartışılması gerekli gibi görülmektedir.

KAYNAKLAR

1. "Clinician", Merriam-Webster Dictionary, retrieved 2018-12-14.
2. Yuksel, S. (2005). Kohlberg and hidden curriculum in moral education: An opportunity for students' acquisition of moral values in the new Turkish primary education curriculum. *Educational Sciences: Theory&Practice*, 5(2), 329-338.

3. Demirören, M. (2013). Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi lisans programında tıp etiği eğitiminin değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları Anabilim Dalı, Eğitimde Program Geliştirme Bilim Dalı, Ankara
4. Birden, B., Gören, ŞY., Soydan, NY., & Yalın, NY. (2015). Klinik öncesi dönemde verilen etik eğitiminin klinik döneme uygunluğu açısından irdelenmesi. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 2(1): 47-62
5. Cincioğlu, O. (2011). Eğitimde gizli müfredat ve öğretmen ilişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 49-59
6. Uzel, İ. (1994). Tıp etiği eğitimi. *Türkiye Klinikleri Tıbbi Etik Dergisi*, (2)3, 121-126.
7. Alparslan, AM., Polatçı, S., Yastioğlu, S. (2021). Akademisyenlik mesleğinde işin anlam kaynakları- akademik performans ilişkisi üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 281-289.
8. Balcı, A., Öztürk, İ., Akar, F. (2019). Akademisyenlerin işlerini anlamlı kılan faktörlere ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 867-892.

Bilimsel Çalışmaların Eğitim Öğretim Faaliyetlerine Yansıması: Öğretmen Görüşleri

Reflection of Scientific Studies on Educational Activities: Teachers' Views

Zeynep ŞİMŞİR GÖKALP

ÖZ

Son yıllarda ülkemizde bilimsel yayın sayısında niceliksel bir artış olmakla beraber yayınların niteliği ve uygulamalara yansıması tartışılan bir konu hâline gelmiştir. Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli okullarda görev yapan ve lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde yapılan araştırmalara dair görüşlerini almak ve tespit edilen sorunlardan hareketle öğretmenlerin önerilerini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmenlik yapan ve aynı zamanda Eğitim Fakültesinde lisansüstü eğitime devam eden (yüksek lisans-doktora) 20 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler aracılığı ile toplanmış, ardından içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğu lisansüstü eğitim yaptığı için yürütülen bilimsel çalışmalardan haberdar olabilmektedir. Fakat lisansüstü eğitime katılmayan öğretmenlerin çoğu yapılan çalışmalardan yeterince haberdar değildir. Öğretmenlerin bilimsel çalışmalardan haberdar edilebilmesi için getirmiş oldukları başlıca öneriler; kongre, seminer ve konferans düzenlenmesi, akademisyenler tarafından okul ziyaretleri yapılması, Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversitelerin işbirliği yapması, öğretmenlere bilgilendirici broşür dağıtılması, yapılan çalışmaların okulların sitesinde yayımlanması ve hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi şeklindedir. Öğretmenlerin bilimsel çalışmalara ilişkin görüşleri çoğunlukla olumsuz olmakla birlikte bilimsel çalışmaların uygulamaya dönüşmesine ilişkin birtakım önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Sözcükler: Bilimsel çalışmalar, Eğitim-öğretim faaliyetleri, Öğretmen görüşleri, Durum çalışması, Eğitim araştırmaları

ABSTRACT

Although the number of scientific publications in our country has increased in recent years, the quality of those publications and their reflection on practices have become a topic of debate. The purpose of this study is to discover the views of teachers who work in various schools affiliated with the Ministry of National Education and who have received postgraduate education on the research conducted in the Faculties of Education, as well as to present the teachers' suggestions based on the problems identified. The case study design was used in this research, which was carried out with the qualitative research method. The research's study group comprises 20 teachers who work in Ministry of National Education-affiliated schools while also studying postgraduate education (master's and Ph.D.) at the Faculty of Education. To include the participants in the study, the maximum variation sampling approach, which is one of the purposive sampling methods, was utilized. Face-to-face interviews with teachers were used to collect data, which was subsequently analyzed using a content analysis method. Most teachers, according to the results of the content analysis, are informed of academic studies since they have postgraduate education. However, the majority of teachers who do not attend postgraduate education are uninformed of the studies.

Şimşir Gökalp Z., (2021). Bilimsel çalışmaların eğitim öğretim faaliyetlerine yansıması: öğretmen görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 581-591. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.477>

Bu araştırma 7-10 Haziran 2021 tarihleri arasında VIII. International Eurasian Educational Research Congress'de (EJER) online bildiri olarak sunulmuştur. *This study was presented as an online presentation at VIII. International Eurasian Educational Research Congress (EJER) was held from 7-10 June 2021.*

Zeynep Şimşir Gökalp (✉)

ORCID ID: 0000-0003-2353-8922

Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya, Türkiye
Selçuk University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Konya, Turkey
zey.simsir.93@gmail.com

Geliş Tarihi/Received : 21.09.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 05.11.2021

Teachers' main suggestions for staying informed about scientific studies include organizing congresses, seminars, and conferences, having academicians visit schools, cooperating between the Ministry of National Education and universities, providing teachers with informative brochures, publishing studies on school websites, and organizing in-service training programs. Although teachers' views about scientific studies were mostly negative, they did make several recommendations for putting scientific studies into practice.

Keywords: Scientific studies, Educational activities, Teacher opinions, Case study, Educational research

GİRİŞ

Toplumda saygın bir konuma sahip olan üniversiteler, bilgi üretmek amacıyla kurulan ve toplumsal gelişimin lokomotif rolünü üstlenen kurumlardır (Günay, 2004; Erdem, 2013). Günay (2004) üniversitelerin yaptıkları çalışmalarda uygulamaya yönelik bir yarar ya da faydaya dönük bir amaç gütmekten ziyade hakikat (doğru bilgi) peşinde olduğunu vurgulamaktadır. Ancak dünyadaki trendlerin değişmesi ve dönüşmesi, teknolojik gelişmeler, küreselleşme üniversitelerin değişimini de beraberinde getirmiştir. "Bilim için bilim" anlayışı terk edilerek "bilim insanlık içindir" anlayışı benimsenmeye başlanmış ve böylece üniversiteler sahada daha aktif hâle gelmiştir (Alkan, 2014). Bu bakımdan alanyazında, üniversitelere pek çok misyonun yüklendiği vurgulanmıştır (Pedro, 2009).

Üniversiteler bilgiyi üreten, öğreten, sunan ve yayan kurumlar olmasının yanında küresel, bölgesel ve yöresel olarak toplumun ekonomik ve sosyal refahını artırmayı hedefleyen, eğitim-öğretim faaliyetleri aracılığı ile seçkin kadrolar yetiştiren, sanayide istihdam edilecek nitelikli beyin gücünü yetiştiren, eğitimden sağlığa kadar pek çok sektöre yarar sağlayacak bilgi ve teknolojileri geliştiren, pekçok sektörle işbirliği yapan kurumlardır (Durukan, 2004; Erdem, 2013; Sakıncı & Bursalıoğlu, 2012). Özetle, günümüzde üniversitelerin görevleri bilimsel araştırma, eğitim-öğretim ve topluma hizmet olmak üzere üç başlık altında sınıflandırılabilir (Erdem, 2005; Erdem, 2013).

Devlet tarafından kurulan yükseköğretim kurumlarının anayasadaki (1982) amacı 130. maddede "Çağdaş eğitim-öğretim esaslarına dayanan bir düzen içinde milletin ve ülkenin ihtiyaçlarına uygun insan gücü yetiştirmek amacı ile ortaöğretime dayalı çeşitli düzeylerde eğitim-öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapmak, ülkeye ve insanlığa hizmet etmek" şeklinde ifade edilmektedir (T.C. Anayasası, 1982). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 12. Maddesine (1981) göre yükseköğretim kurumlarının görevleri (1) kalkınma hedefleri ve toplum ihtiyaçları gözetilerek bilimsel araştırma, yayın, eğitim öğretim ve danışmanlık yapmak, (2) insan gücü yetiştirme, kamuoyunu aydınlatıcı bilim verilerini söz, yazı ve diğer araçlarla yaymak, modern gelişmeler konusunda toplumu aydınlatmak, (3) ülkedeki çeşitli eğitim-öğretim kurumlarına katkı sağlamak, (4) ülkenin bilimsel, kültürel, sosyal ve ekonomik yönlerden ilerlemesini ve gelişmesini ilgilendiren sorunlarını araştırma konusu yaparak çözüm önerilerini sunmak, (5) sanayi, tarım ve sağlık hizmetleri ile diğer hizmetlerde modernleşmeyi, üretimde artışı sağlayacak çalışma ve programlar yapmak, uygulamak ve yapılanlara katılmak, bununla ilgili kurumlarla işbirliği yapmak ve çevre sorunlarına çözüm getirici önerilerde bulunmak, (6)

eğitim teknolojisini üretmek, geliştirmek, kullanmak, yaygınlaştırmak, yükseköğretimin uygulamalı yapılmasına ait eğitim - öğretim esaslarını geliştirmek, döner sermaye işletmelerini kurmak, verimli çalıştırmak ve bu faaliyetlerin geliştirilmesine ilişkin gerekli düzenlemeleri yapmak şeklinde sıralanmıştır.

Yukarıda bahsedilen yükseköğretim kurumlarının amaçları ve görevleri ışığında eğitim fakültelerinin işlevleri de aynı doğrultuda ele alınabilir. Bu bağlamda Akman (2019), eğitim fakültelerinin eğitim-öğretim faaliyetleri kapsamında pek çok bransa yönelik olarak pedagojik eğitim ve alan bilgisi eğitimi sağladığını; eğitim sorunlarına çözüm üretmek ve gelişmelere ayak uydurmak adına bilimsel çalışmalar yürüttüğünü; kültürün nesilden nesile gelecek kuşaklara aktarılması ve bunun başarılabilmesi için insan kaynağı yetiştirilmesi, toplumun sosyalleşmesi adına toplumsal işlevleri gerçekleştirdiğini vurgulamıştır. Ancak son yıllarda eğitim fakültelerinin bu işlevleri gerçekleştirme noktasında ne kadar başarılı olduğu tartışma konusu olmuştur. Özellikle yürütülen bilimsel araştırmaların niteliğinin düşük olması (Selvitopu, Kaya & Taş, 2018; Yıldırım, 2013), öğretmenleri donanımlı bir şekilde yetiştirmede yetersiz oluşu (Akdemir, 2013; Azar, 2011), eğitim fakültelerinin toplumdaki kopuk oluşu (Dippo, 2015), akademisyenlerin okullarla bağının zayıf oluşu (Sim, 2010; Şişman, 2009), yürütülen akademik çalışmaların okullardaki imkânları göz ardı etmesi ve öğretmenlerin akademisyenlerin yaptığı araştırmalardan uzak olması (Akman, 2019; Arslan, Serbest, & Yıldız, 2012) gibi problemler literatürde ele alınan konular arasındadır.

Bununla birlikte, eğitim fakültelerinde gözlenen problemlerin sadece eğitim fakültelerine özgü olmadığı, Türkiye'deki üniversitelerin genel sorunu olduğu söylenebilir. Örneğin, bilimsel yayınların niteliğinin düşük olması akademisyenin en önemli problemlerinden biridir (Al, 2008; Al, 2012; Atalay, 2019). Akademisyenler yoğun iş yükü, idari işler, performans baskısı, atama ve yükseltme koşulları, iş güvencesi sorunu ya da akademik faaliyetlerin bir araç değil amaç gibi görülmesi gibi sebeplerle kısa sürede yayın yaparak puan toplama yoluna gidebilmektedir (Atalay, 2019; Korkut, 2001). Bu durum üretilen çalışmaların niteliğinin, niceliğinin gerisinde kalmasına yol açmaktadır (Al, 2012; Atalay, 2019). Bu problemin yanı sıra üniversite-sanayi işbirliğinin yetersiz olması (Alkan, 2014), sanayiye katkılarının sınırlı olması (Yavuzçehre, 2016), işgücü piyasalarıyla üniversitelerin yeterli düzeyde ilişkilendirilmemesi, eğitim kalitesinin düşük olması (Şenses, 2007) araştırmacılar tarafından ele alınan problemlerdendir.

Üniversitelerin kalitesini tespit etmek için son yıllarda ulusal ve uluslararası sıralamalar gibi birtakım ölçütler kullanılmaktadır (Ağralıoğlu, 2012; Ak & Gülmez, 2006). Bu kapsamda üniversite-

teler sıralanırken her yıl birtakım ölçütler belirlenmekte, bilim dalları sınıflandırılmakta ve üniversiteler ile onların en başarılı bölümleri tespit edilmektedir (Ağırlioğlu, 2012). Örneğin, "Academic Ranking of World Universities" (2021) üniversiteleri değerlendirirken şu 6 nesnel ölçütü kullanmaktadır: (1) Mezun olanlardan alan ödülü ve Nobel ödülü kazanan sayısı, (2) Akademik personelden alan ödülü ve Nobel ödülü kazanan sayısı, (3) Clarivate Analytics tarafından seçilen yüksek atf alan araştırmacıların sayısı, (4) Nature and Science dergilerinde yayınlanan makale sayısı, (5) SSCI ve ESCI'da indekslenen makale sayısı, (6) Üniversitenin kişi başı performans düzeyi. Dünya çapında öne çıkan bir diğer üniversite değerlendirme kurumu olan "Times Higher Education World University Rankings" (2021) üniversitelerin araştırma, öğretim ve etki misyonuna sahip olduğunu vurgulayarak üniversiteleri öğretim, araştırma, bilgi aktarımı ve uluslararası durumlarına göre değerlendirmektedir. Bir diğer uluslararası kurum olan "US News and Reports" (2021) ise üniversitelerin araştırma performansına odaklanarak yayın ve atf sayısı doğrultusunda bir değerlendirme yapmaktadır. Ancak görüldüğü üzere bu kuruluşlar üniversiteleri niteliğine göre sıralarken akademik yayın performansını ön planda tutmaktadır.

Türkiye'deki üniversitelerin ve eğitim fakültelerinin kalitesi yukarıda sayılan uluslararası sıralamalara göre değerlendirildiğinde, dünya üniversitelerinin gerisinde kaldığını söylemek mümkündür. Bu durum Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmaların yeterince nitelikli olmadığını doğrulamaktadır. Ancak akademik performansa odaklanan bu değerlendirmelerde üniversitelerin diğer işlevlerinin ihmal edildiği görülmektedir (Ağırlioğlu, 2012). Dolayısı ile bu çalışmada, yapılan bilimsel çalışmaların üniversitelerin görevlerinden olan; alandaki uygulamaları geliştirme, karşılaşılan sorunları çözme gibi işlevlerini yerine getirip getirmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamı eğitim araştırmaları ile sınırlandırılarak eğitim araştırmalarının eğitim-öğretim faaliyetlerine nasıl bir yansımaya olduğu keşfedilmeye çalışılmıştır.

Eğitim araştırmaları literatürü incelendiğinde, yapılan eğitim araştırmalarının eğitim-öğretim faaliyetlerine nasıl yansıdığını detaylı bir şekilde inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlgili literatürdeki araştırmaların eğitim araştırmalarına yönelik atf analizi (Karadağ vd., 2017), öğretmenlerin eğitim araştırmalarına ilişkin genel görüşleri (Bas & Kivilcim, 2017; Ekiz, 2006; Ekiz & Yiğit, 2012) ve eğitim araştırmalarının sorunları (Yıldırım, 2013) gibi konulara odaklandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle literatürde eğitim araştırmalarının uygulamalarda karşılığının olup olmadığına yönelik bir boşluk bulunmaktadır. Bu boşluğu doldurmak amacıyla bu çalışmada eğitim fakültelerinde yürütülen araştırmaların Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okullardaki eğitim-öğretim faaliyetlerine nasıl yansıdığı öğretmenlerin bakış açısı ile ele alınmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüş, deneyim ve önerilerinin ortaya çıkarılması, Eğitim Fakültelerinin işlevlerini yerine getirme noktasındaki eksikliklerinin ve meydana gelen aksaklıkların tespit edilmesine katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda öğretmenlere, akademisyenlere ve politika yapıcılara yönelik öneriler empirik verilere dayalı olarak sunulabilecektir.

Bununla birlikte, araştırmanın nitel yöntemle gerçekleştirilmesi öğretmenlerin kendilerini açıkça ifade etmesini ve görüşmelerden derinlemesine bilgi elde edilmesini sağlayacaktır. Ayrıca araştırmanın yüksek lisans ve doktora eğitimi sürecinde olan öğretmenlerle gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin hem akademiye işleyişi gözlemlene imkânına sahip olmaları hem de doğrudan alanda çalışmaları sebebiyle daha nitelikli bilgi edinilmesine olanak tanıyacaktır. Araştırmada, eğitim fakültelerinde yürütülen bilimsel çalışmaların (Tez, makale, proje, bildiri.. vb.) eğitim-öğretim faaliyetlerine ne düzeyde yansıdığını keşfetmek için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler Eğitim Fakültelerinde yürütülen bilimsel çalışmalardan ne kadar haberdar olmaktadır?
2. Öğretmenlerin, Eğitim Fakültelerinde yürütülen bilimsel çalışmaların öğretmenlere nasıl ulaştırılabileceğine dair görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenler Eğitim Fakültelerinde yürütülen bilimsel çalışmalar hakkında nasıl bir değerlendirme yapmaktadır? Bu konudaki görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin, Eğitim Fakültelerinde yürütülen bilimsel çalışmaların uygulamaya dönüşebilmesi konusundaki önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli okullarda görev yapan ve lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde yapılan araştırmalara dair görüşlerini almak ve bu araştırmaların ne düzeyde uygulamaya dönüştüğünü incelemektir. Araştırma ayrıntılı ve derinlemesine bilgi almayı gerektirdiğinden dolayı nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, insanların deneyimlerine ve deneyimlerini nasıl yorumladıklarına odaklanan, araştırmacının ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamasına imkân tanıyan araştırmalardır (Merriam, 2018; Patton, 2014). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (örnek olay) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması gerçek yaşamın, güncel bağlamın ya da ortamın içindeki sınırlı bir durumun derinlemesine araştırıldığı, bir durum betimlemesi ya da durum temalarının ortaya koyulduğu bir yaklaşımdır. Durum çalışmalarında analiz birimi tek bir durum ya da birden fazla durum olabilir (Creswell, 2013; Yin, 2009). Bu çalışmada tek bir durum bulunmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu MEB'e bağlı okullarda öğretmenlik yapan ve aynı zamanda Konya ilinde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde lisansüstü eğitime devam eden (yüksek lisans-doktora) 20 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesinde amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, problemi deneyimleyen bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtan örnekleme yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu yöntem problem hakkında farklı bakış açılarını bir araya getirerek çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olguların olup olmadığını bulmaya

çalışmak ve problemin farklı boyutlarını ortaya koymak amacıyla kullanılmaktadır (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu bağlamda çalışma grubu oluşturulurken farklı branşlarda, farklı öğretim kademelerinde (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) çalışan, öğretmenlik deneyimi çeşitlilik gösteren ve farklı cinsiyette olan (8 erkek, 12 kadın) öğretmenler seçilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların tamamı lisansüstü eğitime devam etmekte olup bir kısmı yüksek lisans, bir kısmı doktora yapmakta, bir kısmı tez döneminde bir kısmı da ders dönemindedir. Etik ilkeler gereği araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri verilmemiş, öğretmenler Ö1, Ö2,...Ö20 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla, yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler açık uçlu ve sabit sorulardan oluşan, katılımcıların düşüncelerini kendi cümleleri ile ifade etmesine olanak tanıyan görüşmelerdir (Merriam, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Veri toplama aracı geliştirilirken öncelikle derinlemesine literatür taraması yapılmış ve ardından nitel araştırma konusunda deneyimi olan üç öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Veri toplama aracı, katılımcılara ilişkin bilgilerin alındığı giriş soruları ve araştırmanın amacı ile ilgili soruların yer aldığı temel sorular olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracına son hâli verilmeden önce üç öğretmen ile pilot görüşme yapılmış ve görüşmelerde ortaya çıkan aksaklıklar göz önüne alınarak bazı sorular revize edilmiştir. Görüşme soruları Ek-1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Branş	Öğretmenlik deneyimi	Lisansüstü eğitim
Ö1	Erkek	41	Türk Dili ve Edebiyatı	18 Yıl	Doktora
Ö2	Kadın	24	Din Kültürü	1 Yıl	Yüksek lisans
Ö3	Kadın	23	RPD	2 Yıl	Yüksek lisans
Ö4	Kadın	23	RPD	1 Yıl	Yüksek lisans
Ö5	Kadın	25	Okul Öncesi	4 Yıl	Yüksek lisans
Ö6	Kadın	25	Okul Öncesi	2 Yıl	Yüksek lisans
Ö7	Erkek	32	İngilizce	10 Yıl	Yüksek lisans
Ö8	Kadın	31	Matematik	8 Yıl	Yüksek lisans
Ö9	Kadın	22	Sınıf Öğretmeni	1 Yıl	Yüksek lisans
Ö10	Erkek	30	Özel Eğitim	8 Yıl	Yüksek lisans
Ö11	Kadın	30	Fen Bilgisi	2 Yıl	Yüksek lisans
Ö12	Kadın	26	Türkçe	2 Yıl	Yüksek lisans
Ö13	Erkek	26	Sınıf Öğretmeni	3 Yıl	Yüksek lisans
Ö14	Erkek	27	Türkçe	7Yıl	Yüksek lisans
Ö15	Kadın	23	İngilizce	2 Yıl	Yüksek lisans
Ö16	Kadın	27	Matematik	5 Yıl	Doktora
Ö17	Erkek	29	Sınıf Öğretmeni	7 Yıl	Doktora
Ö18	Kadın	25	Matematik	2 Yıl	Yüksek lisans
Ö19	Erkek	34	Özel Eğitim	11 Yıl	Doktora
Ö20	Erkek	30	Türk Dili ve Edebiyatı	1 Yıl	Doktora

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri Konya ilinde bir Eğitim Fakültesinde lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerden yaklaşık sekiz ay içerisinde toplanmıştır. Veri toplama aşamasına geçmeden önce çalışmanın yürütüldüğü ilgili üniversitenin Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna başvurulmuş, 30.3.2020 toplantı tarihi ve 2020/10 Nolu karar sayısı ile etik kurul onayı alınmıştır. Veriler yüz yüze yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler katılımcılar ve araştırmacının ortaklaşa belirlemiş olduğu zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat hissedebileceği bir ortamda, araştırmacının fakülteodasındaki odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinden önce katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve görüşme sürecinde ses kaydı yapabilmek için izin alınmıştır. Araştırmacı yaptığı görüşmelerin ardından ses kayıtlarını çözümlenmiş ve bu aşamada veri analizi sürecine başlamıştır. Patton'a (2014) göre nitel araştırmalarda veri analizi veri toplama ile eş zamanlı bir şekilde yürütülmektedir.

Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi herhangi bir yazılım kullanılmaksızın yazar tarafından el ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizindeki temel süreç birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde sınıflandırarak okuyucunun daha kolay anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Verilerin analizi esnasında tümevarımcı bir yaklaşım sergilenmiştir. Çözümlenen veriler öncelikle satır satır okunmuş ve metin içerisindeki ortak görüşler anlamlı bütünler

hâlinde kodlanmıştır. Ardından oluşturulan kodları bütün olarak ifade edebilecek kategoriler ve kategorilerin üstünde temalar oluşturulmuştur. Tema ve kategorilerin oluşturulmasında bir başka araştırmacıdan (yardımcı araştırmacı) yardım alınmıştır. Yardımcı araştırmacı oluşturulan tema ve kategoriler hakkında görüş ve önerilerini sunmuş ve görüş birliğine varıncaya kadar veri analizi sürecine devam edilmiştir. Son olarak, bulgular tablolar hâlinde sunularak yorumlanmıştır (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından önerilen ölçütler takip edilmiştir: (1) Araştırma bulgularının iç geçerliğini (inandırıcılık) artırmak için araştırmacı ve yardımcı araştırmacı veri analizi esnasında birlikte çalışmış ve zaman zaman uzman görüşüne başvurmuştur. Derin odaklı veriler toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve veri toplama süreci veriler doyum noktasına ulaşıncaya kadar sürdürülmüştür. Veri toplama işlemi tamamlandıktan sonra üye kontrolü için katılımcıların görüşlerine tekrar başvurulmuştur. (2) Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirlik) sağlamak için örneklem seçiminde azami çeşitlilik oluşturmaya dikkat edilmiş, araştırmanın her adımı ayrıntılı olarak anlatılmış ve bulgular sunulurken katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmıştır. (3) Araştırmanın iç güvenirliliğini (tutarlılık) artırmak için analiz sürecinde bir yardımcı araştırmacının görüşlerine başvurulmuş ve analiz sonuçları üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. (4) Dış güvenirliliğin (teyit edilebilirlik) artırmak için veri kaynağı olan katılımcılara ilişkin bilgiler sunulmuştur. Ayrıca nitel araştırmalarda dış güvenirliliğin sağlanmasında araştırmacıların rolü önemli olmaktadır (Merriam, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmayı yürüten araştırmacı doktora mezunu olup doktora ders döneminde nitel araştırma dersini almıştır. Ayrıca nitel araştırma yapmaya ilişkin bilgi ve deneyimi bulunmaktadır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde toplanan verilerin analizine dair bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular katılımcılardan alınan doğrudan alıntılar yoluyla desteklenmiştir. Toplanan verilerin içerik analizi ile analiz edilmesi sonucu dört tema ortaya çıkmıştır: (a) Öğretmenlerin bilimsel çalışmalardan haberdar olma durumu, (b) Öğretmenlerin bilimsel çalışmaların öğretmenlere nasıl ulaştırılabileceğine dair görüşleri, (c) Öğretmenlerin bilimsel çalışmalara ilişkin görüşleri, (d) Öğretmenlerin bilimsel çalışmaların uygulamaya dönüşmesine ilişkin önerileri. Ayrıca ortaya çıkan bu temalar kendi içinde kategorilerden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin Bilimsel Çalışmalardan Haberdar Olma Durumu

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin çoğu (f=13) yapılan bilimsel çalışmalardan öğretmenlerin yeterince haberi olmadığını, kendilerinin ise lisansüstü eğitim yaptığı için okuduğunu ve takip ettiğini ifade etmiştir. Yani genel olarak MEB’e bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğunun yapılan çalışmalar hakkında bilgisi yoktur. Örneğin Ö13 bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Ben şu an yüksek lisans öğrencisi olduğum için benim alanımla ilgili olan şeyleri mecburen araştırıyorum, YÖK tezden ULAKBİM’den falan tarıyoruz kendi alanımızla ilgili olan makalelere ulaşıyorum. Bir yayın falan düştüğünde hemen böyle mail adresime falan gelme durumu olmuyor. Sadece kendi alanımla ilgili olanları arama motoruna yazdığımda ilgili makaleleri bulup okuyorum. Ama yüksek lisans yapmayan arkadaşlarım bu şekilde alanı olmadığı makaleler veya araştırmalar çok da araştırdığını düşünmüyorum yani”. Benzer şekilde Ö17 de görüşlerini “Ya ben sürecin içerisinde olduğum için doktora yaptığım için takip edebiliyorum ama tabii böyle bir süreç içerisinde olmayan diğer öğretmen arkadaşlar takip etmiyor” şeklinde dile ifade etmiştir.

Öğretmenlerden 4’ü sadece ilgilendiği konulardaki bilimsel çalışmalardan haberdar olduğunu ifade etmiştir. Örneğin Ö2 sadece ilgi alanı olan makaleleri takip ettiğini şu şekilde ifade etmiştir: “Çok nadir, kendi özel ilgime göre haberdar oluyorum. İlgilendiğim konularla ilgili bir şeyse, takip ettiğim bir yer varsa öyle haberdar oluyorum. Yoksa yapılan çalışmalardan haberdar olamıyorum tabii ki. ...Mesela din sosyolojisi ile ilgili işte diyelim ki ben sekülerizme ilgi duyuyorum. Onunla ilgili yayımlanmış güzel bir makale varsa mesela. Zaten sosyal medyada takip ettiğim kişilerden biri yani o alana uygun kişileri takip ediyorum. Onlardan biri paylaşırsa görebiliyorum. Ya da birkaç dergi ya da takip ettiğim şeyler var, orda yayımlanırsa görebilirim”.

Öğretmenlerden 3’ü yapılan bilimsel çalışmalardan haberdar olmadığını ifade ederken biri de sadece ihtiyaç duyduğu zaman bilimsel çalışmaları açıp okuduğunu söylemiştir. Örneğin Ö7 bilimsel çalışmalardan haberdar olmadığını “Hemen hemen hiç haberdar olamıyorum” sözleri ile dile getirirken; katılımcılardan Ö9 ihtiyaç durumunda bilimsel çalışmalara başvurduğuna ilişkin görüşlerini “Aslında kendim kafama takılıp da bir şeye bakmadığım zaman, kafama bir soru işareti takılıyor bununla ilgili bir araştırma var mı diye açıp baktığım zaman haberdar oluyorum. Onun dışında bu makalelerden haberdar olmuyorum” şeklinde dile getirmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Bilimsel Çalışmalardan Haberdar Olma Durumu

Kategoriler	Katılımcı kodu	f
Lisansüstü eğitim aldığından dolayı haberdar olma	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19	13
İlgilenilen konulardan haberdar olma	Ö2, Ö6, Ö1, Ö10	4
Haberdar olmama	Ö7, Ö12, Ö20	3
İhtiyaç hissetme durumunda haberdar olma	Ö9	1

Öğretmenlerin Bilimsel Çalışmaların Öğretmenlere Nasıl Ulaştırılabileceğine Dair Görüşleri

Üniversitelerde yürütülen bilimsel faaliyetlerden, lisansüstü eğitim yapmayan öğretmenlerin çoğunun haberdar olmadığı dolayısıyla çalışmaların uygulamaya dönüşme ihtimalinin de azaldığı pek çok öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Dolayısı ile öğretmenlerin bu çalışmalardan nasıl haberdar edileceği, öğretmenlere nasıl ulaştırılacağına dair katılımcıların görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenler çok sayıda öneri sunmuştur. Öğretmenlerden çoğu (n=12) bu çalışmaların konferans, seminer, kongre gibi etkinlikler yoluyla ulaştırılabileceğini ifade etmiştir. Örneğin, öğretmenlerden Ö10 konudaki görüşlerini *"Sempozyumlar düzenleyecek, öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenleyecekler. Özellikle biz öğretmenlerin sene başında ve sene sonunda bu seminer dönemi diye adlandırdığımız Eylül ayında yaklaşık 2 hafta, Haziran ayında da 2 hafta bir seminer dönemimiz oluyor. Eylül ayındaki seminer dönemimiz yeni yıla hazırlıkla ilgili eğitim çalışmaları, Haziran ayındaki çalışmalarımız ise geçtiğimiz yılı değerlendirmek yine bizim alanımızla ilgili yapılan yeni çalışmalarını öğretmenlere duyurmak için güzel bir fırsat. Bu tarz seminer dönemlerinde öğretmenlerimiz daha müsait olduğu için akademisyenler, öğretim görevlileri öğretmenleri hizmet içi eğitimler yoluyla veya kongrelerle veya akademik dünyada yapılan az önce bahsettiğim bildiridir, makaledir tez çalışmalarını nasıl bu işin mutfağına taşıyabiliriz dediğimiz sempozyumlarla öğretmenlere aktarabilirler"* cümleleri ile dile getirmiştir.

Katılımcılardan 6'sı MEB ile işbirliği yapılmasının bu konuda faydalı olabileceğini düşünmektedir. Örneğin Ö19 bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir *"Burada tabi ki en önemli etken MEB. MEB'in akademisyenlerle çok verimli bir şekilde çalıştığını düşünüyorum. Sadece yönetmelikler, şunda bunda hani belki faydalı oluyor ama. Kaliteli bir eğitim verebilmek açısından çok daha etkili olmaları gerektiğini düşünüyorum. En önemli sorumlunun MEB olduğunu düşünüyorum burada. Daha iyi paydaşlar belirleyip öğretmenler ile akademisyenlerin daha fazla birlikte yer alabilmesi gerekiyor"*.

Katılımcılardan 4'ü akademisyenlerin okul ziyaretinde bulunmasının faydalı olabileceğini ifade etmiştir. Örneğin Ö8 bu

konudaki düşüncelerini *"Kesinlikle haftanın belirli günlerinde yurt dışında belli ülkelerde yapıldığı gibi akademik camiadan öğretmenlerin okula gitmesi lazım. Bunu stajyer öğrenciler için değil bizzat eğitimin içinde bulunmak için, ziyaretler olabilir sık sık. Nasıl gerçekleştirildiğini görüp aynı zamanda bu çalışmalarını öğretmenlere seminer şeklinde sunular şeklinde aktarması gerekiyor"* şeklinde ifade etmiştir. Yine öğretmenlerden 4'ü hizmet içi eğitimler yoluyla bu çalışmaların duyurulabileceğini ifade etmiştir. Örneğin Ö16 bu önerisini şu şekilde dile getirmiştir: *"Yani milli eğitimin hizmet içi eğitimleri var aslında. Yani oralarda hizmet içi eğitime akademisyenler gelebilir ya da eğitim gibi bir şey yapabilirler"*.

Araştırma katılımcıları bilimsel çalışmalardan öğretmenlerin haberdar olabilmesi için okulların akademik dergilere üye olması, çalışmaların okulların sitesinde yayımlanması, broşürler, pano hazırlama, öğretmenlerin ilgisini çekecek etkinlikler düzenleme ve sosyal medyayı kullanma gibi yöntemlerin kullanılabilceğini ifade etmiştir. Örneğin Ö14'ün bu konudaki görüşleri şu şekildedir: *"Bence bununla ilgili ya tebliğler dergisine girebilir çalışmalardan önemli olanları. Veya okullara bu dergilerden gönderilebilir bence. Mesela bizim eğitim fakültesinin dergisi çıkıyor demi? Yılda kaç kere çıkıyor bilmiyorum da. Bu dergiler her çıktığı sayıdan bütün milli eğitim okullarına birer tane gönderilebilir. Gerek ücretli gerek milli eğitimle anlaşarak. Ancak öyle ulaşır. Öğretmen odasına gelecek ki masanın üstünde olacak. Öğretmenler onu merak edip okuyabilecek. Yoksa hiçbir öğretmen bizim alanla ilgili ne tür çalışmalar yapılmış? Bunun bir internetten araştırmasını yapayım kesinlikle yapmaz. Ki ben daha bu yıla kadar akademik çalışmaların nereden yapıldığını bile bilmiyordum yani. Bu yüksek lisansa başladım hocalarım şu yerlerden araştırma yapacaksın dedi. Birçok öğretmenimiz onları bilmiyor. İlla öğretmene ulaşmak gerekiyorsa bence direkt okullara gönderilmesi gerekir. Nasıl mesela TÜBİTAK bilim dergilerini okullara gönderiyor her ay veya 2 ayda bir. Bunun gibi akademik çalışmalardan dergileri okullara gönderilebilir"*.

Öğretmenlerin Bilimsel Akademik Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Araştırma katılımcılarının büyük bir kısmı lisansüstü eğitim yapmaları dolayısıyla bilimsel çalışmalardan haberdardır. Dola-

Tablo 3: Öğretmenlerin Bilimsel Çalışmaların Öğretmenlere Nasıl Ulaştırılabileceğine Dair Görüşleri

Kategori	Katılımcı kodu	f
Kongre, seminer ve konferans	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18	12
MEB ile işbirliği	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö13, Ö19	6
Okul ziyaretleri	Ö1, Ö6, Ö8, Ö19	4
Hizmet içi eğitim	Ö5, Ö6, Ö10, Ö16	4
Okulların dergi aboneliği	Ö9, Ö14, Ö20	3
Broşür	Ö3, Ö13	2
Okulların sitesinde yayımlama	Ö4	1
Pano hazırlama	Ö6	1
Öğretmenlerin ilgisini çekecek etkinlikler	Ö11	1
Sosyal medya	Ö15	1

Tablo 4: Öğretmenlerin Bilimsel Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Katılımcı kodu	f
Uygulamaya dönüşmüyor	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö20	11
Orijinallik ve özgünlük yok	Ö6, Ö8, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18	6
Nicelik var nitelik yok	Ö17, Ö19	2
Eğitime önemli katkıları var	Ö14	1
Hayatla iç içe değil	Ö1	1

yısıyla görüşmeler sırasında öğretmenlere bilimsel çalışmalar hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunun bilimsel çalışmalar hakkındaki görüşleri olumsuzdur (Tablo 4). Öğretmenlerin çoğu çalışmaların uygulamaya dönüşmediğinden yakınmaktadır (n=11). Öğretmenlerin bir kısmı bu durumun sebebinin yapılan çalışmaların uygulama boyutunda olmadığını genelde yüzeysel çalışmalar yapılması olduğunu düşünürken bir kısmı da MEB ve üniversiteler arasındaki kopuktan kaynaklandığını düşünmektedir. Örneğin katılımcılardan Ö4 bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *“Yani uygulamaya çok dönük olduğunu düşünüyorum açıkçası. Şöyle düşünüyorum teorikte her şey tamam güzel ama pratiğe geldiğinde nasıl uygulayacağız, nasıl yapacağız bunun hakkında çok bilgi verilmiyor. Araştırma yapılmış hani 2 değişken birbirini etkiliyor evet ama biz bunu nasıl olumluya çevirebilir ya da uygulamada neler yapabiliriz onun hakkında bir fikir vermediği için çok teorik olduğunu düşünüyorum”*. Benzer şekilde Ö11 MEB ve üniversiteler arasındaki kopukluğu *“Yani bazıları gerçekten çok ilginç geliyor. Uygulamalar çok güzel ama bazı çalışmalarda da sanki çok kopukluk görüyorum. Üniversite tamamen kendi içinde ya da Millî Eğitim kendi içinde yapıyor. Hani ikisi arasında geçiş olan çalışmalara çok fazla rastlamadım. O yüzden de sanki Millî Eğitimdeki işleyiş farklı kendi âleminde, üniversitedekiler de kendi âleminde gibi biraz. Hani çok fazla iç içe değil gibi. Birbirlerinde uzaklar”* şeklinde vurgulamıştır.

Katılımcı öğretmenlerden 6’sı çalışmaların özgünlükten uzak olduğunu düşünmektedir. Örneğin Ö13 bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Genel olarak ben de şu an tez dönemindeyim. Kendi tez çalışmamda da aynı şekilde yaptım. Çok öyle ben kendim de dâhil özgün bir şey ortaya koyamıyoruz yüksek lisansta. Yurt dışında yapılanları falan okuyoruz. Çok güzel çalışmalar oluyor ama bizim ülkemizde çok özgün, çok yaratıcı şeyler ortaya koyamıyoruz. Ben de dâhil yine bu işin içinde. Hep yapılmış şeyler üzerine gidiyoruz. Ufak tefek değişiklikler yapıp bir şeyler ortaya çıkarmaya çalışıyoruz”*.

Araştırma katılımcılarından ikisi çalışmaların nicelik olarak iyi fakat nitelik olarak başarısız olduğunu düşünmektedir. Örneğin Ö17 bu konudaki düşüncesini *“Araştırmalar yapılmalı bu iyi ama mesela gittiğimiz kongrelerde sunulan bildirilere falan baktığımız zaman bazı çalışmalarda artık şey hâline gelmiş. Sırf bildiri sunmak için, sırf çalışma olsun diye yapılıyor. Bir sürü kongre oluyor, bir sürü sempozyum oluyor. Sayı arttıkça da nitelik düşüyor bana göre. Kalite düşüyor. Çok fazla çalışma var ama kaliteye bakarsak bence çok da düşüyor yani”* şeklinde dile getirmiştir.

Bilimsel çalışmaların eğitime önemli katkıları olduğunu ve alanı açısından önemli gelişmelere yol açtığını düşünen Ö14 görüşlerini *“Tabi ki faydalı çalışmalar var özellikle bulgular kısmı ne bileyim araştırılan konu olarak faydalı olduğunu düşünüyorum yapılan çalışmaların. Ama kuralına göre yapıldığını düşünmüyorum yani. İçerik açısından faydalı olduğunu düşünüyorum. Kendi alanımla ilgili yine yapılmış çalışmalar var. Biz yıllardır düşünürüz; çocuklar yıllardır bitişik el yazısı ile yazmaktan sıkılıyorlar. Bunla ilgili çalışma var mı? Hiç bakmamıştım. Son zamanlarda baktım bir sürü çalışma yapılmış bu konu ile ilgili somut bulgular elde edilmiş ki sonunda da Millî Eğitim bu konuda bir adım attı 10 yıl sonunda. Faydalı demek ki bu konudaki çalışmaların mutlaka faydası oluyor”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden Ö1 ise yapılan çalışmaların masa başı yapıldığını ve hayatla iç içe olmadığını şu sözlerle dile getirmiştir: *“Yeni Türk Edebiyatında elbette masa başı çalışma yapılır da. Yani bütün alanlarda masa başı çalışmayı gerektirmiyor bana göre. Düşüncem bu. Bir dil bilgisi alanında bugün ağız derlemeleri veya sözcüklerin 1960’dan 2016 yılına kadar geçen bir 50 yıllık süre var. Örneğin Ereğli yöresinde kullanılan sözcükler. Günümüze kadar hâliyle bir değişime uğramıştır kuşaklar arasında. Onun için biraz daha böyle gerçekçi, hayatla iç içe olması gerektiğini düşünüyorum”*.

Öğretmenlerin Bilimsel Çalışmaların Uygulamaya Dönüşmesine İlişkin Önerileri

Görüşmeler sürecinde katılımcılara yapılan araştırmanın okularda nasıl uygulamaya dönüşebileceğine dair sorulan soruya öğretmenlerden çok sayıda öneri gelmiştir (Tablo 5). Öğretmenler önerilerini sunarken hem okuldaki tecrübelerini hem de lisansüstü eğitimdeki bilgilerini referans almıştır. Öğretmenlerin çoğu (f=8) MEB ile işbirliği yapmanın faydalı olabileceği önerisinde bulunmuştur. Örneğin, Ö3 bu konudaki önerilerini şu cümlelerde ifade etmiştir: *“Mesela ben bir okulda araştırma yaptım diyelim intihar sebepleri ile ilgili bir araştırma yaptım. İntihar sebeplerini araştırdım. Sonuçları çıktı mesela. Sebepleri ne bileyim aile içi şiddet. Akademisyen bunu Millî Eğitim Bakanlığı ile paylaşabilir. Bakanlıkla akademisyen arasında yürüyecek bir şey tabi ki bu. Sadece öğretmenler bazında değil de. Mesela kurumlar bazında bir şey olması gerekiyor. Bu kurumlarla paylaşılıp ne yapılabilir bu sonucu değiştirmek için? Bir araştırma yapılmışsa bunun kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Hani ne yapılabilir mesela aile içindeki sıkıntılardan dolayı çocuk intihara kalkıyor. Bunun için ne yapılabilir? Aile eğitim kurumları açılmış mesela. Bunun gibi başka ne yapabiliriz diye düşünüp hem Millî eğitim hem akademik camia düşünüp karara varıp*

Tablo 5: Öğretmenlerin Bilimsel Çalışmaların Uygulamaya Dönüşmesine İlişkin Önerileri

Kategoriler	Katılımcı kodu	f
MEB ile işbirliği	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö15, Ö19	8
Öğretmenlerin haberdar edilmesi	Ö6, Ö10, Ö14, Ö16	4
İyi öğretmen yetiştirmek	Ö4, Ö16, Ö17	2
Öğretmenleri lisansüstü eğitime teşvik etmek	Ö13, Ö18	2
Araştırmacıların MEB tecrübesinin olması	Ö13, Ö15	2
Plot uygulamalar	Ö16, Ö20	2
Uygulamaya dönük araştırmalar yapmak	Ö11	1
Akademiklerin siyasetten arındırılması	Ö1	1
Spesifik çalışmalar yapmak	Ö2	1

uygulama aşamasına dönebilir. İşbirliği gerekli yani. Tek taraflı olacak bir şey değil”.

Öğretmenlerden 4’ü çalışmaların uygulamaya dönüşebilmesinin ilk şartının öğretmenlerin haberdar edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin Ö6 bu konudaki düşüncelerini “İlk önce öğretmenlerin haberdar olması gerekiyor. Bununla ilgili eğitimleri almış olması gerekli. Hocalarla sürekli kontak halinde olmaları gerekli. Bir izleme değerlendirme sürecinin hani aktif olması gerekir”.

Araştırma katılımcılardan 3’ü bilimsel çalışmaların uygulamaya dönüşebilmesi için öncelikle yapılması gereken işin eğitim fakültelerinde iyi öğretmen yetiştirmek olduğunu ifade ederken 2’si de araştırmacıların MEB tecrübesi olması gerektiğini vurgulamıştır. Örneğin Ö4 bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “Öğretmenler eğitim fakültelerinde bilgilendirilmeli bence. Yani şu anda öğretmenler eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra direkt öğretmen olduğu için hani şu anda belli bir seviyeye ulaşmış öğretmenlere çok bir şey veremeyiz ama eğitim fakültesinde yetiştirirken öğrencilere o bilgiyi verirsek onlar da o bilgiyi mezun olduğunda okullara uygulayabilir. Belki bu sistemle duyurulabilir”. Ö15’in de araştırmacıların MEB tecrübesi olmasının faydalı olabileceğine dair görüşü şu şekildedir: “...Bu noktada şu önemli. Akademisyenin Millî Eğitimde geçmiş var mı yok mu. Bu önemli. Eğer yoksa çünkü Millî Eğitim sınırları olan bir yer. Akademik dünyada sınır yok ama Millî Eğitimde sınırlar var. O konuyu 3 haftada anlatmak zorundasın. Veya o konu sonunda belli kazanımlara ulaşmak zorundasın...”

Araştırma katılımcılarından 2’si öğretmenlerin lisansüstü eğitime teşvik edilebileceği önerisinde bulunurken 2’si de yapılan araştırmaların pilot uygulamalarının yapılabileceğini vurgulamıştır. Örneğin Ö13 öğretmenlerin lisansüstü eğitime teşvik edilmesi konusundaki önerilerini “Öğretmenler yüksek lisans yapmaya özendirilebilir, teşvik edilebilir. O şekilde birlik halinde çalışmalar olarak özgün ürünler ortaya konulur. Ama yani öğretmenlerin işin içinde...” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö16 pilot uygulamalar yapılabileceğini “Yani aslında Millî Eğitim mesela proje okulları var. Onlar gibi uygulamaya yönelik okullar seçilebilir mesela. Mesela her ilden bir okul seçilip yapılan araştırma okullarda deneme yapılabilir. Millî Eğitimin proje okulunun üniversite versiyonu olarak düşünebiliriz.

Belki başarılı olabilir. En azından bir okul bunu denemiş olur. Sonuçlara daha çok bakılır. Belki başarısı bütün millî eğitime de yayılabilir bilmiyorum yani” cümleleri ile dile getirmiştir.

Bilimsel çalışmaların uygulamaya dönüşebilmesi için öğretmenlerin getirmiş olduğu önerilerden diğerleri de yapılan çalışmaların daha spesifik olması gerektiğidir. Örneğin, öğretmenlerden Ö2 bu konudaki önerileri şu şekildedir: “Daha pratiğe uyumlu ya da daha spesifik uygulamalar hazırlanabilir. Diyelim ki Selçuklu bölgesindeki okullar için bir proje yapıldı. Yani Selçuklunun da mesela burada bir okul var ya da Selçuklunun dip köşesinde işte çoğunlukla işçi ailelerin çocuklarının gittiği okul var. İkisi farklı farklı. Bu farklılıklar göz önünde bulundurularak hazırlanabilir projeler. Belki öyle daha uygulanabilir hâle gelebilir”. Akademik çalışmaların uygulamaya dönüşmesinin akademiklerin siyasetten arındırılması ile mümkün olabileceğini ifade eden Ö1 bu konudaki görüşlerini “Akademiklerin en üstten en alt kadar bir değişmesi lazım. Topluma yön veren, toplumları bulunduğu yerden ileriye taşıyan siyasiler değildir. Geçmişle barışık ve geleceğe elini uzatan bir toplum olacaksa bunu siyasiler yapamaz. Bunu siyasi partiler yapamaz. Bunu hep beraber bilgili insanlar yapar. Bilgili insanların olduğu yer günümüzdeki adı üniversiteler. Ben böyle düşünüyorum. Maalesef olmuyor şu anda” sözleri ile dile getirmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Eğitim Fakültelerinde yapılan bilimsel araştırmalar, okul öncesinden lise düzeyine kadar MEB’e bağlı okullarda görev yapan ve lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ele alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin yapılan araştırmalardan ne kadar haberdar olduğu, öğretmenlerin akademik çalışmalardan nasıl haberdar edilebileceği, öğretmenlerin akademik çalışmalara ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin akademik çalışmaların uygulamaya dönüşmesine ilişkin önerileri açığa çıkarılmıştır.

Öğretmenlerin bilimsel çalışmalardan haberdar olma durumuna bakıldığında; MEB’de görev yapan öğretmenlerin çoğunun çalışmalardan haberdar olmadığı ancak lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin çoğunun lisansüstü eğitime devam ettiklerinden dolayı ya da bazı konularla ilgilenmeleri sebebiyle haberdar oldukları ifade edilmiştir. Ancak literatürdeki bilgiler

öğretmenlerin eğitim araştırmalarını takip etmesinin mesleki açıdan önemine dikkat çekmektedir (Drill, Miller, & Behrestock-Sherratt, 2012; Şahin & Arcagök, 2013). Öğretmenlerin eğitim alanında meydana gelen değişimleri ve gelişmeleri takip etmesi ise eğitim araştırmalarından haberdar olması ve okuması ile mümkün olabilmektedir (Drill vd., 2012).

Öğretmenlerin bilimsel çalışmalardan yeterince haberdar olmaması üniversite-okul işbirliğinin yetersiz kaldığına işaret etmektedir. Nitekim etkili profesyonel bir işbirliğinin temelinde üretilen bilginin paylaşımı yatmaktadır (Sim, 2010). Araştırma sonuçları eğitim fakültelerinde yapılan pek çok çalışmanın sadece makale ya da tez sayfalarında kaldığını, öğretmenlerin bu çalışmalardan istifade edemediğini göstermektedir. Bu durum yapılan bilimsel çalışmaların amacına ulaşmadığını, eğitim fakültelerinin temel işlevlerinden biri olan eğitim sorunlarına çözüm üretme işlevini (Akman, 2019) yerine getirmekte yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak öğretmenlerin bilimsel çalışmalardan haberdar olmamasının tek sorumlusu yükseköğretim kurumları değildir. Arslan ve arkadaşları (2012) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin bilimsel çalışmaları okumayı bir yük olarak gördüklerini ve takip etme konusunda isteksiz olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Cerit Berber (2013) öğretmen, öğrenci ve akademisyenlerin katılımı ile yürütmüş olduğu araştırmada öğretmenlerin eğitim araştırmalarına karşı ilgisiz ve araştırma kültüründen uzak olduğunu tespit etmiştir.

Yapılan araştırmalardan öğretmenlerin haberdar edilmesi konusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin sunmuş olduğu öneriler; kongre, seminer ve konferans düzenlemek, MEB ile işbirliği yapmak, okul ziyaretleri, hizmet içi eğitim, okulların dergi aboneliği, broşürler dağıtmak, okulların sitesinde yayımlamak, pano hazırlamak, öğretmenlerin ilgisini çekecek etkinlikler düzenlemek ve sosyal medyayı kullanmak şeklinde sıralanmıştır. Benzer şekilde Akman (2019) öğretmenlerle yürüttüğü nitel araştırmada üniversite MEB işbirliğini vurgulanmış ve bunun sağlanması için de lisansüstü eğitimlerin teşvik edilmesi, akademisyenlerin okullarda çeşitli şekillerde görevlendirilmesi, akademik dergilerin okullara ulaştırılması, mezun takip sistemi oluşturulması, akademik kongre ve sempozyumların sonuçları ışığında politikalar oluşturulması, MEB' tarafından akademik gelişmeleri takip edecek kadrolar oluşturması gibi öneriler sunulmuştur. Şendağ ve Gedik (2015) de lisansüstü eğitim faaliyetlerinin ve bilimsel çalışmaların eğitim-öğretim ortamında etkileşim öğretmenlerle etkileşim içerisinde yürütülmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Eğitim Fakültelerinde yürütülen araştırmalara ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak olumsuz olduğu görülmüştür. Öğretmenler yapılan araştırmaların uygulamaya dönüşmediğini, özgün olmadığını, nitelikten ziyade niceliğin ön planda olduğunu, eğitime herhangi bir katkısının olmadığını ve hayatta iç içe olmadığını ifade etmiştir. Bas ve Kivilcim'in (2017) öğretmenlerin eğitim araştırmalarına ilişkin görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla yürüttüğü çalışma bu bulgularla örtüşmektedir. Nitekim, araştırmaya dahil edilen öğretmenler yapılan bilimsel çalışmaların Türk eğitim sisteminde uygulanmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde

Arslan ve arkadaşlarının (2012) yaptığı araştırmada akademik çalışmaların okulların imkânları dikkate alınmadan yapıldığı ve dolayısı ile uygulamaya dönüştürülmesinin güç olduğu vurgulanmıştır. Çünkü öğretmen yetiştirme alanında Türkiye'de yürütülen araştırmalarda birtakım eksiklikler ve yetersizlikler mevcuttur (Yıldırım, 2013). Literatüre bakıldığında yürütülen pek çok araştırma sonucunun Türkiye'deki yayınların nitelik açısından yetersiz olduğunu ortaya koyduğu açıkça görülebilir (Atalay, 2019; Selvitopu vd., 2018; Yıldırım, 2013). Dahası bazı araştırma sonuçları akademik teşvik uygulamasının yayınlarda nitelik düşmesine yol açtığına dikkat çekmiştir (Okumuş & Yurdakal, 2017; Turhan & Erol, 2017).

Eğitim fakültelerinde yürütülen bilimsel çalışmaların uygulamaya dönüşebilmesi için öğretmenlerin sunmuş olduğu öneriler; MEB ile işbirliği yapmak, öğretmenlerin haberdar edilmesi, iyi öğretmen yetiştirmek, öğretmenleri lisansüstü eğitime teşvik etmek, araştırmacıların MEB tecrübesinin olması, pilot uygulamalar, uygulamaya dönük araştırmalar yapmak, akademinin siyasetten arındırılması ve spesifik çalışmalar yapmak şeklinde sıralanmıştır. Üniversite ile MEB arasındaki iş birliği hem öğretmenlerin akademik çalışmalardan haberdar edilmesi hem de akademik çalışmaların uygulamaya dönüşebilmesi için öğretmenlerin en fazla üzerinde durduğu konu olmuştur. Literatüre baktığımızda yürütülen araştırmaların da bu noktaya özellikle dikkat çektiği ve akademisyen-öğretmen işbirliğinin zayıf olduğuna işaret ettiği görülmektedir (Akman, 2019; Bozan, Yayla, Demirbaş, Sayın, Saygın, & Yağız, 2004; Kirman Bilgin, Kala, & Sungur Alhan, 2019). Üniversiteler ile okullar arasındaki iş birliğinin zayıf olması öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimin (HİE) kalitesini de olumsuz etkilemektedir. Çünkü öğretmenlerin HİE ve seminer süreçlerinde üniversitelerin ve akademisyenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır (Kirman Bilgin vd., 2019). Bu bakımdan etkili iş birliğinin sağlanması hizmet içi eğitimin niteliğini artıracak, yürütülen bilimsel çalışmaların öğretmenlere ulaştırılmasını ve uygulamaya dönüşmesini kolaylaştıracaktır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin sıklıkla vurguladığı bir diğer husus da iyi öğretmen yetiştirmek olmuştur. Öğretmenler lisans eğitiminin kalitesinin artmasının yürütülen bilimsel çalışmaların uygulamaya dönüşmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Ancak literatürde eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme konusunda birtakım yetersizliklerinin ve sınırlılıkların olduğuna dikkat çekilmiştir (Abazoğlu, Yıldırım & Yıldızhan, 2016; Ayas, 2009; Şendağ & Gedik, 2015). Dolayısı ile öğretmenlerin sunduğu önerilerin literatürde de karşılığı olduğunu söylemek mümkündür.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar hem Millî Eğitim hem de üniversite ile iç içe olan öğretmenlerin akademik çalışmalara yönelik görüşlerini açığa çıkarması bakımında önemlidir. Araştırma sonuçları, üniversite camiasının, öğretmenlerin ve politika yapımcıların eğitim-öğretim, akademik çalışmalar ve mevcut işleyiş hakkındaki sorunları anlaması ve içgörü sahibi olması bakımından katkı sağlayıcı niteliktedir. Tüm bunlarla beraber her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Katılımcı grubunun tek bir devlet üniversitesinde lisansüstü eğitime devam eden öğretmen-

lerden oluşması bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Bu sınırlılığı ortadan kaldırmak adına gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı üniversitelerde lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin görüşlerine başvurabilir. Araştırmaya çeşitli branşlardan öğretmenler katılmıştır. Ancak eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin katılımı ile daha geniş çaplı araştırmaların yapılması mevcut sorunların doğasının anlaşılması ve çözüm önerilerinin üretilmesi açısından daha faydalı olabilir. Araştırma nitel araştırmanın derinlemesine bilgi edinme avantajına sahip olsa da daha geniş öğretmen kitlesinin bu konudaki görüş ve önerilerini açığa çıkarmak için nicel boyutta tarama çalışmaları yapılabilir.

Araştırmada öğretmenler akademik araştırmalara ilişkin pek çok öneri sunmuştur. Bu önerilerin başlıcaları üniversite-MEB iş birliği, lisans eğitiminin kalitesinin artırılması, öğretmenlerin lisansüstü eğitime teşvik edilmesi, öğretmenlerin akademik çalışmalardan sempozyum, hizmet içi eğitim, broşürler, dergiler ve sosyal medya gibi kanallar aracılığı ile haberdar edilmesidir. Öğretmenlerin sunduğu bu önerilerin politika yapıcılar ve eğitim fakülteleri tarafından dikkate alınması yararlı olacaktır.

TEŞEKKÜR

Araştırma verilerinin toplanması ve içerik analizi süreçlerinde yardımcı olan çalışma arkadaşım Dr. Tolga SEKİ'ye teşekkür ederim.

KAYNAKLAR

- Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 143-160.
- Academic Ranking of World Universities (2021). *About academic ranking of world universities*. 17.04.2021 tarihinde <http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html> adresinden alınmıştır.
- Ağralıoğlu, N. (2012). Türkiye'de üniversitelerin kalitesini belirlemek için bir yaklaşım. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 147-165. doi: 10.5961/jhes.2012.046
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akman, Y. (2019). Eğitim fakültelerinin misyonları üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 39-56. doi: 10.9779/pauefd.452829
- Ak, M. Z., & Gülmez, A. (2006). Türkiye'nin uluslararası yayın performansının analizi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 1(1), 22-49.
- Alkan, R. M. (2014). Üniversite-sanayi işbirliği için bazı öneriler. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(2), 61-68.
- Al, U. (2012). Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'nin yayın ve atf performansı. *Bilgi*, 62, 1-20.
- Al, U. (2008). *Türkiye'nin bilimsel yayın politikası: Atf dizinlerine dayalı bibliyometrik bir yaklaşım*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Arslan, S., Serbest, A., & Yıldız, Y. (2012, Haziran). Öğretmenlerin akademik çalışmalara bakış açıları ve bu çalışmalarını derslerinde uygulama düzeyleri. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde.
- Atalay, S. (2019). Akademik taylorizm, performans yönetimi ve akademik üretimde niceliğin önemi: akademisyenler üzerine niteliksel bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 291-322.
- Ayas, A. (2009). The importance of teaching profession and current problems in teacher training. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)*, 10(3), 1-11.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bas, G., & Kivilcim, Z. S. (2017). Teachers' Views about Educational Research: A Qualitative Study. *International Journal of Progressive Education*, 13(2), 60-73.
- Bozan, M., Yayla, D., Demirbaş, A., Sayın, M., Saygın, Ö., & Yağız, Z. (2004). *Eğitim araştırmalarında MEB-Üniversite iş birliği*. 13.05.2021 tarihinde https://www.megep.meb.gov.tr/earged/earged/Meb_Universite_isbirligi.pdf adresinden alınmıştır.
- Cerit-Berber, N. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına bakışı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 142-159.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Dippo, D. (2005). Redefining Community-Urban University relations: A project for education faculties?. *Teaching Education*, 16(2), 89-101.
- Drill, K., Miller, S., & Behrstock-Sherratt, E. (2012). *Teachers' perspectives on educational research*. Naperville, IL: American Institutes for Research.
- Durukan, H. (2004). Ülkemizin kalkınmasında çağdaş üniversitelerin yeri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 19-25.
- Ekiz, D. (2006). Primary school teachers' attitudes towards educational research. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 395-402.
- Ekiz, D. & Yiğit, N. (2012). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarının amaç ve çeşitleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 3-21.
- Erdem, A. R. (2005). Üniversitenin var oluş nedeni. *Pamukkale Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 17, 104-116.
- Erdem, A. R. (2013). Bilgi toplumunda üniversitenin değişen rolleri ve görevleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 109-120.
- Günay, D. (2004, Mayıs). Üniversitenin neliği, akademik özgürlük ve üniversite özerkliği. *I. Uluslararası Üniversite Eğitimi Kongresi*, İstanbul.
- Karadağ, E., Yalçın, M., Çiftçi, K., Danişman, Ş., Sölpük, N., Tosuntaş, Ş., & Ay, Y. (2017). Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanındaki bilimsel yayınların atf analizleri. *Bilgi Dünyası*, 18(1), 9-28.
- Kirman Bilgin, A., Kala, N., & Sungur Alhan, S. (2019). Eğitim fakültesi ve milli eğitim müdürlüğü arasındaki iş birliği sürecinin incelenmesi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(33), 1-32. doi: 10.14520/adyusb.492826

- Korkut, H. (2001). *Sorgulanan yüksek öğretim*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S.Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Okumuş, K., & Yurdakal, I. H. (2017). Akademisyenlerin akademik teşviğe ilişkin görüş ve düşünceleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58, 145-156. doi: 10.9761/JASSS7057
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Pedro, F. (2009). Continuity and change in the academic Profession in European countries. *Higher Education in Europe*, 34(3-4), 411-429.
- Sakınç, S. ve Bursalıoğlu, S. A. (2012). Yükseköğretimde küresel bir değişim: Girişimci üniversite modeli. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2), 92-99.
- Sim, C. (2010). Sustaining productive collaboration between faculties and schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 18-28. doi: 10.14221/ajte.2010v35n5.2
- Şahin, Ç., & Arcagök, S. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim araştırmalarına yönelik yaklaşımları. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-20.
- Şendağ, S., & Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşliğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 72-91.
- Şenses, F. (2007). Uluslararası gelişmeler ışığında türkiye yükseköğretim sistemi: temel eğilimler, sorunlar, çelişkiler ve öneriler. *Economic Research Center Working Papers in Economics*, 7(5), 1-32.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Times Higher Education World University Rankings (2021). *About THE’s rankings*. 17.04.2021 tarihinde <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/about-the-times-higher-education-world-university-rankings> adresinden alınmıştır.
- Turhan, M., & Erol, Y. C. (2017). Akademisyenlerin akademik teşvik ödeneğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 281-296.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982). *Yükseköğretim kurumları*. 16.04.2021 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf> adresinden alınmıştır.
- US News and Reports” (2021). *Frequently asked questions: Best global universities rankings*. 17.04.2021 tarihinde <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/articles/rankings-faq#question3> adresinden alınmıştır.
- Yavuzçehre, P. S. (2016). Üniversitelerin kentlerine etkileri: Denizli Pamukkale Üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 235-250.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri* (9. bas.). Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldırım, A. (2013). Teacher education research in Turkey: Trends, issues and priority areas. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and method* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yükseköğretim Kanunu (1981). *Yükseköğretim kurumlarının görevleri*. 16.04.2021 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> adresinden alınmıştır.

Covid-19 Pandemisinde Hemşirelik Öğrencilerinin Klinik Uygulamalara Yönelik Algıladıkları Stres Düzeyi

The Perceived Stress Level of Nursing Students Regarding The Clinical Practices in the Covid-19 Pandemic

Işın CANTEKİN, Sibel ARGUVANLI ÇOBAN, Hatice DÖNMEZ

ÖZ

Bu tanımlayıcı kesitsel çalışma, Covid-19 pandemisinde hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulamalara yönelik algıladıkları stres düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Hemşirelik Bölümlerinde 2019-2020 bahar döneminde tüm sınıflarda öğrenim gören 252 öğrenci ile 20 Mayıs-20 Haziran 2020 tarihleri arasında yapılmıştır. Veriler; Bilgi formu ve Hemşirelik Öğrencileri için Algılanan Stres Ölçeği (HÖASÖ) ile toplanmıştır.

Öğrencilerin %52,0'ı Covid-19 hakkında düşünmekten rahatsız olduğunu, %62,2'si kendisinin Covid-19 ile enfekte olduğunu düşündüğünde anksiyetesinin arttığını, %57,9'u Covid-19 tanısı almış bireye bakım vermektan korktuğunu ve %82,1'i Covid-19 tanısı almış bireye bakım verebilecek yeterli bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Bu çalışmada HÖASÖ toplam puan ortalaması ile öğrencilerin cinsiyeti ($p<0.01$), hemşirelik mesleğini isteyerek seçme durumu ($p<0.01$), Covid-19 pandemisinde hemşirelik mesleğine duyulan ilgi durumu ($p<0.01$), Covid-19 tanısı almış bireye bakım verebilecek bilgiye sahip olma durumu ($p<0.01$), Covid-19 hakkında düşünmekten rahatsız olma durumu ($p<0.01$), Covid-19 tanısı almış bireye bakım vermektan korkma durumu ($p<0.01$) ve Covid-19 ile enfekte olduğunu düşündüğünde anksiyete düzeyinde artma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p<0.01$).

Bu çalışmada kadın, hemşirelik mesleğini isteyerek seçmeyen, pandemi döneminde hemşirelik mesleğine ilgileri olumsuz şekilde etkilenen, Covid-19 tanısı almış bireye bakım verebilecek bilgiye sahip olduğunu düşünmeyen/bakım vermek istemeyen ve bakım vermektan korkan ayrıca Covid-19 hakkında düşünmekten rahatsız olan öğrencilerin algıladıkları stres düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur. Algılanan stres düzeyi yüksek olan öğrencilere eğitim ve danışmanlık verilmesi önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Hemşirelik, Öğrenciler, Pandemi, Covid-19

Cantekin I., Arguvanli Çoban S., & Dönmez H., (2021). Covid-19 pandemisinde hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulamalara yönelik algıladıkları stres düzeyi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 592-599. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.478>

*Bu çalışma 8-10 Nisan 2021 tarihlerinde 4. Uluslararası Sağlık Bilimleri ve Yaşam Kongresi'nde sözlü sunum olarak sunulmuştur.

*This study was presented as an oral presentation at the 4th International Health Sciences and Life Congress on 8-10 April 2021.

Işın CANTEKİN (✉)

ORCID ID: 0000-0003-2685-0831

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Seydişehir Sağlık Bilimleri Fakültesi, Konya, Türkiye
Necmettin Erbakan University, Seydişehir Faculty of Health Sciences, Konya, Turkey
i_cantekin@hotmail.com

Sibel ARGUVANLI ÇOBAN

ORCID ID: 0000-0002-8844-4153

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Zonguldak, Türkiye
Zonguldak Bulent Ecevit University Faculty of Health Sciences, Zonguldak, Turkey

Hatice DÖNMEZ

ORCID ID: 0000-0001-7041-7416

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Seydişehir Sağlık Bilimleri Fakültesi, Konya, Türkiye
Necmettin Erbakan University, Seydişehir Faculty of Health Sciences, Konya, Turkey

Geliş Tarihi/Received : 29.09.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 15.12.2021

ABSTRACT

This descriptive cross-sectional study was conducted to determine the perceived stress levels of nursing students regarding the clinical practice during the Covid-19 pandemic.

The study was conducted between May 20 and June 20, 2020, with 252 students studying in all classes in the Nursing Departments of Necmettin Erbakan University. The data were collected using the Information Form and the Perceived Stress Scale for Nursing Students (PSSNS).

52.0% of the students felt uncomfortable thinking about Covid-19, and 62.2% stated that their anxiety increased when they thought they were infected with Covid-19. The study further revealed that 57.9% of the nursing students were afraid to provide care to the individuals diagnosed with Covid-19 and 82.1% stated that they did not have enough knowledge to provide care to those individuals. Our study revealed that there is a statistically significant difference between the mean scores of the Perceived Stress Scale for Nursing Students and the students' gender ($p<0.01$), the status of willingly choosing the nursing profession ($p<0.01$), the interest in the nursing profession during the Covid-19 pandemic ($p<0.01$), having enough knowledge to provide care to individuals diagnosed with Covid-19 ($p<0.01$), being uncomfortable thinking about Covid-19 ($p<0.01$), being afraid to provide care to individuals diagnosed with Covid-19 ($p<0.01$), and the increased anxiety level thinking that they were infected with Covid-19 ($p<0.01$).

In this study, female nurses and nurses who did not choose the nursing profession willingly, whose interests in the nursing profession were negatively affected during the pandemic period, who believe that they do not have the knowledge or who do not want to provide care to individuals diagnosed with Covid-19, who are afraid to provide care, and who are uncomfortable thinking about Covid-19 were found to have higher perceived stress levels. It is recommended to offer training and counseling to the nursing students with high perceived stress levels.

Keywords: Nursing, Students, Pandemics, Covid-19

GİRİŞ

Yeni tip bir korona virüsün neden olduğu solunum yolu enfeksiyonu olan COVID-19 hastalığı ilk kez Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkmıştır (Lai, Shih, 2020). Türkiye'de ilk COVID-19 hastası 12 Mart 2020'de rapor edilmiş ve hastalık pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'yi de etkisi altına almıştır.

Pandeminin tüm ülkelerin sağlık sisteminde yarattığı olumsuz etkilerin yanı sıra etkilenen önemli alanlardan biri de eğitim sistemi olmuştur. Eğitime ara verilmesi her ülkede olduğu gibi ülkemizde de ani ve beklenmedik bir şekilde gelişmiştir (Subba, Subba, 2020). Pandeminin tüm dünyada sağlık sisteminde meydana getirdiği değişikliklerden dolayı hemşirelik klinik eğitiminde aksamalar meydana gelmiştir (Goni-Fuste, Wennberg, 2020). Eğitime ara verilmesi ile klinik eğitimin aksamaması uygulamalı bir bölümde eğitim alan hemşirelik öğrencilerini oldukça etkilemiştir (Deo, Budhathoki, 2020). Hemşirelik öğrencileri teorik bilgilerini klinik uygulamalar ile bütünleştirerek hemşirelik becerilerinde yetkinlik kazanırlar. Çoğunluğu klinik uygulamadan oluşan hemşirelik eğitiminde aksaklıklar yaşandığı için öğrenciler, klinik beceri geliştirmede yetersiz olacakları konusunda endişe yaşamaktadırlar. Ayrıca eksik kalan klinik beceri telafisinin ne zaman, nerede ve nasıl yapılacağını belirsiz olması öğrencilerin stres yaşamasına neden olabilen bir diğer faktördür (Cao, Fang, Hou, 2020).

Pandemi sürecinde hemşirelik öğrencileri virüsün kendilerine bulaşması korkusu gibi stresli durumlarla karşı karşıya kalmaktadır çünkü ne zaman biteceği belli değildir. (Ekiz, İlman, Dönmez, 2020). Bu bağlamda Covid-19 pandemisi de öğrencilerin mesleğe yönelik bakış açılarını etkilemiş olabilir. Yapılan bir

çalışmada Suudi Arabistan MERS salgını sırasında (2016), sağlık hizmetleri alanında eğitim alan öğrenciler salgına karşı yetersiz tedbir alınan sağlık kuruluşlarında çalışma konusundaki isteksizliklerini belirtmişlerdir (Elrggal, Nedaa, 2018).

Nedeni ne olursa olsun stres bireyin uyum yapma becerisini etkileyen bir deneyimdir (Yurdakoş, 2018). Stres yaşayan kişilerin yaşananlara bakış açısı ve olaylara yönelik yükledikleri anlam stresle başa çıkmada çok önemlidir. Her bireyin farklı bakış açısına sahip olması nedeniyle stres, tüm bireyler tarafından farklı algılanır ve farklı düzeyde yaşanır (Parker, 2007).

Hemşirelik öğrencilerinin, eğitim sürecinde uygulama alanlarının sınırlandırılması, mezuniyete yönelik belirsizlikler ve Covid-19'a bağlı kayıp yaşama korkusu, uzun süreli ve kontrol altına alınamayan stres yaşamalarının profesyonel kimliklerini ve sağlık durumlarını olumsuz etkilediği, düşünme ve karar alma becerilerini zayıflatarak akademik başarılarını düşürdüğü yaygın olarak kabul edilmektedir (Altok, Üstün, 2013; Edwards, Burnard, 2010; Ergin, Çevik, Çetin, 2018; Jimenez, Osorio, Diaz, 2010). Hemşirelik eğitimcileri olarak hemşirelik öğrencilerinin pandemi sürecinde genel psikolojik sağlıklarına özen göstermek, bir fark yaratabilecek yani bilinçli ve hemşirelik mesleğini ileriye taşıyabilecek nitelikli hemşireler yetiştirmekte hayati bir girişimdir (Carolan, Davies, 2020). Bu nedenle pandemi dönemlerinde yaşanan kayıplar ve kriz durumları düşünüldüğünde, hemşirelik öğrencilerinde eğitimin önemli parçası olan klinik uygulamaya ilişkin algıladıkları stresin belirlenmesi önemlidir.

Bu çalışma, Covid-19 pandemisinde hemşirelik öğrencilerinin klinik uygulamalara yönelik algıladıkları stres düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

GEREÇ ve YÖNTEM

Bu kesitsel çalışma Konya ilinde Necmettin Erbakan Üniversitesi'nin Hemşirelik Bölümlerinde 2019-2020 bahar döneminde tüm sınıflarda öğrenim gören öğrenciler ile 20 Mayıs-20 Haziran 2020 tarihleri arasında yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini çalışmanın yapıldığı üniversitenin hemşirelik bölümünde okuyan 638 öğrenci oluşturmuş, %95 güven düzeyi, 0,05 güven aralığı ile gerekli örneklem büyüklüğü 240 olarak hesaplanmıştır (Kotrlık, Higgins, 2001). Çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden, bilgilendirme metnini onaylayan ve veri toplama formlarını eksiksiz yanıtlayan 252 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler Bilgi Formu ve hemşirelik Öğrencileri için Algılanan Stres Ölçeği ile toplanmıştır.

Bilgi Formu:

Araştırmacılar tarafından literatür (Kürtüncü, Kurt, 2020) doğrultusunda oluşturulmuştur. Toplam 14 sorudan oluşan formda öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ve Covid-19 pandemisine yönelik görüşleri ile ilgili sorular yer almaktadır.

Hemşirelik Öğrencileri İçin Algılanan Stres Ölçeği (HÖASÖ):

Ölçek, Sheu ve ark. (Sheu, Lin, Hwang, 1997) tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlanması Karaca ve ark. (Karaca, Yıldırım, 2015) tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin algıladıkları stres düzeyini ölçmek için 29 maddeden oluşan ölçeğin değerlendirilmesinde; '4–çok stres verici, 3, 2, 1; 0–stres verici değil' olmak üzere beşli likert tipi değerlendirme kullanılmaktadır. Ölçeğin altı boyutu bulunmaktadır: Mesleki bilgi ve beceri eksik olmasından dolayı stres; Hastaya bakım verme anında yaşanan stres; İş fazlalığından ve ödevlerden kaynaklanan stres; Hemşirelerden ve öğretim elemanlarından kaynaklı stres; Bulunulan ortamdaki kaynaklanan stres; Akranlardan ve günlük yaşamdan kaynaklanan stres (Sheu, Lin, Hwang, 1997; Karaca, Yıldırım, 2015).

Ölçek toplam puanı 0–116 arasında değişmektedir. Yüksek puan, stres düzeyinin yüksekliğini göstermektedir. Karaca ve ark.'nın (Karaca, Yıldırım, 2015) çalışmasında cronbach's alfa güvenilirlik katsayısı 0,67–0,93, iki haftalık test-tekrar test güvenilirliği 0,96 bulunmuştur (18). Bu çalışmada cronbach's alfa güvenilirlik katsayısı 0,965 bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada sosyal (fiziksel) mesafe uygulamaları nedeniyle çevrimiçi veri toplama tekniği kullanılmıştır. Verilerin toplanması için çevrimiçi tabanlı bir anket google formlar üzerinden oluşturulmuştur (Google LLC, Mountain View, California, ABD). Öğrencilere e-posta adresleri üzerinden anket formunun bağlantı adresi gönderilerek araştırmaya katılmaya davet edilmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin katılımını desteklemek için ilgili fakültenin yönetimine anket formunun bağlantı adresi gönderilerek öğrencilere iletilmesi istenmiştir. Anket formunun ilk bölümünde çalışmanın amacı hakkında açıklama yapılmış ve kimlik bilgileri istenmeden dijital ortamda onamları alınmıştır.

Katılımcılar, onamları alındıktan sonra soruları yanıtlamışlardır. Katılımcılara soruları yanıtlarken anketten istedikleri zaman ayrılma hakkına sahip oldukları bilgisi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS (Statistical Package for Social Science) 22.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Tanımlayıcı veriler yüzdelik hesaplama, ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler kullanılarak değerlendirilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda veriler normal dağılıma uygun olduğundan analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde; HÖASÖ puan ortalamalarının ikili gruplar arasında karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla gruplar ile karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi olarak $p < 0.05$ kabul edilmiştir.

Araştırmanın Etik Boyutu

Çalışmada veri toplamaya başlamadan önce Sağlık Bakanlığı (onay no: 2020-05-12T12_28_57) ve etik kuruldan onay (onay no: 2020/2568) alınmıştır. Çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilme metnini onaylayanlar çalışmaya katılabilmişlerdir. Anket formunun ilk bölümünde öğrenciler dijital ortamda bilgilendirme metnini onayladıktan sonra soruları yanıtlamışlardır. Bilgilendirme metninde öğrencilere soruları yanıtlarken anketten istedikleri zaman ayrılma hakkına sahip oldukları bilgisi verilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1 incelendiğinde katılan öğrencilerin %85.3'ünün kadın, %31.7'sinin ikinci sınıf öğrencisi ve %80.2'sinin bölümü isteyerek seçtiği görülmektedir. Öğrencilerin %65.9'u pandeminin hemşirelik mesleğine olan ilgi üzerinde olumlu etkisi olduğunu, %82,1'i Covid-19 tanısı almış bireye bakım verebilecek yeterli bilgiye sahip olmadığını, %63.5'i Covid-19 tanısı almış bireye bakım vermeyi istediğini, %52'si Covid-19 hakkında düşünmekten rahatsız olduğunu, %57.9'u Covid-19 tanısı almış bireye bakım vermekten korktuğunu, %62.2'si kendisinin Covid-19 ile enfekte olduğunu düşündüğünde anksiyetesinin arttığını, %35.3'ü çevresinde Covid-19 vakası gördüğünü ve bu vakaların %66.3'ünün komşu/arkadaş olduğunu, %56,8'i Covid-19 hakkında bilgiyi internet/sosyal medya üzerinden aldığını %98'inin ise daha önce herhangi bir ruhsal hastalık tanısı olmadığını ifade ettiği belirlenmiştir.

Hemşirelik öğrencilerinin mesleki bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklanan stres puan ortalamasının 6.92 ± 2.89 ; hastaya bakım verirken yaşanan stres puan ortalamasının 19.18 ± 6.92 ; ödevlerden ve iş yükünden kaynaklanan stres puan ortalamasının 12.17 ± 4.54 ; öğretim elemanları ve hemşirelerden kaynaklanan stres puan ortalamasının 13.28 ± 5.60 ; ortamdaki kaynaklanan stres puan ortalamasının 6.66 ± 3.04 ; akranlardan ve günlük yaşamdan kaynaklanan stres puan ortalamasının 8.66 ± 4.03 olduğu; toplam ölçek puan ortalamasının ise 66.89 ± 24.19 olduğu bulunmuştur.

Bu çalışmaya katılan öğrencilerde; HÖASÖ puan ortalaması ile cinsiyet ($p < 0.01$), hemşirelik mesleğini isteyerek seçme

Tablo 1: Öğrencilerin Özellikleri (n=252)

Kişilik özellikleri	n	%
Yaş Ort.±ss: 20.54±1.37 (min: 18.0. maks. 28.0)		
Cinsiyet		
Kadın	215	85.3
Erkek	37	14.7
Sınıf		
1	65	25.8
2	80	31.7
3	77	30.6
4	30	11.9
Hemşirelik bölümünü isteyerek seçme		
Evet	202	80.2
Hayır	50	19.8
Covid-19 pandemisinde hemşirelik mesleğine duyulan ilgi		
Olumlu	166	65.9
Olumsuz	86	34.1
Covid-19 hastasına bakım verecek bilgiye sahip olduğunu düşünme		
Evet	45	17.9
Hayır	207	82.1
Covid-19 tanısı almış bireye bakım vermeyi isteme		
Evet	160	63.5
Hayır	92	36.5
Covid-19 hakkında düşünmekten rahatsız olma		
Evet	131	52.0
Hayır	121	48.0
Covid-19 tanısı almış bireye bakım vermekten korkma		
Evet	146	57.9
Hayır	106	42.1
Covid-19 ile enfekte olduğunu düşündüğünde anksiyete düzeyinde artma		
Evet	157	62.3
Hayır	95	37.7
Çevresinde Covid-19 tanısı alan bireylerin olma durumu		
Evet	89	35.3
Hayır	163	64.7
Covid-19 olan bireyin yakınlık derecesi (n=89)		
Aile	30	33.70
Arkadaş/komşu	59	66.3
Covid-19 hakkında bilgi edinme kaynağı		
Sosyal Medya/internet siteleri	143	56.8
TV/Gazete	86	34.1
Bilimsel Kitaplar/Makaleler	23	9.1
Tanı konulmuş bir ruhsal-hastalığa sahip olma		
Evet	5	2.0
Hayır	247	98.0

* Ort. ± S.S: Ortalama±standart sapma.

Tablo 2: Katılımcıların Hemşirelik Öğrencileri İçin Algılanan Stres Ölçeği Puan Ortalamaları

HÖASÖ alt boyutları	Ort. ± S.S	Min-Maks.
Mesleki bilgi ve beceri eksikliğinden kaynaklanan stres	6.92±2.89	0.00-12.00
Hastaya bakım verirken yaşanan stres	19.18±6.92	1.00-32.00
Ödevlerden ve iş yükünden kaynaklanan stres	12.17±4.54	0.00-20.00
Öğretim elemanları ve hemşirelerden kaynaklanan stres	13.28±5.60	0.00-24.00
Ortamdan kaynaklanan stres	6.66±3.04	0.00-12.00
Akranlardan ve günlük yaşamdan kaynaklanan stres	8.66±4.03	0.00-16.00
Toplam	66.89±24.19	4.00-116.00

Ort. ± S.S: Ortalama±standart sapma.

Tablo 3: Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri ile HÖASÖ Toplam Puanının Karşılaştırılması (n = 252)

Tanımlayıcı özellikler	HÖASÖ M±S.S	İstatistiksel analiz
Cinsiyet		
Kadın	68.74±23.55	p=0.003 t=2.967
Erkek	56.16±25.37	
Sınıf		
1	70.40±23.81	p=0.422 F=.940
2	66.03±22.00	
3	66.75±26.53	
4	61.73±24.73	
Hemşirelik mesleğini isteyerek seçme		
Evet	64.19±23.33	p=0.000 t=-3.646
Hayır	77.80±24.76	
Covid-19 pandemisinin hemşirelik mesleğine duyulan ilgi üzerine etkisi		
Olumlu	63.62±22.92	p=0.003 t=-3.030
Olumsuz	73.20±25.43	
Covid-19 tanısı almış bireye bakım verebilecek bilgiye sahip olduğunu düşünme		
Evet	51.95±21.96	p=0.000 t=-4.765
Hayır	70.14±23.46	
Covid-19 tanısı almış bir bireye bakım vermeyi isteme		
Evet	66.68±22.93	p=0.886 t=-.137
Hayır	67.14±26.58	
Covid-19 hakkında düşünmekten rahatsız olma		
Evet	72.36±23.48	p=0.000 t=3.791
Hayır	60.99±23.94	
Covid-19 tanısı almış bireye bakım vermektan korkma		
Evet	72.71±23.29	p=0.000 t=4.553
Hayır	59.14±23.35	
Covid-19 ile enfekte olduğunu düşündüğünde anksiyete düzeyinde artma		
Evet	70.37±23.33	p=0.004 t=2.878
Hayır	61.44±24.69	
Çevresindeki bireylerde Covid-19 tanısı		
Evet	64.93±23.95	p=0.350 t=-0.937
Hayır	67.92±24.40	

Not: t, bağımsız örneklem t testi; F, tek yönlü varyans analizi (ANOVA).

HÖASÖ: Hemşirelik Öğrencileri İçin Algılanan Stres Ölçeği

Ort. ± S.S: Ortalama±standart sapma

($p<0.01$), Covid-19 pandemisinde hemşirelik mesleğine duyulan ilgi durumu ($p<0.01$), Covid-19 tanısı almış bireye bakım verebilecek bilgiye sahip olduğunu düşünme durumu ($p<0.01$), Covid-19 hakkında düşünmekten rahatsız olma durumu ($p<0.01$), Covid-19 tanısı almış bireye bakım vermektan korkma durumu ($p<0.01$), Covid-19 ile enfekte olduğunu düşündüğünde anksiyete düzeyinde artma durumu arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p<0.01$).

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf ve Covid-19 tanısı almış bir bireye bakım vermeyi isteme durumu, çevresindeki bireylerde Covid-19 tanısı olma durumu ile HÖASÖ puan ortalaması arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$).

TARTIŞMA

Covid-19 pandemisi döneminde eğitimde yaşanan aksaklıklar ve belirsizlikler ile mesleğe yönelik kaygılar hemşirelik öğrencilerinin stres yaşamalarına neden olabilmektedir. Geçmişte yaşanan pandemi dönemlerinde de hemşirelik öğrencilerinin aşırı düzeyde psikolojik stres yaşadıkları ve kariyerleri hakkında endişelendikleri belirlenmiştir (Zhang, Lu, Gao, 2004; Gao, Chen, Wang, 2003). Hemşirelik öğrencilerinin öğrenme sürecinde uzun süre stres yaşamaları hem mesleki kimlik gelişimini hem de sağlıklarını etkilemektedir. (Karaca, Yildirim, 2015). Bu nedenle bu çalışmada hemşirelik öğrencilerinin Covid-19 pandemisi döneminde algıladıkları strese odaklanılmıştır.

Çalışmada hemşirelik öğrencilerinin kadın cinsiyeti ile algıladıkları stres düzeyi arasında ileri derecede anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Kadınların HÖASÖ puanının daha yüksek olduğu ve daha fazla stres yaşadıklarını görülmüştür. Hemşirelik öğrencileri ile yapılan çalışmalarda Covid-19 nedeniyle kadın öğrencilerin kaygı ve stres düzeyinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir (Savitsky, YifatFindling, Tova, 2020; Aslan, Pekince, 2020; Sanad, 2019; Lemyre, Gauthier-Légar, Bélanger, 2019; Merikangas, He, Burstein, 2010; Mclean, Hofmann, 2012; Gender Wang, Pan, 2020).

Öğrencilerin hemşirelik mesleğini isteyerek seçme ve hemşirelik mesleğine ilgi duyma durumları ile algıladıkları stres düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. İsteyerek seçmeyen ve ilgi duymayanların HÖAS ölçeceğinden aldıkları puanın daha yüksek olduğu yani algılanan stresin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Stres durumunun isteyerek seçenlerde düşük olması, bu grupta yer alan öğrencilerin öğrencilerde profesyonel benlik kavramı gelişimi ile açıklanabilir. Nitekim bu konuda yapılan bir çalışmada hemşirelik mesleğini isteyerek seçmenin profesyonel benlik kavramı gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı belirtilmiştir. (Cöplü, Tekinsoy, 2019).

Öğrencilerin Covid-19 tanısı almış bireye bakım verebilecek bilgiye sahip olduğunu düşünme durumu değerlendirildiğinde 'hayır' cevabı verenlerin ölçekten aldığı puanın yüksek olduğu, yani algılanan stresin daha yüksek olduğu belirlenmiş ve bu sonuç anlamlı bulunmuştur. Bu durum öğrencilerin stres algısının bilgi eksikliğiyle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Çalışma bulgumuzu destekler nitelikte yapılan çalışmalarda da çalışmalarda da Covid-19 hakkında yeterli bilgiye sahip olma durumunun bireylerin stres düzeyini artırdığı belirlenmiştir (Jiloha, 2020; Li, B Yang, Dou, Cheung, 2020; Shigemura, Ursano, 2020).

Covid-19 hakkında düşündüğünde rahatsızlık hissedilen, Covid-19 tanısı almış bireye bakım vermektan korktuğunu ifade eden, Covid-19 ile enfekte olduğunu düşündüğünde anksiyete düzeyinin arttığını ifade eden öğrencilerin HÖASÖ puan ortalaması diğer gruplara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<0.05$). Ruh Sağlığı Derneği tarafından yapılan bir araştırmaya göre ülkemizde toplumun %50'sinin Covid-19 bulaşmasından korktuğu, %59'unun pandeminin sağlıkları ile ilgili endişelerini artırdığı, %61'inin pandeminin gelecekları hakkında endişelerinin arttığı, %48'inin pandemi nedeniyle huzursuzluk duyguları yaşadığı, %64'ünün pandemiden dolayı normalden daha fazla korkmaya başladığı belirlenmiştir (<https://ruhsagligiderneği.org/etiket/korona-virusu/>. Accessed March 25, 2020). Arslan ve ark. (2020)'de yaptıkları çalışmada Covid-19 salgınının hemşirelik öğrencileri üzerindeki stresi artırdığını belirlemişlerdir (Aslan, Pekince, 2020). Hastalanma korkusu, belirsizlik, hastalığın kişiyi nasıl etkileyeceği korkusu ve benzer faktörler yoğun kaygı kaynaklarıdır (Turkish Psychiatric Association. COVID-19 and Mental Health <https://www.psikiyatri.org.tr/menu/161/cov%C4%B1d-19-veruh-sagligi>. Accessed May 10, 2020.). Savitsky ve ark. (2020)'de hemşirelik öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin yüksek düzeyde kaygı yaşadıklarını, korku düzeyleri arttıkça anksiyete puanının daha yüksek olduğunu belirlemiştir (Savitsky, YifatFindling, Tova, 2020).

Cao ve ark. (2020)'nin yaptığı çalışmada, öğrencilerin erteleme sinin sebebi olarak yakınlarının enfekte olması ve kendilerinin enfekte olma riski nedeniyle stres yaşadıkları belirlenmiştir. (Cao, Fang, Hou, 2020; Sögüt, Dolu, Cangöl, 2020). Bu bulgular çalışma sonuçlarımızla benzerlik göstermektedir. Araştırma bulguları literatür bulguları ile karşılaştırıldığında Covid-19 salgını hemşirelik öğrencilerinin hasta bakımını ve mesleğe olan bakış açılarını etkilemiş olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma yalnızca bir bağımlı değişken olan HÖASÖ'den oluşmaktadır. Verilerin online ortamda toplanılması nedeniyle diğer bağımsız değişkenlerin sayısı da sınırlı tutulmuştur.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada kadın, hemşirelik mesleğini isteyerek seçmeyen, pandemi döneminde hemşirelik mesleğine ilgileri olumsuz şekilde etkilenen, Covid-19 tanısı almış bireye bakım verebilecek bilgiye sahip olduğunu düşünmeyen/bakım vermektan istemeyen ve bakım vermektan korkan ayrıca Covid-19 hakkında düşünmekten rahatsız olan öğrencilerin algıladıkları stres düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Algılanan stres düzeyi yüksek olan bu öğrenciler için klinik uygulamaları öncesinde senaryo temelli vaka tartışmaları, stres yönetimi konusunda sorun yaşayan öğrencilere uzmanlar kanalıyla psiko eğitim ve danışmanlık verilmesi, pandemi ve Covid 19 hakkında fakülte bünyesinde düzenlenecek webinarlar ile öğrencilerin bilgi eksikliklerinin giderilmesi önerilebilir.

ÇIKAR ÇATIŞMASI

Hiçbir kurum ve kuruluş ile çıkar çatışmamız yoktur. Yazarlar arasında çıkar çatışması yoktur.

KAYNAKLAR

- Altok, HÖ., & Üstün, B. (2013). Hemşirelik öğrencilerinin stres kaynakları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (2): 747–66.
- Aslan, H., & Pekince, H. (2020). Nursing students' views on the COVID-19 pandemic and their perceived stress levels. *Perspect Psychiatr Care*, 1–7. doi: 10.1111/ppc.12597
- 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. <http://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Carolan, C., Davies, CL., Crookes, P., McGhee, S., & Roxburgh, M. (2020). COVID 19: Disruptive impacts and transformative opportunities in undergraduate nurse education. *Nurse Education in Practice* 6: 46. doi: 10.1016/j.nepr.2020.102807.
- Coşkun, M., & Tekinsoy, P. (2019). Kartın. Professional self-concept and professional values of senior students of the nursing department. *Nursing Ethics*, 26(5):1387–97
- Deo, P., Budhathoki, K., Raut, S., J Adhikari, B., & Shrestha, J. (2020). Factors associated with perceived stress, anxiety, depression, insomnia during COVID-19 Outbreak among Nursing Students, 17(19):426-32
- Edwards, D., Burnard, P., Bennett, K., & Hebden, U. (2010). A longitudinal study of stress and self-esteem in student nurses. *Nurse Education Today*, 30(1):78-84.
- Ekiş, T., İlman, E., & Dönmez, E. (2020). Bireylerin sağlık anksiyetesi düzeyleri ile Covid-19 salgını kontrol algısının karşılaştırılması. *Uluslararası Sağlık Yönetimi ve Stratejileri Araştırma Dergisi*, 6(1):139-54.
- Ergil, ME., Nedaa, AK., Rafea, B., Alahmadi, L., Shehri, AA., Alamoudi, R., Koshak, H., et al. (2018). 'Evaluation of preparedness of health care student volunteers against Middle East respiratory syndrome coronavirus (MERS-CoV) in Makkah, Saudi Arabia: a cross-sectional study', *Journal of Public Health (Germany)*. *Journal of Public Health*, 26(6): 607–12.
- Ergin, E., Çevik, K., & Çetin, SP. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin eğitimlerine ilişkin algıladığı stres ve stresle baş etme davranışlarının incelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi* 15(1):16-22.
- Gao, WB., Chen, ZY., & Wang, YN. (2003). Analysis on the influence and change trend of public mentality during Sars epidemic. *Chinese Mental Health Journal*, 17(9): 594–96.
- Gender Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, CS., & Ho, RC. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- Goni-Fuste, B., Wennberg, L., Martin-Delgado, L., Alfonso-Aria, C., Martín-Ferrerres, ML., & Monforte-Royo, C. (2020). Experiences and needs of nursing students during pandemic outbreaks: a systematic overview of the literature. *Journal of Professional Nursing*, 37(1) :53-64
- Google LLC, Mountain View, California, ABD
<https://ruhsagligidernegi.org/etiket/korona-virusu/>. Accessed March 25, 2020.
- Jimenez, C., Osorio, PMN., & Diaz, CV. (2010). Stress and health in novice and experienced nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 66(2): 442-55
- Jiloha, RC. (2020). COVID-19 and mental health. *Epidemiology International*, 5(1):7–9.
- Karaca, A., Yildirim, N., Ankarali, H., Acikgoz, F., & Akkus, D. (2015). The Turkish adaptation of perceived stress scale, bio-psychosocial response and coping behaviours of stress scales for nursing students. *Journal of Psychiatric Nursing*, 6(1):15–25.
- Kotrlík, JW K. J W., & Higgins, CCHCC. (2001). Organizational research: Determining appropriate sample size in survey research appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 19(1):43.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7:5, 66 – 77.
- Lai, C., Shih, T., Ko, WC., Tang, HJ., & Hsueh, PR. (2020). Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) and coronavirus disease-2019 (COVID-19): The epidemic and the challenges. *International Journal of Antimicrobial Agents*, 55: 1-9 DOI: 10.1016/j.ijantimicag.2020.105924
- Lemyre, A., Gauthier-Légaré, A., & Bélanger, RE. (2019). Shyness, social anxiety, social anxiety disorder, and substance use among normative adolescent populations: a systematic review. *The American Journal of Drug Alcohol Abuse*, 45(3):1-18.
- Li, J., B Yang, A., Dou, K., & Cheung, RY. (2020). Self control moderates the association between perceived severity of the coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health problems among the Chinese public. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, <https://doi.org/10.31234/osf.io/2xadq>.
- Mclean, CP., & Hofmann, SG. (2012). Gender differences in anxiety disorders: prevalence, course of illness, comorbidity and burden of illness. *Journal of Psychiatric Research*, 45(8): 1027–35.
- Merikangas, KR., He, JP., & Burstein, M. (2010). Life time prevalence of mental disorders in US adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication–Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(10):980-89.
- Parker, H. Management of stress. In: Parker H., editor. *Stress management*. First Ed. Delhi: Global Media 2007: 1-30.
- Sanad, HM. (2019), Stress and anxiety among junior nursing students during the initial clinical Training: a descriptive study at college of healthsciences. University of Bahrain'. *American Journal of Nursing Research*, 7(6): 995–99.
- Savitsky, B., Yifat Findling, AE., & Tova, H. (2020). Anxiety and coping strategies among nursing students during the covid-19 Pandemic. *Nurse Education in Practice*, 46 <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102809>
- Sheu, SL., Lin, HS., Hwang, SL., Yu, PJ., PJ, Hu, WY., & Lou, MF. (1997), The development and testing of perceived stress scale of clinical practice. *Nursing Research*, 5:341–51
- Shigemura, J., Ursano, RJ., Morganstein, JC., Kurosawa, M., & Benedek, DM. (2020). Public response to the novel 2019 coronavirus (2019-nCoV) in Japan: Mental health consequences and target populations. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 74: 281–82. <https://doi.org/10.1111/pcn.12988>

- Sögüt, S., Dolu, İ., & Cangöl, E. (2020). The relationship between COVID-19 knowledge levels and anxiety states of midwifery students during the outbreak: A cross-sectional web-based survey. *Perspect Psychiatr Care*, 1–7. doi: 10.1111/ppc.12555
- Subba, R., Subba, HK., Singh, JP., & Mehta, RK. (2020). Psychological impact and coping strategies of nursing students during the outbreak of coronavirus disease in Nepal. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, (8): 9. <http://www.ajms.co.in/sites/ajms2015/index.php/ajms/article/view/3864>
- Turkish Psychiatric Association. COVID-19 and Mental Health <https://www.psikiyatri.org.tr/menu/161/cov%C4%B1d-19-veruh-sagligi>. Accessed May 10, 2020.
- Yurdakoş, A. *Stres Fizyolojisi*; 2018:1-6 Available from: <http://www.ctf.edu.tr/stek/pdfs/47/4711.pdf>
- Zhang, L. J., Lu, PJ., & Gao, YX. (2004). A study on the emotional and behavioral experiences of nursing students during the SARS epidemic. *Journal of Nurses Training*, 19 (7): 601–3

Küresel İletişim Çağında Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık ve Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi*

Examination of Media Literacy and Critical Thinking Levels of Teacher Candidates in the Age of Global Communication*

Oğuz Han ÖZTAY, Elif Selcan ÖZTAY

Öz

İçinde bulunduğumuz çağda yoğun olarak kullanılan medya ve kitlesel iletişim araçlarının bireyleri siyasi, kültürel, ekonomik ve eğitim açısından etkilediği söylenebilir. Medyanın doğru ve eleştirel bir şekilde kullanılması ise, 21. yüzyıl becerilerinden medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir. Bu becerilere sahip bireylerin, kitle iletişim araçları ile elde ettikleri bilgileri eleştirel bir bakış açısı ile yorumlamaları, değerlendirmeleri ve çözümlenmeleri gerekmektedir. Medya okuryazarlığı kavramı hem iletişim bilimleri hem de eğitim bilimlerinin çalışma kapsamına giren disiplinler arası bir kavramdır. Çalışmanın amacı öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme beceri düzeylerini ve medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde farklı sınıf seviyelerinde öğrenim görmekte olan 185 Fen bilgisi, Türkçe ve Sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Veriler kişisel bilgi formu, Medya Okuryazarlık Ölçeği ve Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanarak toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, dağılımların normalliğine bakmak için Kolmogorov-Smirnov testi, değişkenler arasındaki farklılık durumuna bakmak için Mann-Whitney testi ve Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete, interneti kullanma süresine ve TV programlarında aradıkları temel işleve göre anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Ayrıca, eleştirel düşünme beceri düzeyi öğretmen adayının okuduğu öğrenim seviyesi ve ana bilim dalına göre farklılık göstermezken, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık beceri düzeyleri öğrenim seviyesine ve ana bilim dalına göre farklılık göstermektedir. Sosyal medya araçları açısından bakıldığında eleştirel düşünme düzeyi yüksek çıkan öğretmen adaylarının Twitter kullanmayı daha çok tercih ettiği, medya okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının ise Twitter ve Facebook tercih ettiği bulunmuştur. Ayrıca, eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı düzeyleri arasında istatistiksel olarak pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İletişim çalışmaları, Medya okuryazarlığı, Eleştirel düşünme, Öğretmen adayları, Tarama modeli

Öztay OH., & Öztay ES., (2021). Küresel iletişim çağında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(3), 600-612. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.479>

*Bu çalışmanın bir kısmı 7th International Symposium on Academic Studies in Educational and Social Sciences 2019 kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

*One part of this study was presented as an oral presentation at the 7th International Symposium on Academic Studies in Educational and Social Sciences (ISES), on 15-17 November 2019, in Ankara, Turkey.

Oğuz Han ÖZTAY

ORCID ID: 0000-0001-7323-7875

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van Meslek Yüksekokulu, Görsel, İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü, Van, Türkiye
Van Yuzuncu Yil University, Van Vocational School, Department of Audiovisual Techniques and Media Production, Van, Turkey

Elif Selcan ÖZTAY (✉)

ORCID ID: 0000-0001-6156-1950

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Van, Türkiye
Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Education, Department of Basic Education, Van, Turkey
selcan.kutucu@gmail.com

Geliş Tarihi/Received : 09.10.2021

Kabul Tarihi/Accepted : 15.12.2021

ABSTRACT

The media and mass media, which are used extensively in our age, affect individuals in terms of political, cultural, economic and education. The correct and critical use of media requires media literacy and critical thinking skills, among 21st-century skills. Individuals with these skills are required to interpret, evaluate and analyze the information obtained through mass media with a critical perspective. The concept of media literacy is an interdisciplinary concept that falls under the scope of both communication sciences and educational sciences. The aim of the study is to reveal the media literacy and critical thinking skill levels of teacher candidates and the relationship between media literacy and critical thinking skill levels. The survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in the study. The study sample consists of 185 Science, Turkish and Classroom teacher candidates studying at different grade levels in the education faculty of a state university in the 2018-2019 academic year. Data were collected using a personal information form, Media Literacy Scale and Critical Thinking Tendency Scale. In the data analysis, descriptive statistics, Kolmogorov-Smirnov test to look at the normality of the distributions, Mann-Whitney test and Kruskal-Wallis test to look at the difference between the variables were used. As a result of the study, it was found that pre-service teachers' media literacy and critical thinking skills did not show a significant difference according to gender, duration of internet use and the primary function they sought in TV programs. In addition, while the critical thinking skill level of the pre-service teacher does not differ according to the grade level and department, the media literacy skill levels of the pre-service teachers vary according to the grade level and department. In terms of social media tools, it was found that pre-service teachers with high critical thinking levels preferred to use Twitter more, while pre-service teachers with high media literacy levels preferred Twitter and Facebook. In addition, it has been determined that there is a statistically positive relationship between critical thinking and media literacy levels.

Keywords: Communication studies, Media Literacy, Critical thinking, Pre-service teachers, Survey model

GİRİŞ

Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler ile birlikte, elektronik iletişim ağlarının çoğalmasıyla mesafe kavramı ortadan kalkmış ve dünyanın farklı coğrafyasında konumlanmış insanlar birbirleri ile iletişim kurmaya başlamıştır. Başka bir deyişle, iletişim bilimci Marshall McLuhan (1965)'in ifade ettiği gibi değişen ve gelişen teknoloji ile birlikte dünya adeta küresel bir köye (İngilizce'de Global Village olarak bilinen) dönmüştür. Kitle iletişim araçlarının sebep olduğu zaman ve mekân kavramlarının yeniden inşası neticesinde "küreselleşme" denilen bir kavram ortaya çıkmıştır (Thompson, 2008). Gazete, dergi, radyo, televizyon, sinema ve internet gibi kitlesel iletişimi kapsayan bu araçların ortak adı medya olarak da bilinmektedir. Benzer şekilde, Andersen'in (2002) "bilgiyi içeren ve ileten tüm ortamları içerir: televizyon, internet, gazete" (s.31) şeklindeki tanımında medya basılı veya dijital araç olarak ifade edilmektedir. Bu teknolojik medya araçları vasıtasıyla iletişim; bireyler arasından kitlesel iletişime dönüşmüştür. Örneğin, dünyanın bir ucunda yaşanan olaydan saniyeler içinde herkes haberdar olmaktadır.

Sosyal bir varlık olan insan duygu ve düşüncelerini paylaşma ihtiyacı hissetmektedir. Mağara duvarlarına resimler çizme serüveninden günümüze kadar gelen süreçte farklı teknikler geliştirilerek insanın haber verme, haber alma, duygu ve düşüncelerini aktarma süreci olarak tanımladığımız iletişim biçimi, 21. yüzyılda kurumsal bir yapıya dönüşmüştür (Cereci, 2012). Özellikle 2000'li yılların başından itibaren bilgisayar ve uydu teknolojilerindeki gelişim neticesinde "yeni medya" çağı olarak nitelendirilen çağın kitleleri yönlendirici güce sahip olduğu söylenebilir (Kırık, 2017). Gündelik yaşantımızın tamamına nüfuz etmiş akıllı telefon, tablet, dizüstü bilgisayar gibi medya araçlarından dolayı her an her saniye yüzlerce bilgi akışına maruz kalmaktadır. Gelişen ve değişen çağ ile birlikte, 21. yüzyılda artan ve yaygınlaşan kitle iletişim araçları neticesinde de insan-

lar yeni bilgiler ve düşüncelerin peşinde koşma gereksinimini; radyo, televizyon, sinema, internet ve internet uzantılı sosyal medya uygulamaları olan Twitter, Facebook, Instagram, Youtube gibi kanalları takip ederek gidermeye başlamıştır (Şahin, 2018). Ancak insanların kendilerine sunulan bilgilerin gerçekliğini yorumlama ve bu bilgileri eleştirel bir şekilde analiz etme becerilerinin ne düzeyde olduğu bilginin peşinde koşma gereksiniminin giderilmesi kadar önemlidir. Bu bilgilerin ışığında, 21. yüzyıl yeterlilikleri de göz önüne alırsa, gelişen ve değişen çağa ayak uyduracak bireylerin medya okuryazarı olması yani kitle iletişim araçları yoluyla elde ettikleri bilgileri eleştirel bir bakış açısı ile çözümlenme, değerlendirme ve iletme becerisine sahip olması gerektiği görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme beceri düzeylerini ve medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme becerileri arasında ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

Medya Okuryazarlığı

Medyanın insanları yönlendirme; tutum ve davranışlar üzerindeki etkisi günümüzde yadsınamaz bir gerçektir (Hülür ve Yaşın, 2016). İçerisinde bulunduğumuz çağda son derece yoğun olarak kullanılan kitle iletişim araçları dizisi olarak nitelendirilen medyanın siyasi, ekonomik, kültürel ve eğitim biçimlerini etkiledi ifade edilebilir. Bilgi ve teknolojilerdeki gelişmelerle birlikte günümüzde medyanın insanın adeta bir uzvu hâline gelip insan yaşamının merkezinde olduğunu ve tüm yaş gruplarını etkisi altına aldığını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Medyanın doğru ve eleştirel bir şekilde kullanılması ise, 21. yüzyıl becerilerinden olan bilgi, medya ve teknoloji becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (Krumsvik, 2008). Bilgi, medya ve teknoloji becerileri bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi-iletim teknolojileri okuryazarlığını içermektedir (Partnership for 21st Century Learning, 2007). Genel olarak bu becerilere sahip olan bireylerin karşılaştıkları sorunlar için bilgiyi yaratıcı

ve doğru şekilde kullanması, farklı kaynaklardan elde ettiği bilgilerden alakalı olanı seçebilmesi ve bilgiye erişme ve kullanma konusunda etik ve yasal konulara hassasiyet göstermesi beklenir (Trilling ve Fadel, 2009). Bu becerilerden medya okuryazarlığı becerisine sahip bir birey ise kitle iletişim araçlarını kullanarak bilgiye ulaşabilme, ulaşılan bilgilerin doğruluğunu sorgulayabilme, karşılaştığı metinleri analiz edebilme, tarafı bilgileri değerlendirebilme ve sosyal medyada sağlıklı iletişim kurabilme yetkinliğine sahiptir (Bulger ve Davison, 2018). Şahin (2018) ise medya okuryazarlığının bireylere bilgiye erişim, erişilen bilgiyi çözümleyebilme, çözümlediği iletileri farklı açılardan değerlendirebilme ve farklı iletişim kanallarını kullanarak kendi iletilerini oluşturabilme becerisi kazandırdığını ifade etmiştir.

21. yüzyılın becerilerinden biri olarak tanımlanan medya okuryazarlığı, bilgi ve teknolojiye gelişmelerle birlikte yeniden şekillenen günümüz dünyasında önemli bir yere sahiptir. Korkmaz, Çakır ve Öztürk (2018) çalışmada insanların medya ve bilişim teknolojileri aracılığıyla elde ettikleri verileri kullanarak toplumda sosyal ve akademik açıdan kendilerini geliştirebildiklerini ancak doğru ve güvenilir bilgiyi elde etmek için bireylerin medya okuryazarı olmalarının önemini vurgulamıştır. Buradan yola çıkarak, sosyal bilimlerde en temel araştırma konularından biri olan insan ve insanın tutum ve davranışları üzerinde etkisi nedeniyle medyayı konu edinen çalışmaların öneminin arttığı söylenebilir. Alanyazına da bakıldığında, son 10 yılda medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmaların arttığı görülmektedir (Aydemir ve Erdamar, 2018; Erdem, 2018; Maden, Maden ve Banaz, 2017). Erdem (2018) medya okuryazarlığı alanında yürütülen tezleri incelediği içerik analizi çalışmasında en çok lisansüstü tezin sırasıyla Gazetecilik, Radyo-TV-Sinema ve Eğitim bilimleri alanlarında yürütüldüğünü bulmuştur. Bu da medya okuryazarlığı konusunun disiplinler arası olduğunun göstergesidir. Ayrıca, bu alanda yapılan içerik analizi çalışmaları medyanın insanlar üzerindeki kötü etkileri ve insanların bu etkilerden kendilerini nasıl koruyacaklarından, insanların bilgiye nasıl ulaşacağına ve o bilgiyi nasıl değerlendireceğine doğru dönüştüğünü göstermektedir. Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalarda medya okuryazarlık düzeylerinin (Aslan ve Tuncer-Basel, 2017; Dedebe, Daşdemir ve Şan, 2019; İnan, 2010; Karaman ve Karataş, 2009; Som ve Kurt, 2012; Yılmaz, 2013), medya okuryazarlık dersine yönelik görüşlerin (İnan, 2010; Kansızoğlu, 2016) ve medya okuryazarlık dersine yönelik tutumun (Çinelioğlu, 2013) belirlenmesine odaklanıldığı görülmektedir. Çakmak (2019) çalışmasında öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin; cinsiyet, yaş ve TV izleme sürelerine göre farklılaşmadığı ancak internet kullanım sürelerine göre farklılaştığını ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini farklı değişkenlere göre değerlendirilen Aslan ve Tuncel-Basel (2017) öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğunu ve medya okuryazarlık düzeyinin öğrenim görülen ana bilim dalına göre farklılaşmazken, cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını bulmuştur. İnan (2010) ise Türkçe, Sosyal Bilimler ve Sınıf Öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini araştırdı-

ğı çalışmasında, katılımcıların medya mesajlarına verdiği tepkilerin düşük olduğunu, bilinçli birer medya okuyucusu olduklarını, haberleri farklı kaynaklardan takip ettiklerini bulmuştur. Aynı örneklem grubu ile çalışan Karaman ve Karataş (2009) ise öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı seviyelerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmeye yönelik yapılan tanımlamalar, kültürlere, düşünme eğilimlerine ve alışkanlıklara bağlı olarak değişiklik göstermektedir. İpşiroğlu (1997) eleştirel düşünmeyi "sorunların özüne inen, farklı açılardan irdeleyen, anlamaya çalışan, gerekirse karşı çıkabilen bir düşünme biçimi" (s. 33) olarak tanımlarken, Paul ve Elder (2006) ise "kişinin kendi kendini yönlendirdiği, disipline ettiği, izlemeye aldığı ve doğruladığı bir düşünme yöntemi" (s. 3) olarak tanımlamaktadırlar. Eleştirel düşünme en genel tanımı ile güvenilir ve geçerli bir bilgiye ulaşmak için analitik düşünme, karar verebilme, neden sonuç ilişkisi kurarak sorun çözme özetle akla ve mantığa dayalı yansıtıcı bir düşünme biçimidir (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Kurt ve Kürüm, 2010). Başka bir deyişle, eleştirel düşünme bireylerin karşılaştıkları durumları olduğu gibi kabul etmek yerine araştırma ile elde ettikleri bilgilerin süzgecinden geçirerek karar verme süreci olarak tanımlanabilir (Öztay ve Tüysüz, 2021). Medya ve sosyal medya tarafından günümüzde her gün sınırsız bilgi kaynağına maruz kalan bireylerin, hangi bilginin doğru ve güvenilir olduğuna karar verebilmesi için eleştirel düşünme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Ekinci ve Aybek, 2010). Günümüz toplumuna uyum sağlamak için gerekli olan beceriler olan ve 21. yy becerileri olarak da adlandırılan becerilerin gelişmesi eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi ile mümkündür. Eleştirel düşünme becerisi öğretilir ve geliştirilebilir bir düşünme becerisi olduğu için, öğrencilerin eleştirel düşünürler olması planlı bir uygulama süreci ile mümkündür (Egmir, 2016)

Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme İlişkisi

Medya okuryazarlığı, medyadaki mesajları ve/veya haberleri doğru bir şekilde algılama ve analitik olarak değerlendirme olarak tanımlanabilir (Aufderheide, 1993) Medya okuryazarı olmak ise medyadan gelen mesajları eleştirel bir biçimde analiz etmekten geçmektedir. Başka bir deyişle, medya okuryazarı bir birey sorgulamak ve muhakeme yapmak için eleştirel düşünme becerilerini kullanmalıdır (Radeloff ve Bergman, 2009). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme kavramları birbiri ile oldukça ilintili iki kavram olmasına rağmen bu kavramlar arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sayısı azdır (Arke, 2005; Kurt ve Kürüm, 2010; Yiğit, 2015). Örneğin, Arke (2005) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yiğit (2015) ise sınıf öğretmenlerinin medya ve TV okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, günlük internet kullanma süresi ve gazete okuma sıklığı gibi değişkenler açısından incelemiştir. Ayrıca öğretmenlerin medya ve TV okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi de araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin

medya ve TV okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme becerileri arasında düşük ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca son zamanlarda eleştirel düşünce ve medya okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar (Çiftçi, 2019; Erdem, 2018) bu iki kavramın eğitim sürecinde birlikte verilmesi gerektiğini ve birbirlerini desteklediğini vurgulamaktadır.

Çalışmanın Önemi

Medyanın kamusal söylem aracı olarak güçlü bir yere sahip olması ile birlikte, UNESCO medya okuryazarlığı eğitimine önem vermiştir (Altun, 2011). Hobbs ve Frost (2003) medya okuryazarlığı eğitiminin medyada yer alan karmaşık bilgileri anlayabilmeyi ve sorgulayabilmeyi kolaylaştırdığını bulmuştur. Cherner ve Curry (2019) özellikle toplumda teknolojinin her geçen gün artan rolü ile birlikte sahte ve sansasyonel haberlerin artması sebebiyle medya okuryazarlığının önemini vurgulamıştır. Ayrıca medya okuryazarlığının öğretmenlere ve öğrencilere dijital ortamlarda okudukları metinleri, TV’de izledikleri programları ve sosyal medya bildirimlerini analiz etme, eleştirme ve karşılık verme becerisi kazandırdığını ifade etmişlerdir. Bu noktada medya okuryazarlığının ve eleştirel düşünme becerisinin önemi ortaya çıkmaktadır. Hasdemir ve Demirel (2012) medya okuryazarlığının bireylerin hem kendileri dışındaki medyanın hem de iletişim dünyasının farkına varmalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Medya okuryazarlığının eleştirel bir bakış açısı ile harmanlanması ise önemlidir. Aynı zamanda, bireylerin sahip olması gereken 21.yüzyıl becerileri de göz önüne alınırsa, yeni nesilleri yetiştiren öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da doğru bilgiyi elde etme ve medyayı eleştirel bir gözle sorgulama açısından bu becerilere sahip olması gerekmektedir (Dedebali ve diğ., 2019). Medya okuyazarı olan ve eleştirel düşünme becerilerine sahip öğretmenlerin gelişen teknoloji ve bilgileri kullanarak hem mesleki gelişim sağlamak hem de bilgileri öğrencilerine sunmak için en uygun öğretim yöntemini bulma ve kullanabilme becerisine sahip olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerinin araştırılması öğretmenlerin bu konudaki yeterliliklerini belirlemede yardımcı olacaktır. Medya okuryazarlığı alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok öğrencilerle yürütüldüğü bulunmuştur (Aydemir ve Erdamar, 2018; Erdem, 2018). Ayrıca, Aydemir ve Erdamar (2018) öğretmen adayları ile yürütülen çalışmalarda genellikle Sosyal bilgiler, Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin tercih edildiğini vurgulamıştır. Buradan da yola çıkılarak bu çalışmada Sınıf, Fen ve Türkçe branşlarındaki öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme düzeylerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca, Aslan, Turgut, Göksu ve Aslan (2019), bu bağlamda yapılan çalışmaların geniş örneklem ve grup karşılaştırma testlerinin kullanılarak yapılmasının alana katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme beceri düzeylerini ve medya okuryazarlığı ile eleştirel düşünme becerileri arasında ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın araştırma soruları:

1. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının medya okuryazarlıkları ile eleştirel düşünme düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nicel çalışma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama modeli, kalabalık bir grup katılımcının bir konu hakkındaki düşüncelerini elde etmek için kullanılır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenleri manipüle etmeden iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi için kullanılır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri ve bunlar arasındaki ilişki betimlenmeye çalışılmıştır.

Örneklem

Çalışmanın örneklemini 2018-2019 güz yarıyılında Van Yüzüncü Yıl üniversitesinde Türkçe öğretmenliği, Fen Bilgisi öğretmenliği ve Sınıf öğretmenliği ana bilim dallarına 2. 3. ve 4. öğrenim seviyesine devam eden 185 öğretmen adayı oluşturmaktadır. İlköğretim seviyesinde öğrencilere verilen medya okuryazarlığı dersinin genellikle bu branştaki öğretmenler tarafından verilmesi sebebiyle bu ana bilim dalındaki öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Çalışmanın örneklemini amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır örnekleme ile seçilmiştir. Örneklem grubunun branş ve cinsiyet olarak dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Anabilim Daları ile İlgili İstatistikler

Bilgiler	Gruplar	f	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	125	67,57
	Erkek	60	32,43
Anabilim dalı	Türkçe öğretmenliği	58	31,35
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	49	26,49
	Sınıf öğretmenliği	78	42,16

Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri demografik soruları içeren kişisel bilgi formu, Medya Okuryazarlık Ölçeği ve Eleştirel düşünme Eğilimi Ölçeği kullanarak toplanmıştır. Kişisel bilgi formu cinsiyet, öğrenim görülen ana bilim dalı, günlük TV ve internet kullanma süreleri, TV izlerken tercih edilen programlar ve internet kullanma amaçları gibi demografik bilgilere yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyelerini belirlemek için Karataş (2008) tarafından geliştirilen “Medya Okurya-

zarlık ölçeği" kullanmıştır. Ölçeğin bilgi sahibi olma, analiz edebilme ve tepkide bulunma ve yargılayabilme, örtük mesajları görebilme şeklinde üç alt boyutu olduğu ifade edilmiştir. Ölçme aracının güvenilirliği .84 olarak belirlenmiştir. Field (2013) cronbach alpha değerinin .70 ve üzerinde olmasının yeterli olduğunu belirtmektedir.

Eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik verileri toplamak için ise Facione, Facione ve Giancarlo (1998) tarafından geliştirilen California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Kullanılan ölçekler daha önce geçerlilikleri test edilmiş ölçekler olup, bu çalışmada ayrıca geçerlilikleri sınanmamıştır. Bunun yerine ankete verilen cevapların tutarlılıklarını belirlemek amacıyla Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Medya okuryazarlığı ve Eleştirel düşünme anketlerinin Cronbach alfa değerleri sırasıyla 0.893 ve 0.859 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin .80 üzerinde olması anketlerin yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (McMillan ve Schumacher, 2009)

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile toplanan veriler nicel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın istatistiksel analizleri SPSS programı kullanılarak yapılmıştır. İstatistiksel analizlerde parametrik veya parametrik olmayan yöntemlerden hangilerinin seçileceği verilerin nasıl bir dağılım gösterdiğine bağlıdır. Bu noktada uygun hipotezlerin kurulup, test edilebilmesi için öncelikle dağılıma ilişkin normallik testi yapılması gerekmektedir (Toy ve Tosunoğlu, 2007). Bu testlerin belirlenmesinde örneklem sayısı dikkate alınır. Örneklem sayısı 50'den büyük ise Kolmogorov-Smirnov testleri kullanılır (Büyüköztürk, 2007). Çalışmada elde edilen verilerin normallik dağılımlarına bakmak için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve dağılımın normal olmadığı bulunmuştur (Tablo 2). Bu sebeple veri analizi için parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Tablo 2: Normal Dağılıma Uygunluğun Test Edilmesi

Değişkenler	Kol.-Smi. Testi değeri
Medya Okuryazarlık	0,008<0,05
Eleştirel Düşünme	0,000<0,05

Medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme puanlarında demografik özelliklere göre farklılıkların oluşup oluşmadığı test edilmiştir. Değişkenler normal dağılıma sahip olmadığı için farklılıkların belirlenebilmesi için iki farklı grup içeren demografik özelliklerde Mann-Whitney testi kullanılırken, ikiden fazla grup arasındaki farklılıkların belirlenmesinde Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Farklılık belirlenen demografik özelliklerde farklılığın meydana geldiği grupların ortaya çıkarılması için ikili karşılaştırma testleri yapılmıştır.

Medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme beceresi arasındaki ilişkiyi analiz etmek için ise basit doğrusal regresyon analizi

yapılmıştır. Doğrusal Regresyon analizi değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasında literatürde sıkça kullanılan istatistiksel yöntemlerden birisidir (Büyüköztürk, 2007).

BULGULAR

Demografik Değişkenler ile İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının kişisel bilgi formunda yer alan demografik değişkenlere ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının en çok kullandığı medya aracının %94,6 ile internet olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yarısından fazlasının TV izlediği ve %43,2'sinin ise 1-5 saat arasında TV izlediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, haber ve bilgi verme özelliğinin öğretmen adaylarının TV'de izledikleri programlarda en çok aradıkları özellikler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca TV'de en çok haber programlarını ve dizileri izlemeyi tercih etmektedirler. Medya araçlarından en çok tercih ettikleri internette öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu 1-5 saat arasında vakit geçirmektedir. Öğretmen adaylarının interneti çoğunlukla haber almak ve sohbet etmek için kullandıkları görülmektedir. Sosyal medya araçlarından ise öğretmen adayları en çok Instagram'ı kullanmayı tercih ediyor. Öğretmen adaylarının yazılı medyadan gazeteyi nadiren okudukları bulunmuştur. Son olarak öğretmen adaylarının yarısından fazlası medya okuryazarlığın amacını "Medya metinlerindeki sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlendirmelere karşı uyanık bir birey yetiştirmek" olarak algıladığını ifade etmiştir.

Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının Medya okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Becerisine yönelik anketlere verdikleri cevapların betimleyici istatistik ile elde edilen sonuçları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin ortanın üzerinde olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için Mann-Whitney testi kullanılarak elde edilen sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyesi ve eleştirel düşünme becerisi açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p=0,123>0,05$ ve $0,333>0,05$).

Medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen adaylarının öğrenim seviyelerine göre değişip değişmediğine yönelik veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Eleştirel düşünme puanı öğretmen adayının okuduğu sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir ($0,130>0,05$). Öte yandan medya okuryazarlık puanı öğretmen adayının bulunduğu sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir ($0,003<0,05$). Buna göre son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyelerinin diğer sınıflara göre daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu bulgudan hareketle öğretmen adaylarının

Tablo 3: Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzdeler

		Frekans (f)	Yüzde (%)
En çok hangi medya araçlarını kullanıyorsunuz?	Televizyon	6	3,2
	İnternet	175	94,6
	Radyo	4	2,2
Günde kaç saatinizi TV izlemeye ayırırsınız?	1-5 saat	80	43,2
	6-10 saat	3	1,6
	TV izlemiyorum	102	55,1
İzlediğiniz programlarda aradığınız temel özellik nedir?	Haber ve bilgi verme	73	39,5
	Eğitim	27	14,6
	Toplumsallaştırma	6	3,2
	Eğlendirme	67	36,2
	Denetim ve Eleştiri	8	4,3
	Kültürel Değerlerin Korunması	2	1,1
Aşağıdaki TV programlarından en fazla izlediğiniz bir programı işaretleyiniz.	Tanıtım	2	1,1
	Haber programları	34	18,4
	Spor Programları	24	13,0
	Eğlence Programları	32	17,3
	Belgeseller	26	14,1
	Eğitim Kültür Programları	20	10,8
	Dizi	34	18,4
Sinema	15	8,1	
Günde kaç saatinizi internette geçirirsiniz?	1-5 saat	134	72,4
	6-10 saat	47	25,4
	11-16 saat	4	2,2
İnterneti en çok hangi amaçla kullanıyorsunuz?	Haber almak	81	43,8
	E-posta almak	1	0,5
	Müzik dinlemek	30	16,2
	Oyun oynamak	5	2,7
	Alışveriş	3	1,6
	Sohbet etmek	59	31,9
	Diğer	6	3,2
Aşağıdaki sosyal medya araçlarından en fazla izlediğiniz bir aracı işaretleyiniz.	Facebook	10	5,4
	Twitter	22	11,9
	Instagram	123	66,5
	Linkedin	1	0,5
	Snapchat	3	1,6
	Diğer	26	14,1
Hangi sıklıkla gazete okursunuz?	Nadiren	170	91,9
	Sıklıkla	9	4,9
	Her gün	6	3,2
Sizce Medya okuryazarlığının amacı nedir?	Medya teorileri ve medya kültürü hakkında bilgi vermektir	22	11,9
	Medya tarihi hakkında bilgi vermektir	6	3,2
	Bireylerin iletişim becerilerini geliştirmektir.	19	10,3
	Eleştirel düşünme yeteneğine sahip insanlar yetiştirmektir.	28	15,1
	Medya metinlerindeki sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlendirmelere karşı uyanık bir birey yetiştirmektir.	105	56,8
	Medya sorunlarına çözüm bulmaktır.	5	2,7

medya okuryazarlık seviyelerinin lisans eğitimlerinin başlangıcı ile tamamlanmasına kadar geçen süreçte olumlu anlamda gelişme gösterdiği söylenebilir.

Çalışmanın örneklemini Sınıf öğretmenliği, Fen Bilgisi öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği ana bilim dalında okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen adaylarının okudukları ana bilim dalına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Eleştirel düşünme puanı kişilerin okudukları ana bilim dalına göre farklılık göstermezken ($p=0,137>0,05$), medya okuryazarlığı puanı öğretmen adaylarının okudukları ana bilim dalına göre farklılık göstermektedir ($0,004<0,05$). Buna göre Fen Bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri diğer ana bilim dallarına göre daha düşük çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının kullandığı medya araçlarına göre medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme beceri düzeylerinin değişip değişmediğine yönelik bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının kullandığı medya araçlarına göre medya okuryazarlık puanında bir farklılık meydana gelmezken ($p=0,158>0,05$), eleştirel düşünme puanında farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p=0,045<0,05$). Elde edilen sonuçlara göre medya araçlarından daha çok interneti kullandığını belirten kişilerin eleştirel düşünme puanı diğer medya araçlarını (TV ve radyo) kullananlara göre daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının TV izleme sürelerine göre medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerisinin değişip değişmediğine yönelik bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Televizyon izleme süresine göre medya okuryazarlık puanında bir farklılık meydana gelmezken ($p=0,424>0,05$),

Tablo 4: Medya Okuryazarlık ve Eleştirel Düşünme Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Değişkenler	n	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Medya Okuryazarlık Puanı	185	2,12	4,94	3,7860	0,55729
Eleştirel Düşünme Puanı	185	2,53	4,85	3,8320	0,37851

Tablo 5: Cinsiyete Göre Farklılıkların Test Edilmesi

Değişkenler	Cinsiyet	n	Ortalama Rank	Test değerine ilişkin p değeri
Medya Okuryazarlık	Kadın	125	88,79	0,123>0,05
	Erkek	60	101,77	
Eleştirel Düşünme	Kadın	125	90,41	0,333>0,05
	Erkek	60	98,39	

Tablo 6: Öğrenim Seviyesine Göre Farklılıkların Test Edilmesi

Değişkenler	Öğrenim Seviyesi	n	Ortalama Rank	Test değerine ilişkin p değeri
Medya Okuryazarlık	2.sınıf	71	82,56	0,003<0,05
	3.sınıf	82	91,09	
	4.sınıf	32	121,08*	
Eleştirel Düşünme	2.sınıf	71	83,39	0,130>0,05
	3.sınıf	82	100,44	
	4.sınıf	32	95,25	

* Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda farklılık gösteren grup/grupları belirtmektedir.

Tablo 7: Öğretmen Adayının Okuduğu Ana Bilim Dalına Göre Farklılıkların Test Edilmesi

Değişkenler	Ana bilim dalı	n	Ortalama Rank	Test değerine ilişkin p değeri
Medya Okuryazarlık	Sınıf öğretmenliği	78	92,86	0,004<0,05
	Fen bilgisi öğretmenliği	49	74,29*	
	Türkçe öğretmenliği	58	109,00	
Eleştirel Düşünme	Sınıf öğretmenliği	78	88,53	0,137>0,05
	Fen bilgisi öğretmenliği	49	105,83	
	Türkçe öğretmenliği	58	88,17	

* Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda farklılık gösteren grup/grupları belirtmektedir.

eleştirel düşünme puanında farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p=0,046<0,05$). Elde edilen sonuçlara göre 6-10 saat arası TV izlediğini belirten kişilerin eleştirel düşünme puanı diğerlerine göre düşük çıkmıştır. Diğer bir ifade ile TV önünde geçen süre arttıkça kişilerin eleştirel düşünme kabiliyetleri azalmaktadır.

Öğretmen adaylarının TV programlarında aradıkları temel işlev ve göre medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerisinin değişip değişmediğine yönelik bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerileri öğretmen adaylarının TV programlarında aradıkları temel işleve göre fark-

lılık göstermemektedir ($p=0,576>0,05$ ve $0,276>0,05$). Puanlar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı olmamasına rağmen, medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme puanlarında en düşük puan tanıtım temel özelliğine aittir. Öte yandan, denetim ve eleştiri temel işlevi arayanların medya okuryazarlık düzeyi yüksekken, toplumsallaştırma temel işlevini arayanların ise eleştirel düşünme düzeyi yüksektir.

Öğretmen adaylarının izledikleri TV programlarına göre medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerisinin değişip değişmediğine yönelik bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 8: Kullanılan Medya Aracına Göre Farklılıkların Test Edilmesi

Değişkenler	Kullanılan Medya Araçları	n	Ortalama Rank	Test değerine ilişkin p değeri
Medya Okuryazarlık	Televizyon	6	113,33	0,158>0,05
	İnternet	175	93,33	
	Radyo	4	48,13	
Eleştirel Düşünme	Televizyon	6	54,17	0,045<0,05
	İnternet	175	94,97*	
	Radyo	4	65,13	

* Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda farklılık gösteren grup/grupları belirtmektedir.

Tablo 9: TV İzleme Süresine Göre Farklılıkların Test Edilmesi

Değişkenler	Televizyon izleme süresi	n	Ortalama Rank	Test değerine ilişkin p değeri
Medya Okuryazarlık	1-5 saat	80	87,39	0,424>0,05
	6-10 saat	3	84,83	
	TV izlemiyorum	102	97,64	
Eleştirel Düşünme	1-5 saat	80	86,83	0,046<0,05
	6-10 saat	3	44,17*	
	TV izlemiyorum	102	99,28	

* yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda farklılık gösteren grup/grupları belirtmektedir.

Tablo 10: Programda Aranan Özelliklere Göre Farklılıkların Test Edilmesi

Değişkenler	Programlarda aranan temel özellik	n	Ortalama Rank	Test değerine ilişkin p değeri
Medya Okuryazarlık	Haber ve bilgi verme	73	101,62	0,567>0,05
	Eğitim	27	80,41	
	Toplumsallaştırma	6	96,42	
	Eğlendirme	67	88,10	
	Denetim ve Eleştiri	8	104,06	
	Kültürel Değerlerin Korunması	2	82,75	
	Tanıtım	2	68,25	
Eleştirel Düşünme	Haber ve bilgi verme	73	96,62	0,276>0,05
	Eğitim	27	82,31	
	Toplumsallaştırma	6	135,25	
	Eğlendirme	67	88,80	
	Denetim ve Eleştiri	8	97,19	
	Kültürel Değerlerin Korunması	2	131,50	
	Tanıtım	2	64,00	

Eleştirel düşünme becerisi öğretmen adaylarının izledikleri TV programlarının türüne göre farklılık göstermezken ($p=0,332>0,05$), medya okuryazarlığı puanı öğretmen adaylarının izledikleri program türüne göre farklılık göstermektedir ($0,001<0,05$). Öğretmen adaylarının interneti kullanma sürelerine göre medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme düzeylerinin değişip değişmediğine yönelik bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme seviyeleri öğretmen adaylarının interneti kullanma sürelerine göre farklılık göstermemektedir ($p=0,282>0,05$ ve $0,512>0,05$).

Öğretmen adaylarının kullandıkları sosyal medya araçlarına göre medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme düzeylerinin değişip değişmediğine yönelik bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme seviyelerinin öğretmen adaylarının kullandıkları sosyal medya türüne göre farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p=0,033<0,05$ ve $0,044<0,05$). Facebook ve Twitter kullanan bireylerin medya okuryazarlık puanları diğerlerine göre daha yüksek çıkmıştır. Diğer taraftan eleştirel düşünme puanı yüksek olan bireyler Twitter kullanan öğretmen adaylarıdır.

Tablo 11: İzlenen TV Programları Türüne Göre Farklılıkların Test Edilmesi

Değişkenler	Kişilerin izledikleri TV programları	n	Ortalama Rank	Test değerine ilişkin p değeri
Medya Okuryazarlık	Haber programları	34	124,29*	0,001<0,05
	Spor Programları	24	83,75	
	Eğlence Programları	32	85,06	
	Belgeseller	26	94,35	
	Eğitim Kültür Programları	20	98,50	
	Dizi	34	66,94	
	Sinema	15	103,20	
Eleştirel Düşünme	Haber programları	34	93,62	0,332>0,05
	Spor Programları	24	93,52	
	Eğlence Programları	32	108,06	
	Belgeseller	26	98,23	
	Eğitim Kültür Programları	20	95,93	
	Dizi	34	80,69	
	Sinema	15	73,57	

* Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda farklılık gösteren grup/grupları belirtmektedir.

Tablo 12: İnterneti Kullanma Süresine Göre Farklılıkların Test Edilmesi

Değişkenler	İnterneti kullanma süresi	n	Ortalama Rank	Test değerine ilişkin p değeri
Medya Okuryazarlık	1-5 saat	134	96,32	0,282>0,05
	6-10 saat	47	82,50	
	11-16 saat	4	105,00	
Eleştirel Düşünme	1-5 saat	134	90,87	0,512>0,05
	6-10 saat	47	97,01	
	11-16 saat	4	117,13	

Tablo 13: Kullanılan Sosyal Medya Araçlarına Göre Farklılıkların Test Edilmesi

Değişkenler	Kullanılan sosyal medya araçları	n	Ortalama Rank	Test değerine ilişkin p değeri
Medya Okuryazarlık	Facebook	10	115,80*	0,033<0,05
	Twitter	22	117,64*	
	Instagram	123	89,96	
	Diğer	30	79,78	
Eleştirel Düşünme	Facebook	10	96,60	0,044<0,05
	Twitter	22	110,77*	
	Instagram	123	94,38	
	Diğer	30	73,12	

* Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda farklılık gösteren grup/grupları belirtmektedir.

Tablo 14: Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Bağımlı değişken: Medya Okuryazarlığı							
	Katsayılar	Standart hata	t	p	R ²	Düzeltilmiş R ²	F	P değeri (F-İst.)
Eleştirel Düşünme	0.300	0.106	2.817	0.0054	0.041	0.036	7.939	0.005
Sabit Terim	2.635	0.410	6.423	0.0000				

Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Becerisi Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi analiz etmek için doğrusal regresyon analizi yapılmıştır ve elde edilen sonuçlar Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14 incelendiğinde eleştirel düşünme puanının medya okuryazarlık puanı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir ($p=0,0054<0,05$). Buna göre eleştirel düşünme puanı medya okuryazarlık puanını pozitif olarak etkilemektedir. Eleştirel düşünme değişkeninde meydana gelen 1 puanlık artış medya okuryazarlık değişkeninde 0,30 puanlık artışa sebep olmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Fen bilgisi, Türkçe ve Sınıf öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme becerilerini incelemek amacıyla yürütülen çalışma sonucunda elde edilen bulgular üç başlık altında toplanabilir. İlk olarak öğretmen adaylarının medya okuryazarlık beceri düzeyi, ortalaması orta düzeyin üstünde bulunmuştur. Bu bulgu daha önce öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların bulguları ile benzerlik göstermektedir (Karaman ve Karataş, 2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık beceri düzeyicinsiyet, interneti kullanma süresi ve TV programlarında aradıkları temel işlevler açısından farklılık göstermemiştir. Şu anki öğretmen adaylarının dijital kuşak olarak adlandırılan sosyal medyayı aktif olarak kullanan, teknolojiye dayalı bir yaşam tarzı sürdüren Z kuşağına dahil olduğu düşünülürse (Kapil ve Roy, 2014), öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu internet ve sosyal medya ile iç içedir. Dolayısıyla cinsiyet fark etmeksizin tüm bireyler interneti ve sosyal medyayı aktif olarak kullandığı için medyaya yönelik benzer bir farkındalık geliştirdikleri için medya okuryazarlık beceri düzeyleri benzer bulunmuş olabilir. Benzer şekilde, Çepni, Palaz ve Ablak (2015)’ün öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık seviyelerini araştırdığı çalışmasında okuryazarlık seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği bulunmuştur. Öte yandan, medya okuryazarlık düzeyi öğretmenin sınıf düzeyine ve ana bilim dalına göre farklılık göstermektedir. Som ve Kurt (2012)’nin bulgusuna paralel olarak, son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık seviyelerinin diğer sınıflara göre daha yüksek çıktığı bulunmuştur. Bu durumun öğretmen adaylarının artan sınıf seviyesi ile birlikte deneyim ve yaşlarının artması ile daha bilinçli hâle gelmeleri ve medyaya daha eleştirel bir gözle bakmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Medya okuryazarlık düzeyini anabilim dalı bazında incelediğimizde, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi Türkçe ve Sınıf öğretmenliği göre daha düşük çıkmıştır. Karaman ve Karataş (2009) da Türkçe ve Sınıf

öğretmenliği gibi sözel bölümlerdeki öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebi, Türkçe ve Sınıf öğretmenliği ana bilim dalında okutulan derslerin içeriklerinin farklılığından kaynaklanıyor olabilir. Türkçe öğretmenliği lisans programı ders içeriklerinde “Medya okuryazarlığı” dersi alan seçmeli dersi olarak sunulurken, Sınıf ve Fen bilgisi öğretmenliği ders içeriklerinde genel kültür seçmeli dersi olarak sunulmaktadır. Ayrıca, ana bilim dalı bazındaki farklılığın temelinde öğretmen adaylarının sosyal medya, internet, televizyon gibi medya araçlarına karşı ilgilerinin farklılaşmasından kaynaklandığı söylenebilir (Dedebali ve diğ., 2019).

Çalışmamızda öğretmen adaylarının medya araçları içinde en çok interneti tercih ettiği bulunsa da medya araçları açısından incelendiğinde medya okuryazarlık düzeylerinde kullanılan medya aracının etkisi olduğu söylenemez. TV izleme süresi ve TV programlarında aradıkları temel işlev medya okuryazarlık puanlarında farklılık oluşturmazken, TV’de izledikleri program türüne göre medya okuryazarlık puanlarında farklılık görülmüştür. Haber programı izleyen öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri diğer programları tercih edenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Yılmaz ve Özkan (2013)’nin çalışmasında bu bulgunun tam tersine, öğretmen adaylarının medya okuryazarlık puanına TV izleme sürelerinin etkisi olduğu, ancak TV’de izlenen program türünün etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak bu çalışmanın bulgusuna göre medya okuryazarlık becerisine yani medyadan gelen mesajların algılanması ve değerlendirilmesine izlenen programların türü ve niteliğinin etki ettiği, ancak TV izleme sıklığının etki etmediği söylenebilir.

Son olarak, kullanılan sosyal medya araçlarının öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerine etki ettiği, Facebook ve Twitter kullanan öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek çıktığı bulunmuştur. Bunun sebebi, Twitter ve Facebook sosyal medya mecralarının son zamanlarda daha çok gündemi takip etmek için kullanılması olabilir. Benzer şekilde, Kara (2016) iletişim fakültesi öğrencileri ile yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin Twitter’ı “gündeme ilişkin bilgi almak, siyasi olayları takip etmek, kanaat önderi olarak tanımladıkları bireylerin düşüncelerini öğrenmek, gündeme ilişkin veya kişisel düşüncelerini ifade etmek, haber sitelerine ait hesapları takip etmek” amacıyla kullandıklarını bulmuştur (s. 269-270). Buradan yola çıkarak, Twitter daha çok gündemin takip edildiği ve alanında uzman kişilerin gerçek hesaplarından açıklama yaptıkları bir sosyal medya alanı olduğu için bireylerin hem medya okuryazarlığına hem de eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunuyor olabilir.

İkinci olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisinin ortalaması orta düzeyin üstünde bulunmuştur. Bu bulgu

alanyazında yapılan çalışmaların bazıları ile benzerlik gösterirken (Ocak, Eymir ve Ocak, 2016) bazıları ile farklılık göstermemektedir (Can ve Kaymakçı, 2015; Kuvaç ve Koç, 2014). Bu araştırmada burada belirtilen alanyazındaki üç çalışma ile aynı ölçeğin kullanılmış olmasına rağmen, farklı sonuçların elde edilmesi eleştirel düşünme beceri düzeyinde içinde bulunduğu toplumun kültürünün ve çevrenin etkisinin olduğunu desteklemektedir (Tümkiye ve Aybek, 2008). Eleştirel düşünme becerisi farklı değişkenlere göre ele alındığında, cinsiyet, sınıf düzey ve okumakta oldukları anabilim dalına göre eleştirel düşünme becerilerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri ile ilgili bulgular öğretmen adayları ile çalışan Ekinci ve Aybek (2010) ve Kutluca, Yılmaz ve Ezgi (2018)'in araştırmalarındaki bulgular ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, öğrenim görülen ana bilim dalının öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerisi üstünde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Ulaşılan bu bulgu, verileri Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarından toplayan Can ve Kaymakçı (2015) ve farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından toplayan Ekinci ve Aybek (2010) ile benzerlik göstermektedir. Bunun sebebi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek vurgulara derslerde yeterince yer verilmemesi ve aynı üniversitedeki öğretmenlik programlarında verilen derslerin nitelik olarak birbirine yakın olması olabilir.

Benzer şekilde öğretmen adaylarının TV programlarında aradıkları temel işlev ve takip ettikleri TV programlarının da eleştirel düşünme becerilerinde farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Öte yandan medya araçlarından internetin ve sosyal medya mecralarından Twitter'ın eleştirel düşünme becerisinde farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Sosyal medya mecraları arasında ise Twitter daha çok gündemi takip eden ve farklı bakış açılarını barındıran bir mecra olduğu için (Kara, 2016), Twitter kullanan katılımcıların eleştirel düşünme becerisinin diğer sosyal medya mecralarının kullananlara göre yüksek olması şaşırtıcı değildir. Ulu ve Baş (2020)'de çalışmasında Twitter gibi platformlarda üretilen ve paylaşılan bilgi dinamik olduğu için, öğretmen adaylarının bu platformu kullanırken etkileşimli olarak bilgi üretmesi ve paylaşmasının eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Son olarak, çalışmamızda eleştirel düşünmenin medya okuryazarlığına pozitif olarak etkilediği bulunmuştur. Bu bulgu Arke (2005) ve Ulu ve Baş(2020)'nin bulguları ile paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünmesini destekleyecek ve geliştirecek yönde yapılan etkinlikler, aslında medya okuryazarı birer birey olmalarına katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, bütün branşlarda 21. yy öğretmenlerinin medya okuryazarlık ve eleştirel düşünme ile ilgili bilgi birikimine ve beceriye sahip olması önemlidir ve burada en önemli görev eğitim fakültelerine düşmektedir. Geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve medya okuryazarlık düzeylerini geliştirmek için, öğretmen eğitim programlarına medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik dersler eklenmelidir (Tekin ve Erdoğan, 2020). Zorunlu ders olarak verilebilecek bu derslerde, öğretmen adaylarına ilgili kaynaklara nasıl ulaşacaklarına, medyadan ve

sosyal medyadan gelen mesajlara/haberlere eleştirel bakabilmeye, yazılı ve görsel medyayı analiz edebilmeye, yeni iletiler oluşturabilme ve sosyal medyayı etkin kullanabilmeye yönelik etkinlikler içermelidir. Medya okuryazarlık ve eleştirel düşünmeye yönelik eğitim verecek öğretim elemanlarının da alanında uzman ve yeterli bilgi ve donanıma sahip olması derslerin verimliliği açısından etkili olacaktır. Ayrıca, medyanın öğrenme-öğretme sürecinde kullanımına yönelik yapılan çalışmalardan (Coşkun, 2021; Sarsar, Başbay ve Başbay, 2015) yola çıkarak, öğretmen adaylarının medyayı eğitim sürecine verimli bir şekilde entegre etme ve derslerde etkin bir şekilde kullanımına yönelik eğitim de verilmelidir. Öğretmen adaylarının bu alanlarda geliştirilmesi, toplumda medya okuryazarlığı bilincinin artmasına ve toplumun olaylara daha eleştirel bir gözle bakmasına da katkı sağlayacaktır. Son olarak, bu çalışma doğu bölgesinde bir üniversite öğrenim göre öğretmen adayları ile yapılmıştır, medya okuryazarlığına ve eleştirel düşünme becerisine düzeyine sosyo-demografik değişkenin etkisini araştırmak için, benzer bir çalışma Türkiye'nin farklı bölgelerindeki eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından veri toplanarak tekrarlanabilir. Ayrıca, alan yazına bakıldığında bu iki beceriyi inceleyen çalışmaların genellikle nicel olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu alanda nitel araştırma yöntemleri ile yürütülecek çalışmaların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altun, A. (2011). UNESCO'nun medya okuryazarlığı eğitimi faaliyetlerine toplu bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(191), 86-107.
- Andersen, N. (2002). New media and new media literacy. Thinking critically about media: Schools and families in partnership. Erişim adresi: http://www.medialit.org/sites/default/files/391_CIC_ML_Report.pdf
- Arke, E. T. (2005). Media literacy and critical thinking: Is there a connection? (Yayımlanmamış doktora tezi). Duquesne University, Pensilvanya.
- Aslan, A., Turgut, Y. E., Göksu, İ., ve Akt-Aslan, S. (2019). Çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin ve kullanım alışkanlıklarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 39(2), 793-815.
- Aslan, N., ve Tuncer Basel, A. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri (İzmir örnekleme). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 4 (25), 1353-1372.
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy*. Washington, DC: Aspen Institute.
- Aydemir, S., ve Erdamar, G. (2018). Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan çalışmaların tematik, metodolojik ve istatistiksel yönelimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1155-1166.
- Binark, M. ve Gencel-Bek, M. (2010). *Eleştirel medya okuryazarlığı kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar*. Kalkedon Yayıncılık: İstanbul.

- Bulger, M. ve Davison, P. (2018) The promises, challenges, and futures of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10 (1), 1-21.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: PegemA.
- Can, Ş. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences*. 10(2), 67-83.
- Cerçi, S. (2012). *Medya yapımları ve yapım teknikleri*. Ankara: Nobel.
- Cherner, T. S., ve Curry, K. (2019). Preparing pre-service teachers to teach media literacy: A response to "Fake News". *Journal of Media Literacy Education*, 11(1), 1-31.
- Çakmak, E. E. (2019). Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4 (3), 300-316. DOI: 10.29250/sead.626507
- Çepni, O., Palaz, T. ve Ablak, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 431-446.
- Çiftçi, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin internet için eleştirel okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(2), 1341-1358.
- Çinelioğlu, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Coşkun, H. (2021). Media as a learning-teaching tool in the context of media literacy from turkish language teacher candidates' perspective. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(4), 93-102.
- Dedebali, N. C., Daşdemir, İ. ve Şan, S. (2019). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ile bilgi okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 595-630.
- Eğmir, E. (2016). *Eleştirel düşünme becerisi öğretim programının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Ekinci, Ö., ve Aybek, B. (2010). Analysis of the empathy and the critical thinking disposition of the teacher candidates. *Ilkogretim Online*, 9(2), 816-827.
- Erdem, C. (2018). Medya okuryazarlığı araştırmalarında eğilimler: Lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(4), 693-717.
- Facione, P. A, Facione, N. C., ve Giancarlo, C. A. (1998). *The california critical thinking disposition inventory test manual (revised)*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage. London:Sage.
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. (2006). E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Hasdemir, T. A., ve Demirel, F. G. (2012). İletişim eğitimi ve medya okuryazarlığı: Türkiye'deki uygulamadan bir kesit. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (17), 176-191.
- Hobbs, R. ve Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 38(3), 330-355.
- Hülür, H. ve Yaşın, C. (2016). *İzleyiciden kullanıcıya yapı-özne sarkacı*. Hülür, H. ve Yaşın, C. (Ed.) Yeni medya kullanıcının yükselişi (s.7-38) içinde. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İnan, T. (2010). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- İpşiroğlu, Z. (1997). *Eğitimde yeni arayışlar*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Kansızoğlu, H. B. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(2), 469-486.
- Kapil, Y. ve Roy, A. (2014), A critical evaluation of generation Z at workplaces. *International Journal of Social Relevance & Concern*, 2(1),10-14.
- Kara, T. (2016). Gençler neden snapchat kullanıyor kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı üzerinden bir araştırma. *Intermedia International e-Journal*, 3(5), 262-277.
- Karaman, M. K. ve Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.
- Karataş, A. (2008). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Kırık, A. M. (2017). Yeni medya aracılığıyla değişen iletişim süreci: Sosyal paylaşım ağlarında gençlerin konumu. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(1), 230-261.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. ve Öztürk, Y. (2018). Doğru internet kullanımının bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve internet bağımlılığı kavramları çerçevesinde incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 27-39.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Krumsvik, R. J. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, 13, 279-290.
- Kurt, A. A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 20-34.
- Kutluca, A. Y., Yılmaz, A., ve Ezgi, İ. (2018). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2045-2055.
- Kuvaç, M. ve Koç, I. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri: İstanbul Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Education*, 3(2), 46-59
- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2017). Medya okuryazarlığı ile ilgili tezlere yönelik bir içerik analizi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 588-605. doi: 10.18298/ijlet.1690.
- McLuhan, M. (1965). *Understanding media: The extensions of man*, New York/London: McGraw-Hill Paperback.
- McMillan, J. H., ve Schumacher, S. (2009). *Research in education: Evidence-based inquiry*. London: Pearson.
- Ocak, G., Eymir, E. ve Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 63-91.

- Öztay, E. S. ve Tüysüz, M. (2021). *Erken Çocuklukta Düşünme Becerileri, Fen ve Teknoloji*. Artun, H. ve Rakap-Parlak, A. (Ed.), *Erken Çocuklukta Fen ve Teknoloji* (s. 167-184) içinde. Hedef CS Yayıncılık: Ankara.
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2007). Framework for 21st century learning. Erişim adresi: <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Paul, R. ve Elder, L. (2006). *Minik eleştirel düşünme kılavuzu: Kavramlar ve araçlar* (M. Bektaş-Fidan, Çev). Erişim adresi: <http://www.criticalthinking.org/>
- Sarsar, F., Başbay, M., ve Başbay, A. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde sosyal medya kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 418-431.
- Som, S. ve Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 104-119.
- Şahin, A. (2018). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Thompson, J. B. (2008). *Medya ve modernite*. (Öztürk, S. (Çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Toy, B. Y., ve Tosunoğlu, N. G. (2007). Sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda bilimsel araştırma süreci, istatistiksel teknikler ve yapılan hatalar. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 1-20.
- Trilling, B. ve Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.
- Tümkiye, S., ve Aybek, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 387-402.
- Ulu, H. ve Baş, Ö. (2020). Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım amaçları, eleştirel düşünme eğilimleri ve medya okuryazarlıkları arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 556-574.
- Yiğit, Z. (2015). Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yılmaz, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları ile eleştirel ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yılmaz, Ö., ve Özkan, B. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri ve okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(1), 178-183.

Yükseköğretim ve Bilim Dergisi

Journal of Higher Education and Science

Cilt/Volume 11 • Sayı/Number 3 • Aralık/December 2021

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Özgün Araştırma / Original Article

- Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Öğrencilerinin Benlik Saygıları ile Etkinlik Katılımları ve Memnuniyetleri Arasındaki İlişki** 437
The Relationship Between Physiotherapy and Rehabilitation Students' Self-Esteem and Event Participation and Satisfaction
- Covid 19 Pandemisi ile Başlayan Acil Uzaktan Eğitim Sürecinin Öğretim Elemanları Perspektifinden Değerlendirilmesi** 444
Evaluation of the Emergency Distance Education Process Starting with the Covid 19 Pandemic from the Perspective of Teaching Staff
- Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Sosyal Medya Kullanımı ve Beklentiler: Öğretim Elemanlarının Görüşleri** 456
Social Media Use and Expectations in the Teaching and Learning Process: The Opinions of the Faculty Members
- Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Düzeyleri ile Hayat Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi** 469
Examination of Teachers' Digital Literacy Levels and Life Long Learning Tendencies
- Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Menarş Yaşı ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi** 480
Determination of Menarche Age of Students in Adolescence and Affecting Factors
- Kariyer Yapılandırma Görüşmesi ile Anlam Oluşturma: Bir Vaka Çalışması** 486
Meaning Making Process through the Career Construction Interview: A Case Study
- Erciyes Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Baş Ağrısı Sıklığı ve İlişkili Faktörler** 496
Prevalence of Headache and Related Factors in Erciyes University Medical Faculty Students
- Yükseköğretimde Dijital Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamından Yansımaların İncelenmesi** 503
Investigation of Reflections from the Digital Game-Based Learning Environment in Higher Education
- Müzik Öğretmenliği ve Lisansüstü Eğitim: Dokuz Eylül Üniversitesi Örneği** 516
Music Education and Postgraduate Study: The Case of Dokuz Eylül University
- Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişki** 527
The Relationship Between Candidates Teachers' 21st Century Skills and Their Emotional Intelligence Levels
- İlkokul Öğrencilerinin Biyoloji Bilgi Metinlerinden İnfografik Tasarlama ve Özetleme Süreçlerinin Farklı Değişkenler Bakımından İncelenmesi** 536
Investigation of Infographic Design and Summarizing Processes from the Biology Texts of Primary School Students in Terms of Different Variables
- The Subject of Turkish Higher Education Research: The Case of Faculty Members** 545
Türk Yükseköğretim Araştırmalarının Öznesi: Öğretim Üyeleri Örneği
- The Mediating Role of Attitude towards Distance Education in the Effect of Digital Literacy Level on Satisfaction with Distance Education** 559
Dijital Okuryazarlık Düzeyinin Uzaktan Eğitimden Memnuniyete Etkisinde Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumun Aracı Rolü
- Klinisyenlerin Akademisyenliğe ve Akademik Üretkenlik Sürecine Dair Görüş ve Beklentilerinin Değerlendirilmesi Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışması** 575
Evaluation Scale of Clinicians' Views and Expectations About Academics and Academic Productivity Process, Validity and Reliability Study
- Bilimsel Çalışmaların Eğitim Öğretim Faaliyetlerine Yansıması: Öğretmen Görüşleri** 581
Reflection of Scientific Studies on Educational Activities: Teachers' Views
- Covid-19 Pandemisinde Hemşirelik Öğrencilerinin Klinik Uygulamalara Yönelik Algıladıkları Stres Düzeyi** 592
The Perceived Stress Level of Nursing Students Regarding The Clinical Practices in the Covid-19 Pandemic
- Küresel İletişim Çağında Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık ve Eleştirel Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi** 600
Examination of Media Literacy and Critical Thinking Levels of Teacher Candidates in the Age of Global Communication

