
Education & Youth Research



2021 Volume 1.
Issue 2.

Education & Youth Research

Cilt / Volume 1

Sayı / Issue 2

Aralık/ December 2021



Editör Kurulu / Editorial Team

Baş Editör / Editor in Chief

Dr. Asiye TOKER GOKCE, Founding President of Gelecek Sensin Derneği (Future is You Association), Turkey

Editörler / Editors

Dr. Dinçer ÖLÇÜM, Ministry of National Education, Turkey

Hayriye Sultan TUNÇ, PhD. Candidate, Vice President of Gelecek Sensin Derneği (Future is You Association), Turkey

Kopya Editörleri / Copy Editors

Ergin DİKME, Ministry of National Education, Turkey

Volkan Alparslan KILIÇ, Ministry of National Education, Turkey

Dil Editörü / Language Editor

Ezgi AĞCIHAN, Ministry of National Education, Turkey

Editör Kurulu / Editorial Board

Dr. Arbresha ZENKI-DALIPI, University of Tetovo, Republic of North Macedonia

Dr. Adriana CUPCEA, Romanian Institute for Research on Minorities Issues, Romania

Dr. Arzu TAŞDELEN KARÇKAY, Akdeniz University, Turkey

Dr. Aynur KOLBURAN GEÇER, Kocaeli University, Turkey

Dr. Besa DOGANI, University of Tetova “Fadil Sulejmani”, Republic of North Macedonia

Dr. Besa HAVZIU-ISMAILI, University of Tetova “Fadil Sulejmani”, Republic of North Macedonia

Dr. Ebru OĞUZ, Mimar Sinan University, Turkey

Dr. Fikriye POLAT, Kocaeli University, Turkey

Dr. Gözde SEZEN GÜLTEKİN, Sakarya University, Turkey

Dr. Gülşah TURA, Kocaeli University, Turkey

Dr. Hüseyin YOLCU, Kastamonu University, Turkey

Dr. İbrahim LIMON, Ministry of National Education, Turkey

Dr. Latika GUPTA, University of Delhi, India

Dr. Safiye BİLİCAN DEMİR, Kocaeli University, Turkey

Dr. Semiyha TUNCEL, Ankara University, Turkey

Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN, Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Türkan ARGON, Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkey

Dr. Valeria Di MARTINO, University of Catania, Italy

Dr. Züleyha ERTAN KANTOS, Ministry of National Education, Turkey

The Journal of Education and Youth Research (EYOR) is published by the Future of You Association (GelSen). The journal is an electronic, peer-reviewed journal that contributes to the fields of "Education" and "Youth" and aims to be indexed in the international indexes.

İçindekiler / Table of Contents

Tip / Type	Başlık / Title	Sayfa /Pages
Araştırma Makalesi <i>Research Article</i>	Özel Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Astronomiye Yönelik Tutumları / Gifted Secondary School Students' Attitudes Towards Astronomy Özge Ceylan	49-61
Araştırma Makalesi <i>Research Article</i>	Öğretmenlerin Gözünden Covid-19 Pandemisinin Eğitim Sistemine Yansımaları / Reflections of Covid-19 Pandemic on Educational System Through Teachers' Eyes Gözde Sezen-Gültekin & Gülsen Algın	62-81
Derleme Makale <i>Review Article</i>	Beyin Metaforu Bağlamında Okul Yöneticisi ve Öğretmen / School Administrator and Teacher in the Context of Brain Metaphor Diñer Ölçüm	82-92
Araştırma Makalesi <i>Research Article</i>	Proje Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi / Examining The Opinions of Managers and Teachers in Project Schools on The Competencies of Their Managers Seda Çatak & Suat Anar	93-107
Araştırma Makalesi <i>Research Article</i>	Pandemi Sürecinde Çevrimiçi Psikodrama Grup Terapisinin Depresyon, Anksiyete ve Psikolojik Dayanıklılık Üzerine Etkisi / The Effect Of Online Psychodrama Group Therapy On Depression, Anxiety And Psychological Resilience During The Pandemic Pınar Kurt, Melike Sarıoğlu & Simel Parlak	108-121

Özel Yetenekli Ortaokul Öğrencilerinin Astronomi Tutumları

Ceylan, Özge¹  <http://orcid.org/0000-0003-3737-8579>

Umdu Topsakal, Ünsal²  <https://orcid.org/0000-0002-0565-7891>

Öz

Astronomi biliminde yaşanan gelişmeler, insanlığı şaşırtan ve aynı zamanda heyecanlandıran noktaya ulaşmıştır. Bu ilginin genç nesillere aktarılması ve onlara astronomi bilimine yönelik olumlu tutum kazandırılması önemlidir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin astronomiye ilişkin tutumlarını cinsiyet, sınıf değişkeni ve astronomi dersi alma durumlarına göre ortaya koymaktır. Araştırma tarama yöntemi ile yürütülmüştür. Örneklemi, kolay ulaşılabilir örnekleme yolu ile seçilen, genel yetenek alanından 199 özel yetenekli ortaokul (10-13yaş) öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılında, İstanbul ilinde bulunan bir bilim ve sanat merkezinden (BİLSEM) toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ve Astronomi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U analizi ve Kruskal-Wallis H analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin genel astronomi tutumları orta düzey üzeri bulunmuştur. Ayrıca cinsiyet ve ders alma durumu değişkenlerine göre astronomi tutum puanları arasında istatistiksel bir farklılık bulunurken, sınıf değişkenine göre farklılık bulunamamıştır. Kız öğrencilerin astronomiye yönelik tutumları erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Yine astronomi dersi alan öğrencilerin tutumları, almayan öğrencilerin tutumlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuca göre özellikle BİLSEM programlarına astronomi dersinin eklenmesi önerilmektedir. Araştırma sonuçlarının astronomi eğitimi ve özel yetenekli öğrencilerde fen eğitimi alanına katkıda bulunması beklenmektedir.

Key Words: Astronomi, Özel Yetenekli, Tutum, Ortaokul Öğrencisi, BİLSEM

Gifted Secondary School Students' Astronomy Attitudes

Abstract

The developments in astronomy have reached a point that surprises and excites humanity. It is important to convey the interest in this field to young people and give them a positive attitude towards astronomy. From this point of view, the research aims to reveal the attitudes of gifted secondary school students towards astronomy according to gender, class variable, and taking astronomy lessons. The research was carried out by survey method, and the sample consists of students selected through easily accessible sampling. These are 199 gifted secondary school students (10-13 years old). The data were collected from a science and art center (SAC) in Istanbul in the 2021-2022 academic year. Demographic information form and Astronomy Attitude Scale were used as data collection tools. Mann Whitney U and Kruskal-Wallis H analysis were used in the analysis of the data. As a result of the research, the gifted secondary school students' general astronomy attitudes were above moderate. In addition, while there was a statistical difference between the astronomy attitude scores according to the variables of gender and course taking, no difference was found according to the class variable. The attitudes of female students towards astronomy were higher than male students. Again, the students' attitudes who took astronomy lessons were higher than those who did not. According to this result, it is recommended to add astronomy course to BİLSEM programs. It is expected that the research results will contribute to the field of astronomy education and science education for gifted students.

Key Words: Astronomy, Gifted, Attitude, Secondary School Student, SAC

¹ Sorumlu Yazar: Ceylan Özge, Doktora öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, ozgeceylan86@hotmail.com

² Umdu Topsakal Ünsal, Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, topsakal@yildiz.edu.tr

GİRİŞ

Modern araştırma yöntemleriyle yapılan çalışmalar ile insanların ilgisi ve merakı astronomi bilimine doğru yönelmiş ve bu alandaki bilimsel bilginin şekillenmesinde rol oynamıştır (Karttunen vd., 1996). Bu sebeple astronomi biliminin sürekli kendini geliştiren dinamik bir yapısı olduğu ifade edilebilir. Ayrıca astronomi, eğitimin tüm seviyelerinde gelişimi teşvik etmede ve halkın bilim anlayışını geliştirmede önemli bir potansiyele sahiptir (National Research Council [NRC], 2001). Bu da bir bakıma bilimsel okuryazarlığı ve bilimsel kavramların toplum tarafından anlaşılmasını ifade eder (Krogh ve Slentz, 2001). Buna neden olan faktörlerden biri diğer bilim dalları ile olan ilişkisi sayılabilir. Astronominin disiplinler arası bir bilim olmasının etkisiyle, astronomi ve diğer bilim dalları birbirlerini karşılıklı olarak besler (Taşcan, 2013). Çünkü astronomi, fizik, kimya, biyoloji ve jeoloji gibi birçok bilimsel alanı içermesinin yanı sıra matematik ve geometri bilgilerini de kapsar (Ercan, Bilen ve Ural, 2016). Sahip olduğu bu önemli özellik sayesinde, astronomi birçok ülkenin öğretim programları arasında yer almıştır (Fidler, 2009).

Astronomi eğitiminin öğrencilerin bilime olan merakını arttırdığı bilinmektedir (Foster ve Shiel-Rolle, 2011). İlginç ve ilham veren astronomi konularıyla ilgilenmek, öğrencilerin fikirlerinin ve dünya görüşünün gelişmesine yardım eder (Okulu, 2012). Bunların yanında astronomi eğitimi öğrencilerin tüm duyularına hitap ederek, öğrenme sırasında ön plana çıkan duyusuyla öğrenme fırsatı doğurur ve öğrenmeyi hedefleyen öğrencilerin kendi başına karar verebilen sorumluluk sahibi kişiler olmasını sağlar (Fields, 2009). Canbazoğlu Bilici vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada, astronomi eğitiminin geçmişten günümüze olumlu etkileri olduğu söylenmektedir. Astronomi eğitimi ile öğrencilere mantıklı ve doğru düşünme yolları etkili bir biçimde öğretilir (Göncü, 2013); bilimsel araştırma basamaklarının öğretiminde, yaratıcılığın geliştirilmesinde ve fen bilimlerinin kavratılmasında bir araç olarak kullanılabilir (Percy, 1998). Ayrıca astronominin fen bilimlerini sevdirmeye ve öğrencileri bilim yapmaya yönlendirmede de rolü vardır (Tunca, 2002). Trumper'a (2006) göre de astronomi eğitimi, öğrencilerin zihinsel ve kavramsal yapılarında değişiklik yapan önemli bir etkidir. Örneğin insan vücudunun işleyişini derinlemesine anlamak için anatomi, biyoloji ve fizyolojinin bilinmesi gerekiyorsa, evrenin işleyiş mekanizmasını anlamak için de astronomi bilmek gerekir (Taşcan ve Ünal, 2015). Astronominin eğitim alanında bahsedilen bu yararlarını destekler biçimde, Türkiye'de 2018 yılı fen bilimleri öğretim programında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) değişikliğe gidilmiştir. Önceki fen bilimleri öğretim programlarında "Dünya ve Evren" ünitesi en son sırada yer alırken, 2018 öğretim yılı öğretim programında ilk sıraya alınmıştır. Bu da Türkiye'de astronomi biliminin eğitim bilimciler ve politika yapımcılar tarafından ne derece önemsendiğini göstermektedir. Ayrıca ilköğretim öğrencilerinin en çok merak ettiği ve öğrenmek istediği konuların başında astronomi gelmektedir (Türk ve Kalkan, 2015). Bunların yanında farklı coğrafi bölgelerde bulunan gözlem evi, planetaryum ve bilim merkezlerinde öğrenciler için astronomi eğitimleri gerçekleştirilmekte ve gözlem etkinlikleri düzenlenmektedir.

Astronomi eğitiminin akademik alandaki yansıması olan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde çeşitli içeriklerde araştırmalar görülmektedir (Hemenway vd., 2002; Trumper, 2003; Kalkan ve Kıroğlu, 2007; Aktamış ve Çoban, 2009; Plummer, 2009; Küçüközer, Küçüközer ve Bostan Sarioğlu, 2014; Demir vd., 2017; Buxner vd., 2018; Ülker ve Kocakulah, 2020; Gozzard ve Sadnik, 2021). Bu araştırmalarda genellikle öğrencilerin astronomi kavramları üzerine anlayışları ve sahip oldukları kavram yanlışlıkları incelenmiştir. Oğuzman vd. (2021), 2010-2021 yılları arasında astronomi eğitimi alanında yapılan çalışmalara yönelik meta-analiz çalışması yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda astronomi eğitimi alanında yayımlanan makalelerin son yıllarda artış gösterdiğini, çalışmaların fen

eğitimi alanında olduğunu, çoğunlukla kavram öğretimi üzerine yoğunlaştığını ifade etmişlerdir. Bu çalışmalara ek olarak öğrencilerin astronomiye yönelik tutumlarını konu alan çalışmalar da mevcuttur (Kallery, 2001; Wittman, 2009; Uçar ve Demircioğlu, 2011; Bektaşlı, 2013; Albayrak, 2016; Benli Özdemir, 2019; Şimşek, 2020; Korkmaz, Topal ve Çemrek, 2020; Yüzgeç, 2021). Öğrencilerde bir konu üzerinde olumlu tutum geliştirmek önemlidir. Bireyler bir konu hakkında olumlu tutuma sahip olduklarında ilgi ve motivasyonları artar, konuyu öğrenmeleri kolaylaşır. Bu nedenle öğrencilerin astronomiye yönelik tutumlarının belirlenerek, olumlu yönde artırılmasının önemli olduğu ve bu durumun fen bilimlerine yönelik tutumlarını da etkileyeceği düşünülmektedir. Tezbaşaran (1997) tutumu, belirli durum, nesne, kavram, birey veya kuruma karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlamıştır. Astronomi alanında tepkilerin tespiti ve tutumun olumlu yönde olması önemli görülmektedir çünkü araştırmaların sonucunda ortaya çıkan tutumlar olumsuz ise, olumsuzlukların giderilmesi için gerekli önlemler alınabilir. Bu noktadan hareketle ortaokul öğrencilerinin astronomi tutumlarının belirlenmesi, alana veri ve yorum getirmesi bakımından önemlidir. Bu çalışmanın özel yetenekli öğrenciler ile yürütülmesi yine çalışmayı farklı kılan diğer bir nokta olarak görülmektedir. Çünkü özel yetenekli bireyler *“Yaşlılarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey”* (MEB, 2019) olarak tanımlanırlar. Sahip oldukları bu kapasiteyi, günümüzde önemli bilim dallarından olan astronomi alanında kullanmaları için yönlendirilmeleri gerekir. Bu da onların öncelikle astronomiye karşı olumlu tutum geliştirmeleri ile mümkündür. Yapılan alan yazın taramasında özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin tutumlarının tespit edildiği bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Çalışmanın astronomi eğitimi, özel yetenekliler eğitimi alanına katkı sunması beklenmektedir.

Tüm bu bilgilere dayanarak, bu araştırmanın amacı özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin astronomiye yönelik tutumlarının farklı değişkenler bakımından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki dört soruya cevap aranmıştır;

1. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin astronomiye yönelik tutumları genel olarak nasıldır?
2. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin astronomiye yönelik tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin astronomiye yönelik tutumları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin astronomiye yönelik tutumları daha önce astronomi dersi alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin astronomiye yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yürütülmüştür. Tarama modelinde, kişilerin fikir ya da algılarının mevcut durumları belirlenir ve düzey değerlendirilmesi yapılır (Ary vd., 2010; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de genel yetenek alanından tanımlanmış özel yetenekli ortaokul öğrencileri, örnekleme ise genel yetenek alanından tanımlanmış İstanbul ilinde bulunan 199 özel yetenekli ortaokul öğrencileridir (10-13 yaş). Örneklem, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem ait demografik bilgiler Tablo 1’de görülebilir.

Tablo 1

Örneklemin sınıf seviyesine, cinsiyete ve astronomi dersi almalarına göre dağılımı

Değişken	Kategori	f	%
Sınıf seviyesi	5	57	28,6
	6	47	23,6
	7	47	23,6
	8	48	24,1
Cinsiyet	Kız	100	50,3
	Erkek	99	49,7
Astronomi dersi alma durumu	Aldım	44	22,1
	Almadım	155	77,9

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin 5. (n=57), 6. (n=47), 7.(n=47), ve 8. (n=48) sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları dengelidir (Kız= 100, Erkek=49,7). Öğrencilerin daha önce astronomi dersi alma durumlarında ise dersi almayan öğrencilerin sayısının (n=155), dersi alan öğrenci sayısından (n=44) daha fazla olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik bilgi formu ile Uçar ve Aktamış (2019) tarafından geliştirilen Astronomi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. 14 maddeli ölçek beşli likert tipinde olup, gökyüzü gözleminden hoşlanma, medya okur yazarlığına ilgi ve uzaya yönelik merak olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını tüm ölçek için .91, birinci faktör için .88, ikinci faktör için .81 ve üçüncü faktör için .84 olarak hesaplamışlardır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan 14'tür.

Demografik bilgi formu ise öğrencilerin sınıf seviyesi, cinsiyeti ve daha önce astronomi dersi alıp almadığına dair bilgilerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan bir bilim ve sanat merkezine (BİLSEM) devam eden özel yetenekli ortaokul öğrencilerinden toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 23 paketi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğrencilerin Astronomi Tutum ölçeğinden aldıkları toplam puanlardır. Bağımsız değişkenler ise cinsiyet, sınıf ve astronomi dersi alma durumlarıdır. Öğrencilerin puanları normal dağılım göstermediğinden, özel yetenekli öğrencilerin astronomiye yönelik tutumlarının cinsiyete ve dersi alma durumlarına göre istatistiksel bir farklılık olup olmadığına bakmak için Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Sınıf düzeyi değişkeni için ise Kruskal-Wallis analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın Birinci Sorusuna Ait Bulgular

Özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin astronomiye yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırmada, tutum puanları ile ilgili tanımlayıcı istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin astronomi tutum ölçeği maddelerine ait betimleyici istatistik bulguları

Alt Boyutlar	Ölçek maddeleri	Betimleyici İstatistik		
		N	\bar{X}	S.D
Gökyüzü Gözleminden Hoşlanma	1. Gözlemevlerini ziyaret etmek beni heyecandırır	199	3,7990	1,14583
	2. Teleskop ile gökyüzünü gözlemek beni heyecandırır	199	3,9899	1,08707
	3. Gökyüzü fotoğrafları çekmek isterim.	199	3,8593	1,13275
	4. Gökyüzü gözlemlerine katılmaktan hoşlanırım.	199	3,9146	1,11362
	5. Güneş tutulmasını gözlemek isterim.	199	3,9950	1,24923
	6. Ay tutulmasını gözlemek isterim.	199	3,9497	1,22164
Medya Okur Yazarlığına İlgi	7. Yıldızlar hakkında bilgi veren kitap/dergi vb. okumaktan hoşlanırım.	199	3,6231	1,12979
	8. Güneş sistemi hakkında televizyonda çıkan haberleri takip ederim.	199	3,4673	1,22585
	9. Gezegenler hakkında bilgi veren kitap/dergi vb. okumaktan hoşlanırım.	199	3,7588	1,20693
	10. İnternette astronomların uzaya çıkış anını izlemek beni heyecandırır.	199	3,6784	1,21733
Uzaya Yönelik Merak	11. Farklı gezegenlere giderek araştırmalar yapmak isterim.	199	3,7990	1,23901
	12. Uzaya gitmek isterim.	199	3,8492	1,18807
	13. Astronot olduğumu ve bir roket ile uzaya fırlatıldığımı hayal etmek beni heyecandırır.	199	3,7337	1,23682
	14. Uzaya gitmek için yapılan hazırlıkları merak ederim.	199	3,8643	1,14446

Tablo 2’de görüldüğü üzere özel yetenekli öğrencilerin astronomi tutumlarını belirlemeyi amaçlayan ölçeğin 14 maddesi üç ile dört arasında ortalamaya sahiptir. Bu maddelerden en yüksek ortalamaya sahip beşinci madde iken, en düşük ortalamaya sahip madde sekizinci maddedir. Ayrıca gökyüzü gözleminden hoşlanma alt boyutu maddeleri diğer alt boyutlarda bulunan maddelerden daha yüksek ortalamaya sahiptir.

Ölçek alt boyutları ve geneline ait betimleyici istatistik bilgileri ise Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3

Öğrencilerin astronomi tutum ölçeği ve alt boyutları puanlarına ait betimleyici istatistik bulguları

Alt Boyutlar	Betimleyici İstatistik						
	N	\bar{x}	M	Min	Max	S.D	S.E
Gökyüzü Gözleminden Hoşlanma	199	24,4667	26,0000	6,00	30,00	5,99369	,58492
Medya Okur Yazarlığına İlgi	199	14,3714	15,0000	4,00	20,00	4,13069	,40311
Uzaya Yönelik Merak	199	15,4952	16,0000	4,00	20,00	4,45085	,43436
Ölçek Geneli	199	54,3333	57,0000	15,00	70,00	12,51281	1,22113

Tablo 3’e göre öğrencilerin ölçeğin genelinden 70 üzerinden 54,3333 ortalama puan aldıkları görülmektedir.

Araştırmanın İkinci Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu özel yetenekli öğrencilerin astronomiye yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine cevap aramaktadır. Buna göre öğrencilerin cinsiyete göre astronomi tutum puanlarının normal dağılımına bakılmıştır. Analiz sonucunda Kolmogorov-Smirnov değerlerine göre kız öğrencilerin ($p=0,000<.05$) puanları ile erkek öğrencilerin ($p=0,026<.05$) puanlarının normal dağılımadığı görülmüştür (Büyüköztürk,

2009). Bu sebeple parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 4’te öğrencilerin cinsiyete göre astronomi tutumlarının karşılaştırmaları görülmektedir.

Tablo 4

Öğrencilerin Cinsiyete göre Astronomi tutum puanlarının karşılaştırılmasına ait Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Boyut		Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Gökyüzü Hoşlanma	Gözleminden	Kız	100	110,33	11033,00	3917,00		
		Erkek	99	89,57	8867,00			
Medya Okur Yazarlığına İlgi		Kız	100	114,21	11421,00	3529,00		
		Erkek	99	85,65	8479,00			
Uzaya Yönelik Merak		Kız	100	109,67	10966,50	3983,50		
		Erkek	99	90,24	8933,50			
Astronomi Tutum		Kız	100	112,51	11250,50	3699,50		
		Erkek	99	87,37	8649,50			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde özel yetenekli kız ve erkek öğrencilerin astronomi tutumlarının karşılaştırması için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, ölçeğin tüm alt boyutları ve toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür (U= 3917,00, p <0,05; U= 3529,00, p <0,05; U= 3983,50, p <0,05; U= 3699,50, p <0,05). Öğrencilerin sıra ortalamalarına bakıldığında kızların astronomi tutum puanlarının erkeklerden fazla olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu özel yetenekli öğrencilerin astronomiye yönelik tutumlarının sınıf seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğine cevap aramaktadır. Öğrencilerin sınıf seviyesine göre astronomi tutum puanlarının normal dağılımı incelenmiş ve Kolmogorov-Smirnov değerlerinde 5. sınıf (p=0,006<.05), 6. sınıf (p=0,040<.05), 7. sınıf (p=0,000<.05) ve 8. sınıf (p=0,020<.05) puanların normal dağılmadığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2009). Bu sebeple parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Tablo 5’te öğrencilerin sınıf seviyesine göre astronomi tutumlarının karşılaştırmaları görülmektedir.

Tablo 5

Öğrencilerin sınıf seviyesine göre astronomi tutumlarının karşılaştırmalarına ait Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Alt boyut	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Gökyüzü Gözleminden Hoşlanma	5	57	108,52	6,13040	7,301	,063
	6	47	80,55			
	7	47	103,10			
	8	48	105,90			
Medya Okur Yazarlığına İlgi	5	57	108,17	4,19099	6,999	,072
	6	47	82,37			
	7	47	97,94			
	8	48	109,58			
Uzaya Yönelik Merak	5	57	106,78	4,26213	6,387	,094
	6	47	81,76			
	7	47	103,19			
	8	48	106,69			

Tablo 5 (Devamı)

Öğrencilerin sınıf seviyesine göre astronomi tutumlarının karşılaştırmalarına ait Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Alt boyut	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Astronomi Tutum	5	57	108,68	13,17868	7,788	,051
	6	47	80,26			
	7	47	100,96			
	8	48	108,08			

p<.05

Tablo 5 incelendiğinde özel yetenekli 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin astronomiye yönelik tutumlarının sınıf seviyesine göre karşılaştırması için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, ölçeğin tüm alt boyutları ve toplam puanında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu özel yetenekli öğrencilerin astronomiye yönelik tutumlarının daha önce astronomi dersi alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine cevap aramaktadır. Buna göre öğrencilerin astronomi dersi almalarına göre astronomi tutum puanlarının normal dağılımına bakılmıştır. Analiz sonucunda Kolmogorov-Smirnov değerlerinde astronomi dersi alan (p=0,000<.05) ve almayan (p=0,001<.05) öğrencilerin puanlarının normal dağılmadığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2009). Bu sebeple parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 6’da öğrencilerin astronomi dersi alma durumlarına göre astronomi tutum puanlarına it karşılaştırmalar görülmektedir.

Tablo 6

Öğrencilerin astronomi dersi alma durumlarına göre Astronomi tutum puanlarının karşılaştırılmasına ait Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z	p
Gökyüzü Gözleminden Hoşlanma	Aldım	44	120,88	5318,50	2491,50	-2,735	,006*
	Almadım	155	94,07	14581,50			
Medya Okur Yazarlığına İlgisi	Aldım	44	125,60	5526,50	2283,50	-3,356	,001*
	Almadım	155	92,73	14373,50			
Uzaya Yönelik Merak	Aldım	44	120,45	5300,00	2510,00	-2,688	,007*
	Almadım	155	94,19	14600,00			
Astronomi Tutum	Aldım	44	125,17	5507,50	2302,50	-3,287	,001*
	Almadım	155	92,85	14392,50			

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin astronomi tutumlarının karşılaştırması için yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda, ölçeğin tüm alt boyutları ve toplam puanında daha önce astronomi dersi almış ve almamış öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür (u= 2491,50, p <0,05; u= 2283,50, p <0,05; u= 2510,00, p <0,05; u= 2302,50, p <0,05). Öğrencilerin sıra ortalamalarına bakıldığında dersi alan öğrencilerin astronomi tutum puanlarının, dersi almayan öğrencilerden fazla olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin astronomiye yönelik tutumlarını cinsiyet, sınıf seviyesi ve astronomi dersi alma durumlarına göre ortaya koymaktır. Çalışmanın sonuçları, özel yetenekli öğrencilerin cinsiyet ve astronomi dersi almalarına göre

astronomi tutumlarının farklılaştığını, sınıf seviyesine göre herhangi bir farklılık olmadığını göstermiştir.

Araştırmanın birinci sorusunda özel yetenekli öğrencilerin astronomiye yönelik tutumlarının genel olarak olumlu ve orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ortaokul öğrencileri en çok Güneş tutulmasını izlemek istediklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda Güneş sistemini televizyondan izlemek seçeneği en düşük puanı almıştır. Astronomiye yönelik tutum ile ilgili yapılan araştırmalarda (Ekiz ve Akbaş, 2005; Bostan, 2008; Güneş, 2010; Öztürk ve Uçar, 2012; Taşcan, 2013; Saraç, 2017; Gök, 2020) öğrencilerin astronomiye yönelik önyargılarının olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu önyargılarının ortadan kaldırması ve daha olumlu tutum geliştirmeleri için öğretmenlere görevler düşmektedir. Özellikle özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde zenginleştirilmiş öğrenme etkinlikleri planlanarak, astronomiye yönelik olumlu tutuma sahip olmaları sağlanabilir ve astronomiye daha fazla dikkatleri çekilebilir.

Araştırmanın ikinci sorusunda astronomiye yönelik tutumun kız ve erkek öğrenciler arasında farklılaşma durumu incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin astronomi tutumlarının farklı ve kız öğrencilerin tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan farklı olarak bazı araştırmalarda kız ve erkeklerin tutum puanları arasında farklılık bulunamamıştır (ör., Şimşek, 2020; Yorgancı, 2019; Doğaç, 2018). Camcı Erdoğan (2013) çalışmasında, özel yetenekli kız öğrencilerin bilime yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını ve meslek seçimlerinin genellikle bilim ile ilgili olduğunu ifade etmiştir. Astronominin de fen bilimlerinin bir alt dalı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada kızların lehine olumlu bir farklılık görülmesi kız öğrencilerin gelecekte bilim insanı olarak kariyer yapmaları yolunda bir işaret olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü sorusunda özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyesine göre astronomi tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığına cevap aranmıştır. Bulgular ortaokul beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin astronomi tutum puanları arasında farklılık olmadığını göstermiştir. Bu sonucu destekler biçimde Yeşil Asana ve Benzer (2020) öğretmen adaylarının astronomi tutumlarının sınıf seviyelerine göre farklılaşmadığını bulmuştur. Bu sonuç, olumlu tutumun zamanla kazanıldığı ve yeni bilgiler edindikçe davranışa yansdığı şeklinde yorumlanabilir (Gök ve Afyon, 2015).

Araştırmanın son sorusunda daha önce astronomi dersi alma durumlarına göre öğrencilerin astronomi tutum puanlarının farklılaşma durumuna cevap aranmıştır. Bulgular, astronomi dersi alan ve almayan öğrencilerin tutum puanlarının farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu farklılaşma dersi alan öğrencilerin lehinedir. Burada astronomi dersinden kasıt, BİLSEM’lerde yer alan astronomi atölyesidir. Bu sonuç, öğrencilere fen bilimleri dersinden bağımsız bir astronomi dersi verilebileceği fikrini desteklemektedir. Elde edilen sonuçlara göre eğitim programı tasarımcılarına ve politika yapıcılara her öğretim seviyesine göre astronomi dersi öğretim programı hazırlamaları ve uygulamaya koymaları önerilmektedir. Tunca (2002) tarafından yapılan çalışmada astronominin bağımsız zorunlu bir ders olarak okutulması gerekliliği savunulmuştur. Uluslararası Astronomi Birliği evrensel astronomi eğitimiyle ilgili: “*Astronomi eğitimi ister ayrı bir ders isterse başka bir alanın içeriğinde olsun tüm ülkelerin ilk ve ortaöğretim müfredatlarında bulunmalıdır*” açıklamasını yapmıştır (Trumper, 2006). Ayrıca Yavuz Çiv (2021) Prof. Dr. Zeki Aslan ile söyleşi yaptığı çalışmasında astronomi dersinin seçmeli değil, zorunlu olması önerisinde bulunduğunu ifade etmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları İstanbul ilinde yer alan 199 özel yetenekli ortaokul öğrencilerinden elde edilen bulgular ve kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır. Öğrencilerin astronomiye

yönelik tutumlarının ulusal boyutlarda yorumlanabilmesi ve ona göre önlemlerin alınabilmesi için, ölçeğin daha geniş kitlelere uygulanması önerilmektedir. Ayrıca hem özel yetenekli, hem normal gelişim gösteren öğrencilerin astronomi tutumları karşılaştırılabilir. Öğrencilerin tutumlarının artırılması amacıyla AR, VR gibi teknolojiler kullanılabilir; gözlem evi gezileri, teleskopla gözlemler yapılabilir; dikkat çekici yöntem ve teknikler uygulanabilir.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verinin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Aktamış, H., ve Çoban, G. Ü. (2009). Astronomy education in science education. M. F. Taşar ve G. Çakmakçı (Eds.), *Contemporary science education research: teaching* (s. 15-20). Pegem Akademi.
- Albayrak, H. (2016). *Astronomi konularında istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarısına ve astronomiye karşı tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Üniversitesi.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., ve Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education eight edition*. Wadsworth.
- Bektaşlı, B. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının astronomi hakkındaki kavram yanlışlarının tespiti için astronomi kavram testinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(168), 362-372.
- Benli Özdemir, E. (2019). Animasyon destekli fen öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin Güneş, Dünya Ve Ay kavramları hakkındaki kavram yanlışlarının giderilmesine ve astronomiye yönelik tutuma etkisi. *Başkent University Journal Of Education*, 6(1), 46-58.
- Bostan, A. (2008). *Farklı yaş grubu öğrencilerinin astronominin bazı temel kavramlarına ilişkin düşünceleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Buxner, S. R., Impey, C. D., Romine, J., ve Nieberding, M. (2018). Linking introductory astronomy students' basic science knowledge, beliefs, attitudes, sources of information, and information literacy. *Physical Review Physics Education Research*, 14(1), 010142. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.14.010142>
- Büyüköztürk, Ş. 2009. Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (10.Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Canbazoglu-Bilici, S., Öner-Armağan, F., Kozcu-Çakır, N. ve Yürük, N. (2012). Astronomi tutum ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 117-127.
- Demir, N. S., Aksüt, P., Yener, D., Aydın, F., Subaşı, Ö., Fidan, H., ve Aygün, M. (2017). Attitudes towards astronomy among the pre-service teachers' different cognitive styles: alternative course sample. *Journal of Baltic Science Education*, 16(3), 300-307.
- Doğaç, E. (2018). *Yaparak Yaşayarak Öğrenme Yönteminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Astronomiye Karşı Tutumlarına ve Fen Öğrenme Motivasyonlarına Etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Ekiz, D., ve Akbaş, Y. (2005). İlköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin astronomi ile ilgili kavramları anlama düzeyi ve kavram yanlışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 61-78.
- Ercan, O., Bilen, K., ve Ural, E. (2016). 'Earth, Sun and Moon': Computer assisted instruction in secondary school science-achievement and attitudes. *Issues in Educational Research*, 26(2), 206-224. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.132981960095370>

- Erdoğan, S. C. (2013). Üstün zekâlı kızların bilime yönelik tutumları ve bilim insanı imajları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-142.
- Fidler, C. G. (2009). *Preservice elementary teachers learning of astronomy*. [Doctoral dissertation, Syracuse University]. <https://www.proquest.com/docview/305081562?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Fields, D. (2009). What do students gain from a week at science camp? Youth perceptions and the design of an immersive, research-oriented astronomy camp. *International Journal of Science Education*, 31(2), 151-171.
- Foster, J. S. ve Shiel-Rolle, N. (2011). Building scientific literacy through summer science camps: A strategy for design, implementation and assessment. *Science Education International*, 22(2), 85-98.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Gozzard, D. R., ve Zadnik, M. G. (2021). Contribution of self-directed, naked-eye observations to students' conceptual understanding and attitudes towards astronomy. *Physical Review Physics Education Research*, 17(1), 0101341-01013416. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.17.010134>
- Gök, F. (2020). Yaparak yaşayarak öğrenme yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin astronomiye karşı tutumlarına ve fen öğrenme motivasyonlarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 285-301.
- Gök, E. ve Afyon, A. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevresel tutumları üzerine alan araştırması. *Journal of Turkish Science Education*, 12(4), 77-93.
- Güneş, G. (2010). *Öğretmen adaylarının temel astronomi konularında bilgi seviyeleri ile bilimin doğası ve astronomi öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Hemenway, M. K., Straits, W. J., Wilke, R. R., ve Hufnagel, B. (2002). Educational research in an introductory astronomy course. *Innovative Higher Education*, 26(4), 271-280. <https://doi.org/10.1023/A:1015881030221>
- Kallery, M. (2001) Early- years educators' attitudes to science and pseudo - science: the case of astronomy and astrology. *European Journal of Teacher Education*, 24(3):329- 342. <https://doi.org/10.1080/02619760220128888>
- Kalkan, H., ve Kiroglu, K. (2007). Science and nonscience students' ideas about basic astronomy concepts in preservice training for elementary school teachers. *Astronomy Education Review*, 6(1), 15-24.
- Karttunen, H., Kröger, P., Oja, H., Poutanen, M., ve Donner, K.J. (1996). *Fundamental astronomy*. Germany: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Korkmaz, S. D., Topal, S., ve Çemrek, F. (2020). The Investigation of science teachers' attitudes towards astronomy according to some demographic variables. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 300-312.
- Krogh, S. L., ve Slentz, K. L. (2001). *The early childhood curriculum*. Lawrence Erlbaum.
- Küçüközer, A., Küçüközer, H., ve Bostan-Sarıoğlu, A. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının astronomi kavramları hakkındaki kavramsal anlamaları. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 2(1), 23-34.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- National Research Council (NRC). (2001). *Astronomy and astrophysics in the new millennium*. The National Academies Press.
- Oğuzman, T., Metin, M., ve Kaya, H., (2021). Türkiye'deki astronomi eğitimi araştırmalarının incelenmesi: Bir betimsel içerik analizi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 43- 65. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.883360>
- Okulu, H.Z. (2012). *Geliştirilen astronomi etkinliklerinin fen ve teknoloji öğretmen adaylarının astronomi bilgi ve tutum düzeylerine etkisi: Muğla örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi.
- Öztürk, D., ve Uçar, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin Ay'ın evreleri konusunda kavram değişimlerinin işbirliğine dayalı ortamda incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(2), 98-112.
- Percy, J. R. (1998). Astronomy education: An international perspective. In L. Gougenheim, D. McNally ve J. R. Percy (Eds), *New trends in astronomy teaching* (ss. 2-6). Cambridge University Press.
- Plummer, J. D. (2009). Early elementary students' development of astronomy concepts in the planetarium. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(2), 192-209. <https://doi.org/10.1002/tea.20280>
- Saraç, H. (2017). Temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin Dünya ve evren konularına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 25-40.
- Şimşek, F. C. (2020). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları ile astronomiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Taşcan, M. (2013). *Fen bilgisi öğretmenlerinin temel astronomi konularındaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi (Malatya ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

- Taşcan, M. ve Ünal, İ. (2015). Astronomi eğitiminin önemi ve Türkiye’de öğretim programları açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 25-37.
- Tezbaşaran, A., (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Trumper, R. (2003). The need for change in elementary school teacher training—a cross-college age study of future teachers’ conceptions of basic astronomy concepts. *Teaching and Teacher Education*, 19(3), 309-323. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00017-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00017-9)
- Trumper, R. (2006). Teaching future teachers basic astronomy concepts-seasonal changes-at a time of reform in science education. *Journal of Research of Science Teaching*, 43(9), 879-906. <https://doi.org/10.1002/tea.20138>
- Tunca, Z. (2002). *Türkiye’de ilk ve orta öğretimde astronomi eğitim öğretiminin dünü, bugünü* [Sözlü sunum]. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Türk, C., ve Kalkan, H. (2017). The effect of teaching astronomy with models on students’ achievements and attitudes. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 7(2), 185-204. <https://doi.org/10.26579/jocures-7.2.12>
- Uçar, R., ve Aktamış, H. (2019). Astronomi’ye yönelik tutum ölçeği ve 7. sınıf “Güneş sistemi ve ötesi” ünitesine yönelik başarı testi geliştirme çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 57-79.
- Uçar, S., ve Demircioğlu, T. (2011). Changes in preservice teacher attitudes toward astronomy within a semester-long astronomy instruction and four-year-long teacher training programme. *Journal Science Education Technology*, 20 (1), 65– 73. <https://doi.org/10.1007/s10956-010-9234-7>
- Ülker, S., ve Kocakulah, A. (2020). Özel yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin Güneş, Dünya, Ay kavramları hakkındaki kavram yanlışlarının tespit edilmesi ve giderilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 5(10), 447-471.
- Wittman, D. (2009). Shaping attitudes toward science in an introductory astronomy class. *Physics Teacher*, 47:591–594. <https://doi.org/10.1119/1.3264591>
- Yavuz Çiv, Y. (2021). *Prof. Dr. Zeki Aslan'ın değerlendirmeleriyle Türkiye’de astronomi eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Yeşil Asana, Y., ve Benzer, S. (2020). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Astronomiye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(14), 594-613.
- Yorgancı, M. (2019). *Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Temel Astronomi Konularındaki Bilgi ve Tutum Düzeylerinin Belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Yüzgeç, S. (2021). *Stem temelli etkinliklerle astronomi öğretiminin astronomi tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It can be stated that the science of astronomy has a dynamic structure that constantly improves itself. In addition, astronomy has significant potential to foster development at all educational levels and improve public understanding of science (National Research Council [NRC], 2001). In a way, this means scientific literacy and understanding of scientific concepts by society (Krogh ve Slentz, 2001). With astronomy being an interdisciplinary science, astronomy and other branches of science mutually feed each other (Taşcan, 2013). Because it includes many scientific fields such as astronomy, physics, chemistry, biology, geology, mathematics, and geometry information (Ercan et al., 2016), astronomy has been included in the curriculum thanks to this critical feature of many countries (Fidler, 2009).

Canbazoglu Bilici et al. (2012) said that astronomy had positive effects on education from past to present. With astronomy education, students can be taught logical and correct ways of thinking effectively (Göncü, 2013); It can teach scientific research steps, develop creativity, and comprehend science (Percy, 1998). In addition, astronomy has a role in popularizing science and directing students to do science (Tunca, 2002). According to Trumper (2006), astronomy education is an essential factor that changes students' mental and conceptual structures. For example, if anatomy, biology, and physiology are required to understand the functioning of the human body in depth, it is necessary to know astronomy to understand the working mechanism of the universe (Taşcan ve Ünal, 2015). In support of these benefits of astronomy in education, changes were made in the 2018 science curriculum (Ministry of

National Education [MEB], 2018) in our country. In addition, astronomy is one of the subjects that primary school students are most curious about and want to learn (Türk ve Kalkan, 2015).

When national and international studies, which are the reflection of astronomy education in the academic field, are examined, researches with various contents are seen (Hemenway et al., 2002; Trumper, 2003; Kalkan ve Kıroğlu, 2007; Aktamış ve Çoban, 2009; Plummer, 2009; Bostan Sarioğlu et al., 2014; Demir et al., 2017; Buxner et al., 2018; Ülker ve Kocakulah, 2020; Gozzard ve Sadnik, 2021; Oğuzman et al., 2021). In addition to these, there are also studies on students' attitudes towards astronomy (Kallery, 2001; Wittman, 2009; Uçar ve Demircioğlu, 2011; Bektaşlı, 2013; Albayrak, 2016; Benli Özdemir, 2019; Şimşek, 2020; Korkmaz vd., 2020; Yüzgeç, 2021). It is crucial to develop a positive attitude in students on a subject. When individuals have a positive attitude about a subject, their interest and motivation increase, making it easier for them to learn the subject. For this reason, it is thought that it is essential to determine students' attitudes towards astronomy and increase them positively, and this situation will also affect their attitudes towards science. Tezbaşaran (1997) defines "attitude" as a learned tendency to react positively or negatively to a specific situation, object, concept, individual, or institution.

In astronomy, it is important to determine the reactions and to have a positive attitude because if the attitudes that emerge as a result of the research are negative, necessary measures can be taken to eliminate the negativities. From this point of view, determining the astronomy attitudes of secondary school students is essential in bringing data and comments to the field. Conducting this study with gifted students is another point that makes the study different.

Because gifted individuals "Learn faster than their peers; they are defined as individuals who are ahead in creativity, art and leadership capacity, have special academic abilities, can understand abstract ideas, like to act independently in their interests and perform at a high level" (MEB, 2019). They need to be guided to use this capacity they have in astronomy, which is one of the most important branches of science today. This is possible if they first develop a positive attitude towards astronomy. In the literature review, no study was found in which the attitudes of gifted secondary school students were determined. It is expected that the study will contribute to the field of astronomy education and gifted education.

Based on all this information, this research aims to examine the attitudes of gifted secondary school students towards astronomy in terms of different variables. For this purpose, answers to the following four questions were sought;

1. What is the general attitude of gifted secondary school students towards astronomy?
2. Do gifted secondary school students' attitudes towards astronomy differ according to the gender variable?
3. Do gifted secondary school students' attitudes towards astronomy differ according to grade level?
4. Do gifted secondary school students' attitudes towards astronomy differ according to their previous astronomy lessons?

Method

The research was carried out with the survey model, which is one of the quantitative research methods. In the screening model, the current status of people's ideas or perceptions is determined, and the level is evaluated (Ary et al., 2010; Fraenkel et al., 2011). The sample of the study is 199 gifted secondary school students (10-13 years old). The sample was selected with an easily accessible sampling method. Demographic information form and Astronomy

Attitude Scale developed by Uçar and Aktamış (2019) were used as data collection tools in the research. The obtained data were analyzed with SPSS 23 package. Since the scores of the students did not show normal distribution, Mann Whitney U and Kruskal-Wallis H analyses were run.


Findings


As seen in Table 2, all scale items, which aim to determine the astronomy attitudes of gifted students, have a mean score between three and four. The fifth item with the highest average is the eighth item with the lowest average. When Table 3 is examined, as a result of the Mann-Whitney U test performed to compare the attitudes of gifted female and male students towards astronomy, a statistically significant difference was found between boys and girls. In this case, female students' astronomy attitudes are higher than male students. When Table 4 is examined, there was no statistically significant difference of the scale due to the Kruskal-Wallis H test to compare gifted students' attitudes towards astronomy according to grade level. When Table 5 is examined, as a result of the Mann-Whitney U test performed to compare the attitudes of gifted students towards astronomy, a statistically significant difference was observed between those who took an astronomy course and those who did not take an astronomy course before.

Conclusion and Discussion

In the first result of the study, it can be said that the attitudes of gifted students towards astronomy are generally positive and moderate. In studies on attitudes towards astronomy (Ekiz ve Akbaş, 2005; Bostan, 2008; Güneş, 2010; Öztürk ve Uçar, 2012; Taşcan, 2013; Saraç, 2017; Gök, 2020), it has been determined that students have prejudices towards astronomy. In the second result of the study, it was seen that the attitudes towards astronomy were different between male and female students and the attitude scores of female students were higher than boys. Unlike this result, in some studies, no difference was found between the attitude scores of girls and boys (e.g., Şimşek, 2020; Yorgancı, 2019; Doğaç, 2018). The third result of the study showed that there was no difference in the astronomy attitudes of gifted secondary school students according to their grade levels. In support of this result, Yeşil Asana and Parlak (2020) found that pre-service teachers' astronomy attitudes did not differ according to grade levels. The fourth result of the study showed that the astronomy attitude scores of the students who took an astronomy course before were higher than the students who did not.

Öğretmenlerin Gözünden Covid-19 Pandemisinin Eğitim Sistemine Yansımaları

Sezen-Gültekin Gözde¹  <https://orcid.org/0000-0002-2179-4466>

Algin, Gülsen²  <https://orcid.org/0000-0001-6724-5350>

Öz

Bu çalışma Covid-19 pandemisinin eğitime yansımalarını öğretmenlerin gözünden değerlendirmek amacıyla yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenen araştırmanın çalışma grubunu kriter örnekleme yöntemi ile seçilen 14 kadın ve 11'i erkek toplamda 25 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış açık uçlu soru formu kullanılmış ve bu yolla elde edilen veriler betimsel ve içerik olarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, Covid-19 pandemi döneminde öğretim yapan öğretmenlerin; EBA programına bağlanmada ve internet bağlantı hızının yavaş olması konusunda, ailelerle iletişim kurmada, sınıf yönetiminde ve öğrencilerin motivasyonunu sağlamada sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunların çözümünde daha çok ailelerle iş birliğini tercih ettikleri görülmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin büyük çoğunluğu mesleki açıdan kendilerini yetersiz hissetmediğini ve okul idaresi ile bir sorun yaşamadığını, okul yöneticilerinin inisiyatif alan bir lider olduğunu ve uzaktan eğitimin pandemi sonrasında da kullanımı konusunda olumlu tutuma sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Pandemi, Uzaktan eğitim, Öğretmen, Eğitimsel sorunlar, Eğitim sistemi

Reflections of Covid-19 Pandemic on Educational System Through Teachers' Eyes

Abstract

This study was carried out to reveal the reflections of Covid-19 pandemic on educational system through teachers' eyes. Designed with a case study which is one of the qualitative research methods, the study group consists of 25 volunteer teachers, 14 females and 11 males, selected by criterion sampling method. In the collection of data, a semi-structured open-ended question form prepared in line with expert opinions was used. For the data analysis, descriptive and content analysis were used. As a result of the analysis, it has been observed that the teachers have problems in connecting to the EBA program and slow internet connection speed, communicating with families, classroom management and motivation of students during the Covid-19 pandemic period. It is seen that they mostly prefer cooperation with families in solving the problems they experience in classroom management. In this process, the majority of the teachers stated that they did not feel professionally inadequate and that they did not have any problems with the school administration. In this context, they have the opinion that school administrators are leaders who take initiative. In addition, it is seen that they have a positive attitude towards the use of distance education after the pandemic.

Keywords: Covid-19, Pandemic, Distance education, Teachers, Educational problems, Education system

¹ SEZEN-GÜLTEKİN Gözde, Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD, Sakarya, Türkiye, gsezen@sakarya.edu.tr

² ALGIN Gülsen, Özel Eğitim Öğretmeni, Hatay İskenderun Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Türkiye, gulsen.algin1@ogr.sakarya.edu.tr

GİRİŞ

Covid-19 ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde bir grup hasta üzerinde yapılan araştırma sonucu 13 Aralık 2020'de tanımlanan bir virüsdür (T. C. Sağlık Bakanlığı Covid-19 Bilgilendirme Sayfası, 2020). 12 Mart 2020 tarihinde ise tüm dünyaya, bu virüsün pandemiye (salgına) dönüştüğü Dünya Sağlık Örgütü tarafından açıklanmıştır. Bu virüs insanların sağlığını etkilemekle birlikte sosyal, ekonomik, etik, politik ve eğitim açısından bazı sonuçlara neden olmuştur (Üstün ve Özçiftçi, 2020) Ayrıca pandemi sürecinin etkileri devam etmekte ve ne zaman sona ereceğine ilişkin kesin bir veri bulunmamaktadır. Pandemi nedeniyle birçok ülkede okullar kapatılmıştır. Pek çok yerde olduğu gibi Türkiye'de de okullar ilk aşamada iki haftalığına tatil edilmiş, sonrasında ise yapılan resmi açıklama ile 23 Mart'ta başlaması planlanan uzaktan eğitime geçileceği kararı bildirilmiştir Mili Eğitim Bakanlığı (MEB, 2020). Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim süreci, MEB bünyesine bağlı Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülmeye başlanmıştır. EBA ilk olarak 2012 yılında test sürümü ile kullanıma açılan bir eğitim portalıdır (Pala, Arslan ve Özdiç, 2017). Ülkemizde öğrencilerin, eğitim-öğretimden geri kalmamaları için EBA alt yapısı güçlendirilmiş ve Türkiye Radyo Televizyon Kurumu ile uzaktan eğitim sunmak için anlaşma yapılmıştır (Özer, 2020).

Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrencinin bir arada bulunamaması durumunda kullanılan eğitim teknolojisi olarak açıklanmaktadır (Erturgut, 2008). Uzaktan eğitim faaliyetlerinin gelişmesi iletişim teknolojileriyle paralel bir biçimdedir. Uzaktan öğrenme senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamanlı olmayan) olarak gerçekleştirilebilir ve çeşitli uygulamalarla zenginleştirilebilir (Yamamoto ve Altun, 2020). Türkiye'de eğitim kurumlarının fiziksel eksikleri sebebiyle, uzaktan eğitime 1927 yılında, mektupla öğretim şeklinde başlanmıştır. Mektupla yapılan uzaktan eğitimin, eğitime olan katkısı 1960'lı yılların başında Milli Eğitim Bakanlığı'nın dikkatini çekmiş ve Mektupla Öğretim Merkezi kurulmuştur. Bu merkez sayesinde uzaktan eğitimin kapsama alanı genişlemiştir (Arar, 1999). Uzaktan eğitimin hız kazandığı yıllar ise 1980'lerdir. Halkın eğitim ihtiyacını karşılamak adına teknolojik alt yapı bu yıllarda güçlendirilmiş ve televizyon uzaktan eğitim aracı olarak kullanılmıştır. Yükseköğretimdeki ilk örnek model, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bu fakülte'deki eğitim hizmetinden faydalanan Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ve Batı Avrupa'da yaşayan Türk vatandaşları da diploma alma imkânına sahip olmuştur (Çukadar ve Çelik, 2003). 2009'dan itibaren yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitim uygulamaları yaygınlaşmıştır. Anadolu Üniversitesi'nin yanı sıra Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi'nin uzaktan eğitim fakülteleri uygulamaları bulunmaktadır. Ülkemizde 123 üniversitenin Uzaktan Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi Altyapısı (UZEM) bulunmaktadır. Bu merkezlerin altyapısı konusunda Türkiye'nin birçok ülkeye göre ileri bir konumda olduğu Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından açıklanmıştır (Yamamoto ve Can, 2013).

Covid-19 pandemisi eğitsel açıdan birtakım sonuçlara neden olmuştur. Yüz yüze eğitime ara vermek başlıca sonuçlardan biridir (Baz, 2021). Bu durumun öğrencilerde öğrenme kayıplarına neden olacağı düşünülmektedir (Dünya Bankası, 2020a; Kuhfeld ve Tarasawa, 2020). Öğrencilerin eğitime erişme noktasında sorun yaşamaları öğrenme yetersizlikleri yaşamalarına (Hermann, 2020) neden olabileceği gibi bu olumsuz durumun öğrencilerin daha sonraki eğitim süreçlerini de olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Okullar yalnızca öğrenme yeri değil sosyalleşmenin sağlandığı yerlerdir (UNESCO, 2020; Dünya Bankası, 2020b). Covid-19 pandemi döneminde öğrenci ailelerinin imkânları, eğitime verdiği değer ve öğrencinin dijital okuryazarlık düzeyi derse ilişkin motivasyonlarının ve öğrenmedeki sürekliliğin temel belirleyicisi olmuştur (Özer vd, 2020) Okul paydaşlarının çoğu Covid-19

pandemi sürecinde uygulamaya konulan uzaktan eğitim çalışmalarına hazırlıksız yakalanmaları nedeniyle istedikleri verimi elde edememişlerdir (Taşar, 2021). Taymaz'a (2019) göre, okul yöneticisi ve öğretmenler gelişmenin, değişimin öncüsü ve yeniliklerin uygulayıcısı olmalıdır. Okul yöneticisi sadece eğitimci bir lider olmakla yetinmeyip değişimci bir lider olmalıdır (Fullan, 2002). Okul liderinin becerileri neticesinde okulun başarısı ve eğitimin kalitesinin arttığı görülmektedir (Akbaba, 2020). Yapılan araştırmalar (Patricia, 2020; Sindiani vd., 2020) Covid-19 pandemi sürecinde öğrencilerin yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih ettiklerini göstermektedir. Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim ile elde edilen tecrübenin, pandemi sonrasındaki eğitime ilham olacağı (Yıldırım, 2020) ve Milli Eğitim Bakanı'nın "Salgının sona ermesinin ardından da uzaktan eğitim kalıcı olacak" açıklaması yaptığı görülmektedir (Deutsche Welle, 2020). Eğitimin geleceğine yapılabilecek en büyük yatırım (Bozkurt, 2020) içerik ve kalitenin artırılması ile eğitsel etkileşimin güçlendirilmesidir.

Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim ile ilgili literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, MEB'in bu dönemde atmış olduğu adımları değerlendirildiği (Özer, 2020), pandeminin eğitime olan etkilerini okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelendiği (Külekçi Akyavuz ve Çakın, 2020), pandemi döneminde eğitimdeki sorun ve fırsatların incelendiği (Sarı ve Nayir, 2020), Türkçe öğretmenleri görüşlerinin değerlendirildiği (Bayburtlu, 2020), sınıf öğretmeni görüşlerinin değerlendirildiği (Duban ve Şen, 2020), fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirildiği (Bakioğlu ve Çevik, 2020), bunların yanında öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin, hazırbulunuşluluk ve yaşam boyu öğrenme seviyelerinin değerlendirildiği (Sezen-Gültekin ve Titrek, 2020a; Sezen-Gültekin ve Titrek, 2020b), sınıf öğretmenleri, öğrenci ve velilerinin görüşlerinin değerlendirildiği (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020), sınıf öğretmenliği lisans programında okuyan öğrenci görüşlerinin değerlendirildiği (Karahana, Bozan ve Akçay, 2020), okuma güçlüğü yaşayan ilkökul öğrencilerinin deneyimlerini, veli görüşlerinin değerlendirildiği (Sirem ve Baş, 2020), Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim sürecinin değerlendirildiği (Kırmızıgül, 2020), Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların incelendiği (Saygı, 2020), kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 (Sarı ve Sarı, 2020) ve Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunların öğretmenler tarafından değerlendirilmesinin incelendiği (Avcı ve Akdeniz, 2021) çalışmaların olduğu görülmektedir. İlgili araştırmamızda Covid-19 pandemisinin eğitim öğretim sürecine yansımaları, öğretmenlerin görüşleriyle betimlenmeye çalışılmıştır. Önceki çalışmalardan ayrılan temel nokta; ele alınan durumun öğretmenlerin bakış açısıyla hem okulun iç ve dış paydaşları açısından sorgulanması hem de sisteme yönelik sorun, çözüm önerileri ve görüşlerin bir arada ele alınmasıdır. Bu çalışmanın gelecekte planlanması öngörülen uygulamalara yol göstereceği düşünüldüğünde, eğitim öğretim süreçlerinin tasarlanması açısından alan için önem arz ettiği dile getirilebilir.

Araştırmanın Amacı ve Problem Cümleleri

Yukarıda sunulan gerekçeler doğrultusunda bu araştırmada, Covid-19 pandemisinin eğitim sistemine yansımaları öğretmenlerin gözünden değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar, uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri farklı alt problemlerle irdelenmesi amaçlanmıştır. İlgili alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. Uzaktan eğitim sisteminin pandemi dönemi dışında da kullanılması konusundaki düşünceniz nedir?
2. Size göre uzaktan eğitimin yarattığı avantajlar nelerdir?

3. Size göre uzaktan eğitimin yarattığı dezavantajlar nelerdir?
4. Kullandığınız eğitim portalı ya da program nedeniyle (EBA/Zoom) nedeniyle ne tür zorluklar yaşadınız?
5. Size göre, uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı nedeniyle ne tür sorunlar oluştu?
6. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimi ile ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdi?
7. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimi ile ilgili karşılaştığınız bu sorunları nasıl çözdünüz?
8. Uzaktan eğitim süreci boyunca kendinizi mesleki açıdan yetersiz hissettiğiniz ne tür durumlar nelerdir?
9. Uzaktan eğitim sürecinde okul idaresi ile yaşamış olduğunuz sorunlar var mı?
10. Uzaktan eğitim süreci boyunca okul yöneticinizin tutumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?
11. Uzaktan eğitim sürecinde aileler ile yaşadığınız sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel desenli bir olgubilim şeklinde yürütülmüştür. Olgubilim insan deneyimlerini anlatmayı amaçlayan (Arsu & Tekindal, 2020), deneyim ve zaman isteyen yaklaşımlara göre daha uygulanabilir olan (Cresswel, 2013) ve olguları ele alan bir desendir. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Olgubilim deseninde amaç, yaşanan durumları derinlemesine araştırmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu kapsamda, bu çalışmada Covid-19 pandemisinin eğitime sistemine yansımaları öğretmenlerin gözünden değerlendirilmek amaçlandığı için uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar, uzaktan eğitime ilişkin görüşler ve çözüm önerilerinin detaylıca irdelenmesi için bu yöntemin seçilmesine karar verilmiştir. Bunun için öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ve süreç tüm yönleriyle değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın Covid-19 pandemi dönemi nedeniyle ortaya çıkan karantina sürecinde gerçekleştirilmesinden dolayı çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden biri olan kriter örnekleme ile seçilmiştir. Kriter (Ölçüt) örnekleme, “*Önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır*” (Marshall ve Rossman, 2014). Çalışmada yalnızca doğrudan deneyim yaşayan kişilerden veri toplanmak istendiği için ilgili kriter, “pandemi döneminde uzaktan eğitim ile ders veriyor olmak” şeklinde belirlenmiştir. Bu sebeple çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerden araştırmaya gönüllü olarak katılan 14 kadın ve 11’i erkek toplamda 25 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Demografik özelliklere ilişkin tanımlayıcı istatistikler

		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	14	56
	Erkek	11	44
	Toplam	25	100,0
Okul Türü	Devlet Okulu	16	64
	Özel Okul	3	12
	Kurs/Etüt Merkezi	6	24
	Toplam	25	100,0
	0-5 yıl	7	28
Öğretmenlik Mesleğindeki Hizmet Süresi	6-10 yıl	8	32
	11-15 yıl	3	12
	16-20 yıl	6	24
	21-25 yıl	1	4
Günlük Hayatta Bilgisayar Kullanma Süresi	26 yıl ve üzeri	-	-
	Toplam	25	100,0
	1 saatten az	13	52
	1-3 saat	4	16
	4-6 saat	6	24
Branş	6 saatten fazla	2	8
	Toplam	25	100,0
	Bilişim Teknolojileri	1	4
	Biyoloji	1	4
	Coğrafya	2	8
	Fen Bilimleri	1	4
	Fizik	2	8
Matematik	1	4	
Sınıf Öğretmeni	6	24	
Kimya	1	4	
Özel Eğitim	10	40	
Toplam	25	100,0	

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme sorularını hazırlamak amacıyla uzaktan eğitim ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş ve taslak sorular hazırlanmıştır. Taslak sorular eğitim yönetimi ve denetimi alanından iki uzmanın görüşlerine sunulmuş, gelen dönütler neticesinde açık uçlu sorulara son şekli verilmiştir. Bu kapsamda açık uçlu soru formunda aşağıdaki sorular yer almıştır.

Katılımcılara demografik bilgiler kapsamında; cinsiyet, okul türü, branş, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi ve günlük hayatta bilgisayar kullanma sürelerinin ne olduğu sorulmuştur. Bununla birlikte katılımcılara; “Uzaktan eğitim pandemi dönemi dışında da kullanılmalı mı?, Uzaktan eğitimin yaratmış olduğu avantajlar ve dezavantajlar nelerdir?, Bu süreçte kullandığınız eğitim portalı ya da program nedeniyle (EBA/Zoom vb) nedeniyle ne tür zorluklar yaşadınız?, Uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı nedeniyle ne tür sorunlar oluştu?, Uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimi konusunda karşılaştığınız sorunlar ve bu konuya yönelik çözümlerinizi nelerdir?, Uzaktan eğitim süreci boyunca kendinizi mesleki açıdan yetersiz hissettiğiniz durumlar nelerdir?, Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticileri ile yaşamış olduğunuz sorunlar var mı?, Uzaktan eğitim süreci boyunca okul yöneticinizin tutumuna ilişkin görüşleriniz nedir? ve Uzaktan eğitim sürecinde aileler ile yaşadığınız sorunlar nelerdir?”

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya katılacak kişiler ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler neticesinde açık uçlu soru formunun araştırmaya katılacak kişiler tarafından anlaşılabilir olduğu tespit edilmiş ve ana uygulamaya geçilmiştir. Bu doğrultuda Google Formlar üzerinden oluşturulan açık uçlu soru formu elektronik ortamda hazırlanarak sosyal, medya hesapları aracılığı (WhatsApp ve Twitter) ile araştırmaya katılmaya istekli ve gönüllü öğretmenlere ulaştırılmıştır. İlgili form öğretmenler ile paylaşılırken katılımın tamamen gönüllülük esaslı olduğu belirtilmiş, katılımcılardan sorulara içten ve samimi bir şekilde cevap vermeleri istenmiştir.

Elde edilen yanıtlar analiz edilirken içerik analizi ile betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin olduğu gibi tanımlandığı, anlatıldığı analiz şeklidir. İçerik analizi ise belirli kurallara dayalı olarak kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileriyle özetlendiği sistematik bir teknik olarak ifade edilir (Büyüköztürk vd, 2012). Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem kullanılmış ve katılımcıların farklı demografik özelliklere sahip olmasına dikkat edilmiş; veri toplama aracı uzman görüşleri ve pilot çalışma dönütlerine göre geliştirilmiş; katılımcıların yanıtları doğrudan alıntılar yoluyla sunulmuş ve elde edilen veriler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu kapsamda Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen kodlayıcı güvenilirliği formülü kullanılmış ve hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği ,92 olduğu sonucuna erişilmiştir. Güvenirlik hesaplaması sonucu güvenilirlik hesabı %70'in üstünde olan çalışmaların güvenilir olduğu sonucuna ulaşılır (Miles ve Huberman, 1994). Etik ilkelere uygun olması sebebiyle araştırmaya katılan öğretmenler, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4...şeklinde kodlanarak gösterilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri bulgular bölümünde tablolar düzenlenerek verilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'ndan, 21.01.2021, E-61923333-050.99-3597 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı kapsamında hazırlanan açık uçlu sorulara verilen yanıtlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. "Uzaktan eğitimin pandemi dönemi dışında da kullanılmalı mı?" sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Uzaktan eğitimin pandemi sonrasında kullanılmasına dair görüşler

Tema	Kod	Öğretmenler	Görülme sıklığı
Uzaktan eğitim sisteminin pandemi sonrası kullanılmasına karşı tutum	Olumlu tutum	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö20, Ö21, Ö24	16
	Olumsuz tutum	Ö1, Ö4, Ö15, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23	7
	Değerlendirilmeyen (görüş bildirmeyen)	Ö6, Ö25	2

Tablo 2'de görüldüğü üzere, pandemi döneminde öğretim yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu uzaktan eğitimin örgün eğitime destek amaçlı olarak pandemi dönemi dışında da kullanılması yönünde görüş bildirirken; kalan kısmı uzaktan eğitim sisteminin pandemi dışında kullanılmaması görüşüne sahiptir.

Katılımcılardan Ö3 kodlu öğretmen şu açıklamayı yapmıştır: “Ben bazı yönleriyle olumlu buluyorum. Mesela soru yazma ve çözme yönünden daha verimli. Bir de öğrencilerin birbiri ile ders dışı konuşmaları da azalıyor, bu yönden derste öğretmenin verdiği kazanım artmış oluyor. Bu yönüyle derslerin konu anlatımı kısmı yüz yüze; soru çözümü şeklinde gerektiğinde de uzaktan eğitim şeklinde devam etmeyi düşünüyorum.” (Alt tema, Olumlu tutum)

Ö7 kodlu öğretmen: “Uzaktan eğitimin destekleyici ve tamamlayıcı olarak kullanılabilmesini ancak konuların iyi özümsebilmesi için, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin daha doğru ve verimli yürütülebilmesi için, esas olarak eğitimin yüz yüze olması gerektiğini düşünüyorum. Bu anlamda uzaktan eğitimin verimliliğinin, kişiden kişiye değişebilmekle beraber ortalama yüzde 40’ı geçmeyeceği düşüncesindeyim. Ayrıca bu mesele insan sosyolojisi ve psikolojisi ile beraber değerlendirildiğinde, başta da belirttiğim gibi uzaktan eğitim kesinlikle sadece destekleme ve tamamlama amacıyla kullanılmalıdır diye düşünüyorum.” (Alt tema, Olumlu tutum)

Ö23 kodlu öğretmen: “Özel eğitim okulundaki özel gereksinimli çocuklarla uzaktan eğitim yapmak zor olduğu için pandemi dışında uzaktan eğitim pek verimli olmayacaktır.” (Alt tema, Olumsuz tutum)

Öğretmenlerin “Uzaktan eğitimin yaratmış olduğu avantajlar nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Uzaktan eğitimin yapmanın avantajlarına yönelik görüşler

Tema	Kod	Öğretmenler	Görülme sıklığı
Uzaktan eğitimin avantajları	Mekân ve zaman sorununun ortadan kaldırılması	Ö2, Ö3, Ö5, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö24	10
	Kriz durumlarında eğitimin aksamasını önlemesi	Ö7, Ö23	2
	Ailelerin eğitime daha çok dâhil olmasını sağlaması	Ö8, Ö9	2
	Konuların hızlı işlenmesini mümkün kılması	Ö6, Ö25	2
	Öğrencilerin yeni şeyler öğrenmeye sevk etmesi ve bireysel çalışmaya yöneltmesi- Yeni nesil soru çözümünde kolaylık sağlaması	Ö14, Ö20, Ö4	3
	Uzaktan eğitim örgün eğitime destek amaçlı kullanılması	Ö1, Ö11, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22	6

Tablo 3’e bakıldığında, öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşlerinin; uzaktan eğitimin mekân ve zaman sorununu kalması, kriz durumlarında eğitimin aksamasını önlemesi, ailelerin eğitime daha çok dâhil olmasını sağlaması, konuların daha hızlı işlenmesini mümkün kılması, öğrencileri yeni şeyleri öğrenmeye ve bireysel çalışmaya sevk etmesi, aynı zamanda yeni nesil soruların çözümünde kolaylık sağlaması, uzaktan eğitimin örgün eğitime destek amaçlı kullanılması yönünde olduğu görülmektedir. İlgili temalara ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmaktadır.

Ö24 kodlu öğretmen görüşünü açıklarken: “Öğrenci sorusu olduğunda, özellikle LGS’ye hazırlanacak öğrenciler için anında soru çözümü ve dönüt sağlıyor, zaman sıkıntısı olmuyor. İstediklerin saatlerde ders yapabileme imkânı olması, istersek yani herkes yararlansın diye başka okullardan da öğrenciler derslere katılabiliyor.” (Alt tema, Mekân ve zaman sorununun ortadan kaldırılması)

Ö7 kodlu öğretmen: “Uzaktan eğitim pandemi koşulları gibi zorunlu koşullar için uygun, teknoloji ile barışık olmaya katkısı var, ulaşım sorunu ve bunun getirdiği diğer sorunlar,

yorgunluklar yok, hızlı ilerleme mümkün, görsel ve doküman paylaşımı kolay." (Alt tema, Kriz durumlarında eğitimin aksamasını önlemesi)

Ö9 kodlu öğretmen: *"Uzaktan eğitim sürecinde, veliler çocuklarını daha yakından tanıdı. Öğretmenin çocuğa yaklaşımını gördüler. Zorlandıkları hususlarda nasıl yardımcı olabileceklerini fark ettiler. Aile, çocuk ve öğretmen arasında ilişki güçlendi."* (Alt tema, Ailelerin eğitime daha çok dâhil olmasını sağlaması)

Ö17 kodlu öğretmen: *"Uzaktan eğitimin tek başına avantaj sağladığını düşünmüyorum. Örgün eğitime destek olarak kullanılması daha faydalı olacaktır."* (Alt tema, Uzaktan eğitim örgün eğitime destek amaçlı kullanılması)

Tablo 4'te öğretmenlerin "Uzaktan eğitimin yaratmış olduğu dezavantajlar nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Tablo 4

Uzaktan eğitimin yapmanın dezavantajlarına yönelik görüşler

Tema	Kod	Öğretmenler	Görülme sıklığı
Uzaktan eğitimin dezavantajları	Motivasyon kaybı	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö19, Ö20, Ö22	10
	Fırsat eşitsizliğine neden olma	Ö2, Ö9, Ö10, Ö15, Ö17, Ö21, Ö23	7
	İletişim kesintisi oluşturma	Ö4, Ö18, Ö24, Ö25, Ö11, Ö16	7
	Düzensiz bir eğitim-öğretime neden olma	Ö5	1

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik; uzaktan eğitim motivasyon kaybına, fırsat eşitsizliğine, iletişim kesintilerine ve düzensiz bir eğitim öğretime neden olmaktadır şeklinde görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Ö3 kodlu öğretmen: *"Kazanımın öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı belli olmadığı için konular devam ederken bazı öğrencilerde derse ilgi azalmaktadır. Öğrencilerin ders saatinde ev ortamının uygun olmaması, ilgisiz öğrencilerin ders esnasında başka işlerle ilgilenip dersi dinlememesi, online eğitimde sürekli ekran karşısında olduklarından gözlerin yorulmasından dolayı odaklanma sıkıntısı çekmektedirler. Bazen internete ve kullanılan uygulamaya bağlı kopuklukların olması, iletişimin etkin olmamasından dolayı öğretmenin dersleri tek taraflı (öğrenciler ile etkileşim olmadan) işlemesi yönünden dezavantaj oluşturmaktadır."* (Alt tema, Motivasyon kaybı)

Ö10 kodlu öğretmen: *"Her bireyin bu imkândan yararlanamaması, internet alt yapısının yetersiz olması, dezavantajlı bireylerin daha mağdur olması."* (Alt tema, Fırsat eşitsizliğine neden olma)

Ö6 kodlu öğretmen: *"Öğrenci ile iletişim neredeyse hiç yok. Öğrenci çoğunlukla online ders sırasında ders dışı şeylerle ilgileniyor. Konular öğrenci tarafından yeterince anlaşılmıyor ve öğrenci sınıf ortamındaki gibi motive olmuyor."* (Alt tema, Motivasyon kaybı)

Ö5 kodlu öğretmen: *"Uzaktan eğitim düzensiz bir eğitim öğretim dönemi olmasına neden oldu."* (Alt tema, Düzensiz bir eğitim-öğretime neden olma)

Tablo 5'te "Kullandığınız eğitim portalı ya da program nedeniyle (EBA/Zoom vb) ne tür zorluklar yaşadınız?" sorusuna yönelik görüşler bulunmaktadır.

Tablo 5

Kullanılan eğitim portalı (EBA/Zoom) nedeni ile yaşanan durumlar

Tema	Kod	Öğretmenler	Görülme sıklığı
Uzaktan eğitimde kullanılan eğitim portalı/program kaynaklı durumlar	Bağlantı sorunu yaşanması	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö25	12
	Programı öğrenme zorluğu	Ö5, Ö9, Ö20, Ö23	4
	Bilgisayar temini zorluğu	Ö17, Ö21	2
	Türkçe dil desteği sunulmaması	Ö24	1
	Sorun yaşanmaması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö14, Ö19, Ö22	6

Tablo 5'e bakıldığında, öğretmenlerin bu süreçte bağlantı sorunları yaşadığı, ailelerin programı öğrenmede zorluklar yaşadığı, bilgisayar temin edemeyenlerin olduğu ve kullanılan programda Türkçe dil desteğinin sunulmaması nedeniyle sorunlar yaşandığı görülürken, kimi öğretmenlerin ise sorun yaşamadığı görülmektedir.

Ö12 kodlu öğretmen: “Çok zor ders işlendi, sürekli dersten düşüşler oldu. İnternet bağlantısı erişimi çok kötüydü.” (Alt tema, Bağlantı sorunu yaşanması)

Ö5 kodlu öğretmen: “Ailelerin Zoom'a girişleri konusunda sıkıntılar yaşadım. Daha sonra uygulamalı olarak anlatıp girmelerini sağladım. Bazı ailelerimiz (alanım özel eğitim olduğu için) uzaktan eğitimin verimli olmadığını düşündüler. Bazıları ise tüm derslerimize katılım sağladı.” (Alt tema, Programı öğrenme zorluğu)

Ö21 kodlu öğretmen: “Kardeş sayısı fazla olan evlerde kişi başına düşen bilgisayar sayısının az olmasından kaynaklı iletişimin sağlanamaması, sorunlardan bir tanesiydi maalesef çözüme ulaşmadı.” (Alt tema, Bilgisayar temini zorluğu)

Ö24 kodlu öğretmen: “Zoom'da dil seçeneğinde Türkçe olmaması, çözüm olarak anlamadığım yeri İngilizce'den Türkçe'ye çevirdim.” (Alt tema, Türkçe dil desteği sunulmaması)

“Uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı nedeniyle ne tür sorunlar oluştu?” sorusunun yanıtları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Uzaktan eğitim sürecinde internet bağlantısı nedeni ile yaşanan durumlar

Tema	Kod	Öğretmenler	Görülme sıklığı
İnternet bağlantısı kaynaklı sorunlar	İnternet hızının yavaş olması	Ö3, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18	7
	İnternete erişimi olmama	Ö2, Ö5, Ö10, Ö15, Ö20, Ö23, Ö24	7
	Yoğunluktan kaynaklı bağlantı sorunu	Ö4, Ö6, Ö11, Ö14, Ö17, Ö21, Ö25	7
	Sorun yaşanmaması	Ö1, Ö9, Ö19, Ö22	4

Tablo 6'da görüldüğü üzere, pandemi döneminde yaşanan durumlar incelendiğinde öğretmenler; yoğunluktan kaynaklanan bağlantı sorunlarının yanı sıra internet hızının yavaş olması ve bazı öğrencilerin internete erişememesi nedeniyle sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Ö7 kodlu öğretmenin açıklaması: “Ülke olarak ciddi bir internet hızı sorunumuz var. Dünyada 101.sıradayız. Bu hızlar kesinlikle yetersiz. Download hızı konusunda altyapı problemi var, daha hızlı paketler de birçok ülkeye göre çok pahalı. Ayrıca servis sağlayıcıların ellerinde olduğu halde ticari kaygılarla bilerek upload hızını artırmadığını da net biliyorum, araştırdım. Zaten bir süre sonra bazı firmaların lütfeder gibi güya online eğitime katkı sağlama adına geçici olarak upload hızlarını artırdıklarına şahit olduk. Bu açgözlülük ülkemiz adına çok utanç verici bir şey maalesef ve bunlara hesap soran da yok.” (Alt tema, İnternet hızının yavaş olması)

Ö23 kodlu öğretmen: “Çocuklar mekân olarak farklı şehir ve köylerde olduğu için yer yer internete erişim konusunda zorluk yaşadık. Aynı zamanda evdeki diğer çocukların eğitimi için ailenin internet paketi yeterli olmadığı oluyor ya da çocuk uzaktan eğitim için babasının telefonunu kullanıyor ve babasının çalışma saatleri ile eğitim saatleriyle çakıştığı oluyor.” (Alt tema, İnternete erişimi olmama)

Ö25 kodlu öğretmen: “Sorunları çoğunlukla çözemedim, bağlantı tekrar düzelsin diye bekledim.” (Alt tema, Yoğunluktan kaynaklı bağlantı sorunu)

Tablo 7’de öğretmenlerin “Uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimi konusunda karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna verdiği yanıtlar gösterilmiştir.

Tablo 7

Uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimi ile ilgili karşılaşılan durumlar

Tema	Kod	Öğretmenler	Görülme sıklığı
Sınıf yönetimi esnasında karşılaşılan durumlar	Disiplin sorunları	Ö1, Ö3, Ö6, Ö10, Ö11, Ö23, Ö24, Ö25	8
	Motivasyon sorunları	Ö7, 14, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21	7
	İletişim sorunları	Ö4, Ö8	2
	Sorun yaşanmaması	Ö2, Ö5, Ö9, Ö13, Ö19, Ö20, Ö22	7
	Değerlendirilmeyen (görüş bildirmeyen)	Ö15	1

Tablo 7’ye göre, öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşanan durumlar incelendiğinde disiplin, motivasyon ve iletişim konusunda sorunlar yaşadığı, bazılarının ise sorun yaşamadığı görülmektedir.

Ö14 kodlu öğretmen bu konu hakkındaki görüşünü şöyle açıklamıştır: “Ekranı çizenler çok oldu. Görüntüsünü kapatıp dersi dinlemeyenler vardı. Söz hakkı almadan konuşanlar çok oldu.” (Alt tema, Disiplin sorunları)

Ö24 kodlu öğretmen: “Uzaktan eğitimde sınıf disiplini tam sağlanamıyor.” (Alt tema, Disiplin sorunları)

Ö7 kodlu öğretmen: “Öğrencilerden geri dönüt almada çok sıkıntı yaşadım. Kameralarını açtırma konusunda ve sorularıma cevap alma konusunda çokça sıkıntılar yaşadım.” (Alt tema, Motivasyon sorunları)

Ö8 kodlu öğretmen: “Ders esnasında ortak ilgi ve göz kontağı kurmakta zorlandık.” (Alt tema, İletişim sorunları)

Tablo 8’de Sınıf yönetimi ile ilgili karşılaştığınız sorunlara yönelik çözümlerinizi nelerdir?” sorusuna verilen öğretmen yanıtları yer almaktadır.

Tablo 8

Tema	Kod	Öğretmenler	Görülme sıklığı
Sınıf yönetimi esnasında karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler	Aile ile iş birliği	Ö8, Ö14, Ö17, Ö18, Ö21	5
	Bireysel ders verme	Ö3, Ö6, Ö25	3
	Program kullanımına ilişkin oryantasyon sağlama	Ö10, Ö11, Ö24	3
	Motivasyonun canlandırılması	Ö12, Ö23	2
	Sorun yaşanmaması	Ö2, Ö5, Ö9, Ö13, Ö19, Ö22	6
	Değerlendirilmeyen (görüş bildirmeyen)	Ö16, 20	2
	Çözüm bulamadım	Ö1, Ö4, Ö7, Ö15	4

Uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimi ile ilgili karşılaşılan sorunlara yönelik çözümler

Tablo 8 incelendiğinde, sınıf yönetiminde sorun yaşayan öğretmenlerin ailelerle iş birliği kurdukları, öğrenciye bireysel ders vermeyi tercih ettikleri veya derste kullanılan programa ilişkin oryantasyon yaptıkları, motivasyonu canlandırmaya çalıştıkları yönünde görüşleri bulunduğu görülmektedir. Ayrıca sorun yaşamayan ve sorunlara çözüm üretemeyen öğretmenlerin de var olduğu fark edilmektedir.

Ö18 kodlu öğretmen: *“Aileden destek alarak sorunları çözmeye çalıştım. Burada aile eğitimi programı hazırladım.”* (Alt tema, Aile ile işbirliği)

Ö3 kodlu öğretmen: *“Öğrencilerle iletişimim iyidir gerektiğinde ben irtibata geçerek, çoğunlukla da öğrenciler anlamadıklarını sordu, bireysel olarak yine uzaktan eğitimle eksiklerini tamamladık, sokağa çıkma izinleri oldukların da kısa da olsa ders de eksik kaldıkları yönlerini tamamladık.”* (Alt tema, Bireysel ders verme)

Ö10 kodlu öğretmen: *“Uygulamalı olarak anlatarak nasıl söz hakkı alınması gerektiği Seslerin kapalı olması konuşan öğrenci hariç.”* (Alt tema, Program kullanımına ilişkin oryantasyon sağlama)

Ö12 kodlu öğretmen: *“Sürekli ders yapmadık Arada eğlenceli oyunlar oynadık. Film saatlerimiz oldu.”* (Alt tema, Motivasyonun canlandırılması)

Tablo 9’da “Uzaktan eğitim süreci boyunca kendinizi mesleki açıdan yetersiz hissettiğiniz durumlar nelerdir?” sorusunun yanıtları gösterilmiştir.

Tablo 9

Uzaktan eğitim sürecinde mesleki açıdan yetersizlik hissedilmesine yönelik görüşler

Tema	Kod	Öğretmenler	Görülme sıklığı
Mesleki açıdan yetersizlik hissetme	İletişime dair yetersizlikler	Ö5, Ö6, Ö12, Ö18, Ö24, Ö25	6
	Yardım sunmaya dair yetersizlikler	Ö8, Ö15, Ö17, Ö20, Ö21	5
	Deneyime dair yetersizlikler	Ö4, Ö7, 10, Ö11	4
	Öğretimin yöntemine dair yetersizlikler	Ö1, Ö23	2
	Yetersizliğin olmaması	Ö2, Ö3, Ö9, Ö13, Ö14, Ö16, Ö19, Ö22	8

Tablo 9'a göre; öğretmenlerin iletişim, öğrenciye yardım sunma, uzaktan eğitime yönelik deneyim, öğretim yöntemi konularında mesleki açıdan yetersiz hissettikleri görülmektedir.

Ö6 kodlu öğretmen: *"Bağlantılarda kopmalar yaşandığında zor durumda kaldım, öğrenci şikâyet ettiğinde çözüm sunamadım."* (Alt tema, İletişime dair yetersizlikler)

Ö17 kodlu öğretmen: *"Çoklu yetersizliği olan öğrencilerde (işitme yetersizliği ve zihin yetersizliği ya da görme yetersizliği ve zihin yetersizliği) ciddi yetersiz kaldığımı hissettim. Temas bizler için önemli, ekrandan bunu sağlamak mümkün değil."* (Alt tema, Yardım sunmaya dair yetersizlikler)

Ö4 kodlu öğretmen: *"Online sistem için daha önce bir eğitim almadığımızdan dolayı bu konuda kendimizi eğitmek zorunda kaldık."* (Alt tema, Deneyime dair yetersizlikler)

Ö1 kodlu öğretmen: *"Özellikle matematik dersini anlatırken, ekran vasıtasıyla anlatmak çok zorladı."* (Alt tema, Öğretimin yöntemine dair yetersizlikler)

Tablo 10'da "Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticileri ile yaşamış olduğunuz sorunlar var mı?" sorusunun yanıtları bulunmaktadır.

Tablo 10

Uzaktan eğitim sürecinde okul idaresi ile yaşanan sorunlara ilişkin görüşler

Tema	Kod	Öğretmenler	Görülme sıklığı
Uzaktan eğitim sürecinde okul idaresi ile yaşanan sorunlar	Ders yükünün artırılması	Ö13	1
	Uzaktan eğitim sistemine yönelik bilgilendirme yapılmaması	Ö18	1
	Sorun yaşanmaması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, 21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25	23

Tablo 10'da görüldüğü üzere pandemi sürecinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul idaresi ile sorun yaşamamaktadır. Çok az öğretmenin ise, ders yükünü artırma ve uzaktan eğitim sürecine yönelik bilgilendirme yapılmaması nedeni ile sorun yaşadığı görülmektedir.

Ö13 kodlu öğretmen: *"Aşırı ders saati yazıldı ve gereksiz iş yükleri eklendi. Çözümüne ulaşılmadı."* (Alt tema, Ders yükünün artırılması)

Ö18 kodlu öğretmen: *"Uzaktan eğitim Yeni bir sistem olması dolayısıyla okul idaresinin yeterince bilgi sahibi olmadığından kaynaklı sorunlar oldu."* (Alt tema, Uzaktan eğitim sistemine yönelik bilgilendirme yapılmaması)

Ö3 kodlu öğretmen: *"Çok anlayış gösterdiler iki farklı kurumda çalışmaktayım. İki yöneticim de, öğrencilerim de, velilerim de çok anlayış gösterdiler. Yüksek lisans dersleri ile çakışmalardan dolayı birçok kez ders saatlerini değiştirmek zorunda kaldım. Hiçbirini sorun etmediler ve dersleri ileri bir tarihte sorunsuz işledik."* (Alt tema, Sorun yaşanmaması)

Tablo 11'de "Uzaktan eğitim süreci boyunca okul yöneticinizin tutumuna ilişkin görüşleriniz nedir?" sorusunun yanıtları yer almaktadır.

Tablo 11

Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticisinin tutumuna yönelik görüşler

Tema	Kod	Öğretmenler	Görülme sıklığı
Okul yöneticisinin tutumuna ilişkin görüşler	İnisiyatif alan bir lider	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25	14
	Kural uygulayıcısı	Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18, Ö21	7
	Değerlendirilmeyen (görüş bildirmeyen)	Ö9, Ö14, Ö19, Ö22	4

Tablo 11’de öğretmenlerden bazılarının bu süreçte okul yöneticilerini inisiyatif alan bir lider veya kural uygulayıcısı bir yönetici olarak gördükleri, bazılarının ise görüş belirtmek istemediği görülmektedir.

Ö3 kodlu öğretmen: “*Süreçte gerektiğinde inisiyatif alıp iyi bir liderlik yaptı.*” (Alt tema, İnisiyatif alan bir lider)

Ö5 kodlu öğretmen: “*İnisiyatif alarak hem aileleri hem öğretmenleri rahatlatan bir süreç izledi. Bu anlamda bizim en büyük destekçimiz okul müdürümüzdü.*” (Alt tema, İnisiyatif alan bir lider)

Ö12 kodlu öğretmen: “*Maalesef kural uygulayıcısı.*” (Alt tema, Kural uygulayıcısı)

Tablo 12’de öğretmenlerin “Uzaktan eğitim sürecinde aileler ile yaşadığımız sorunlar nelerdir?” sorusuna verdiği yanıtlar gösterilmiştir.

Tablo 12

Uzaktan eğitim sürecinde aileler ile yaşanan durumlara ilişkin görüşler

Tema	Kod	Öğretmenler	Görülme sıklığı
Ailelerle yaşanan durumlara ilişkin görüşler	İletişim sorunları	Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24	13
	Sorun yaşanmaması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö19, Ö22, Ö25	12

Tablo 12’de, öğretmenlerin bir kısmının ailelerle iletişim sorunları yaşadıkları, diğer kısmının ise herhangi bir sorun yaşamadıkları görülmektedir.

Ö7 kodlu öğretmen: “*Öğrencilerle yaşadığımız iletişim sorunlarını velilerle de yaşadık, Yüz yüze yaptığımız toplantı ve görüşmeleri onlarla da online olarak yaptık.*” (Alt tema, İletişim sorunları)

Ö18 kodlu öğretmen: “*Velinin isteksiz oluşu ve iletişime kapalı olmasını yaşadık. Çözüm için iletişim kurmaya çalıştım ancak bu tarz veliler ile ilgili yeterince verimli olmadı.*” (Alt tema, İletişim sorunları)

Ö16 kodlu öğretmen: “*Bazı aileler canlı dersimize sürekli müdahale etti soruları yanıtladı Öğrenciye verdiği aygıtta işi olduğunu söyleyip, aniden dersin bitmesine neden oldu. Maalesef çözmüş sayılmam bu sorunları.*” (Alt tema, İletişim sorunları)

Ö5 kodlu öğretmen: “*İletişim konusunda sorunlar yaşadık. Bazılarının iletişim araçlarındaki sorunları, bazılarının iletişime kayıtsız kalması gibi süreçleri çözemedim.*”

Bunun dışında yapıcı iletişim kurabildiğim ailelerle, gerektiğinde yüz yüze evlerine kapı önü ziyareti yaparak süreçteki olumsuz durumları çözüme kavuşturabildim. (Alt tema, İletişim sorunları)

Ö25 kodlu öğretmen: *“Sorun olmadı, velilerle sürekli iletişim halindeydim.”* (Alt tema, Sorun yaşanmaması)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin gözünden Covid-19 pandemisinin eğitime sistemine yansımalarının değerlendirildiği bu çalışmada temel olarak uzaktan eğitime sisteminde karşılaşılan sorunlardan, uzaktan eğitime yönelik görüşlerden ve çözüm önerilerinden yola çıkılarak derinlemesine inceleme yapılmıştır. Bu inceleme sonucunda elde edilen sonuçlara yer verilerek, ilgili sonuçlar alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, pandemi dönemi dışında da uzaktan eğitim sisteminin kullanılması konusunda olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Nihayetinde, öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajlarına yönelik görüşlerinin çoğunluğu uzaktan eğitimin mekân ve zaman sorununu ortadan kaldırdığı yönündedir. Ayrıca kriz durumlarında eğitimin aksamasını önleme, aileleri eğitime daha çok dâhil etme, bireysel çalışmaya sevk etme ve konuları daha hızlı işleyebilme şeklinde avantajlarının da olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Akyürek'e (2020) ait çalışmada benzer biçimde, uzaktan eğitimin fırsat eşitliği, öğrenmede bireysellik ve sınıf ortamına mecbur kalmamak konusunda yararları olduğu ifade edilmiştir. Yine Balaman ve Tiryaki (2021), Elitaş (2017), İşman (2008), Uşun'a (2006) göre uzaktan eğitimin yararları; bilginin geniş kitlelere ulaşması noktasında zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırması, bireylere kendi hızlarına göre öğrenme imkânı sağlaması, eğitimin maliyetini azaltması, esnek bir değerlendirme fırsatı oluşturmasıdır.

Çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitimin dezavantajlarına yönelik görüşlerinin çoğunluğunun uzaktan eğitimde motivasyon kaybının yaşandığına yönelik olduğu görülmektedir. Aynı zamanda uzaktan eğitimin öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğine ve sınırlı etkileşime neden olduğu yönünde görüşler bulunmaktadır. Avcı ve Akdeniz (2021) yapmış oldukları çalışmada benzer sonuçlara değinerek; öğretmenlerin yoğun bir biçimde teknolojik alt yapı ve internet konusunda sorunlar yaşamakta olduğu, eğitimde fırsat eşitsizliğinin ortaya çıktığı yönünde sonuçlara ulaştıkları görülmektedir. Yine benzer biçimde Balaman ve Tiryaki (2021) ile Elitaş (2017) uzaktan eğitimin öğrencilerde etkileşim eksikliği nedeniyle motivasyon kaybı ve asosyalleşmeye neden olabileceğini ifade etmiştir.

Çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğretim yaparken kullandıkları eğitim portalı ya da program (EBA/Zoom) nedeniyle yaşadıkları sorunlara yönelik görüşlerinin çoğunluğunu bağlantı sorunları oluşturmaktadır. Bu kapsamda öğretmenler, internet bağlantı hızının yavaş olması ve eğitim portalına girişte yoğunluk nedeniyle sorun yaşadıkları, ayrıca öğrencilerin internete erişim ve bilgisayar temini konusunda sorunları olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bayburtlu (2020) tarafından Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yönelik yapılan çalışma da EBA canlı ders uygulamasının bağlantı sorunları olduğu, öğrencilerin bir kısmında bilgisayar, tablet gibi cihazların olmayışından canlı derslere katılamadığı ortaya konmuştur. Bu sonuçlar yapmış olduğumuz çalışmaya benzer sonuçlar taşımaktadır.

Çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimi ile ilgili olarak daha çok sınıf disiplinini ve motivasyonu sağlamada sorun yaşadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir ve sınıf yönetiminde yaşadıkları bu sorunlara yönelik çözüm için öğretmenlerin çoğunluğunun ailelerle iş birliği kurma yoluna gittikleri görülmüştür. Bir kısmı ise bireysel ders vermeyi

tercih ettiği yönünde görüş belirtmiştir. Kırmızıgül'ün (2020) çalışmasına göre ise, çözüm önerileri değişmektedir. İlgili çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknolojik ve pedagojik alan bilgisi konusunda gelişme yaşayıp, dersi sunma yöntemlerini farklılaştırarak çözüm buldukları görülmektedir.

Çalışmada, pandemi döneminde uzaktan eğitim ile öğretim yapan öğretmenlerin çoğunluğunun mesleki açıdan kendilerini yetersiz hissetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Saygı (2020) sınıf öğretmenlerinin yaşadığı sorunlara yönelik yaptığı çalışmada bu çalışmadan farklı olarak, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında zorlandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlere bu süreçte okul idaresi ile bir sorun yaşayıp yaşamadıkları da sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu sorun yaşamadığını belirtmiştir. Okul yöneticisinin tutumuna ilişkin öğretmenlerin çoğunluğunun görüşü, okul yöneticisinin inisiyatif alan bir lider olduğu yönündedir. Sarı ve Sarı'nın (2020) çalışmalarına göre, pandemi gibi kriz dönemlerinde bir öncüye veya bir vizyone duyulan ihtiyaç daha da artmaktadır. Bu süreçte, liderler vasıflarını ortaya koyarak fark yaratmaktadırlar. Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin yer aldığı Bakioğlu ve Çevik'in (2020) çalışmalarında ise bu çalışmadan farklı olarak, bu süreçte okul idaresinin baskısına maruz kalma gibi birtakım problemler yaşandığını ortaya koyulmuştur.

Çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin çoğunluğu ailelerle iletişim kurmada sorunlar yaşadıkları yönünde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde Bayburtlu (2020) çalışmasında, velilerin bir kısmının bu süreçte ilgisiz olduğunu, öğrencilerin derslere katılım düzeylerinin istenilen seviyede olmadığını ifade ederken; Avcı ve Akdeniz (2021) de çalışmalarında, salgın sürecinin başında velilerin tıpkı öğretmenlerde olduğu gibi uzaktan eğitime uyum sağlamada önemli sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

Bu doğrultuda, çalışmada elde edilen sonuçların alanyazın ile benzerlik ve farklılıklar taşıdığı söylenebilir. Ortaya çıkan bu sonuçların alanyazın açısından destekleyici ve yönlendirici olmasından dolayı önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu kapsamda, bu çalışmanın sonuçları ışığında gelecek çalışmalara ve araştırmacılara yönelik doğrudan ve dolaylı biçimde uygulanması önerilen hususlar aşağıdaki gibidir.

- Uzaktan eğitim sisteminin pandemi sonrası kullanılmasına karşı olumlu tutum geliştirilmelidir. Bunun için yüz yüze eğitimler devam etse dahi belirli durumlar (toplantı, grup etkinliği vb.) için uzaktan eğitim sistemlerinin kullanılmaya devam edilmesi önerilmektedir.
- Uzaktan eğitimin avantajlı yönlerinin korunup genişletilerek, dezavantaj oluşturan noktalarının bertaraf edilmesi önemli bir husus olarak kendini göstermektedir. Bunun için başta motivasyon kayıplarının, fırsat eşitsizliğinin, iletişim sorunlarının ve düzensizliğe engel olmak için acil eğitim politikalarının geliştirilmesi ve her okulda somut adımların atılması önerilmektedir. Bu sayede uzaktan eğitime yönelik sürdürülebilir fayda elde edilmesi mümkün hale gelecektir.
- Uzaktan eğitimde kullanılan EBA/Zoom gibi eğitim portal/programlarının güçlendirilmesi için kaliteli internet bağlantısı ve Türkçe dil desteği gibi teknik konuların iyileştirilmesinin yanı sıra bireylerin teknoloji kullanımı bilgilerinin iletmesi önerilmektedir. Bunun için EBA bağlantı sisteminin kapasitesi geniş kitlelere hizmet verecek biçimde geliştirilebilir, yerli portal/programlar geliştirilebilir ve internet bağlantısına daha çok kişinin erişebilmesi için, iletişim şirketlerinin öğretmenlere ve öğrencilere yönelik indirim sağlayan protokoller yapması sağlanabilir.

- Sınıf yönetimi esnasında karşılaşılan disiplin, motivasyon ve iletişim gibi sorunların çözümlenmesi için öğretmenler tarafından sunulan aile ile iş birliği, birebir ders verme, program kullanımına ilişkin oryantasyon sağlama ve motivasyonun canlandırılması önerilerinin işe koşulması tavsiye edilir. Bu önerilerin gerçekleştirilmesi için sınıf yönetimi becerilerini güçlendirmeleri için öğretmenlere derslerde kullanabileceği uygulamalar ve etkinliklere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin mesleki açıdan güçlendirilerek yetersizlik yaşadıkları iletişim, yardım sunma, deneyim, öğretimin yönetimi gibi konularda hizmet içi eğitimler sunulabilir. Bu sayede mesleki yeterlikler hem güçlendirilebilir hem de güncellenebilir.
- Uzaktan eğitim sürecinde öğretimsel işbirliğini güçlendirmek için öğretmenler açısından ders yüklerinin dengeli dağıtılması ve uzaktan eğitim sistemine ilişkin daha etkili bilgilendirmeler yapılması, yöneticiler açısından daha fazla inisiyatif alabilen adımlar atmalarının desteklenmesi ve ailelerin okul rehberlik servisleri aracılığıyla süreçlere daha fazla dahil edilerek kendileri ile yaşanan iletişim sorunlarının çözümlenmesi önerilmektedir. Bunun için okulların iç ve dış paydaşları ile işbirliği halinde çalışması, süreç yönetiminde okul yöneticilerinin birer öğretim lideri olarak hareket etmesi tavsiye edilir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde Covid-19 pandemisi döneminde uzaktan öğretim yapan öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır. Ayrıca elde edilen verilerin toplanması araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu soru formunda yer alan maddeler ile sınırlıdır.

Destek ve Teşekkür

“Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır”

Çatışma Beyanı

“Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz”

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verinin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin müdür yardımcılarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 141-155.
- Akyavuz, E. K. & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 723-737. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>
- Akyürek, M. İ. (2020), Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması, *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9.

- Arar, A. & Çakmakçı, B. (1999). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, uzaktan eğitim uygulama modelleri ve maliyetleri. *Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu 15-16 Kasım 1999*, 25-28.
- Arsu, U. & Tekindal, M. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenoloji. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-182. Mayıs 2, 2021 tarihinde <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1355632>
- Avcı, F. & Akdeniz, E. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed/issue/61198/910183>
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Balaman, F. & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Koronavirüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84. DOI: 10.15869/itobiad.769798
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Baz, B. (2021). COVID-19 salgını sürecinde öğrencilerin olası öğrenme kayıpları üzerine bir değerlendirme. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(1), 6-19. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3>
- Best, J. W. & Kahn, V. J. (1993). *Research in Education*: Boston: Ally & Bacon Publishers.
- 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 (AUAd)*, 6(3), 112-142.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (4th ed.)*. C.A.: Sage Thousand Oaks.
- Çukadar, S. & Çelik, S. (2003). İnternete dayalı uzaktan öğretim ve üniversite kütüphaneleri, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 4(1), 31-42.
- Duban, N. & Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 357-376. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43653>
- Dünya Bankası. (2020a). The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198.pdf> Erişim tarihi 04/12/2020.
- Dünya Bankası. (2020b). Education and Covid-19 (Koronavirüs) Response. <https://www.worldbank.org/en/data/interactive/2020/03/24/world-bank-education-and-covid-19> Erişim tarihi 04/12/2020.
- Deutsche Welle. (2020). Milli Eğitim Bakanı Selçuk: Uzaktan Eğitim Kalıcı Olacak. Retrieved from <https://www.dw.com/tr/milli-e%C4%B1-sel%C3%A7uk-uzaktan-e%C4%B1-olacak/a-56957433> Erişim tarihi 04/05/2021.
- Elitaş, T. (2017). *Uzaktan eğitim lisans sürecinde yeni iletişim teknolojileri: Atatürk Üniversitesi uzaktan eğitim merkezi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erturgut, R. (2008). İnternet temelli uzaktan eğitimin örgütsel, sosyal pedagojik ve teknolojik bileşenleri. *Bilim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 79-85.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *educational leadership*, 59(8), 16-21. Retrieved from <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396052090.pdf>
- Hermann, Z. (2020). Hány diákhöz nem jut el az online távoktatás? (Çevrimiçi Uzaktan Eğitime Kaç Öğrenci Ulaşamıyor?) Ekonomik ve Bölgesel Bilim Araştırma Merkezi Ekonomi Enstitüsü. Retrieved from <https://kti.krtk.hu/koronavirus/hany-diakhoz-nem-jut-el-az-online-tavoktatas/12769/> Erişim tarihi: 04/05/2021.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karahan, E. Bozan, M. A. & Akçay, A. O. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin pandemi sürecindeki çevrim içi öğrenme deneyimlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 201-214. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44348>
- Kırmızıgül, H. (2020). Covid-19 Salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, Covid-19 Özel Sayısı 2*, 283-289. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/725274>
- Kuhfeld, M. & Tarasawa, B. (2020). The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement. Erişim: <https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief-Covid19-Slide-PR20.pdf>

- Külekçi Akyavuz, E. & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737. Retrieved from <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Bakan Selçuk, Koronavirüs'e Karşı Eğitim Alanında Alınan Tedbirleri Açıkladı <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> Erişim tarihi 05/12/2020.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Özer, M. (2020). Türkiye'de Covid-19 salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. <https://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- Özer, M., Suna Eren H., Çelik, Z. & Aşkar, P. (2020). Covid-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan & Toplum Dergisi*, 1-18. DOI: 10.12658/M0611
- Pala, F, Arslan, H. & Özdiñç, F. (2017). Eğitim Bilişim Ağı web sitesinin otantik görevler ve göz izleme ile kullanılabilirliğinin incelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 24-38.
- Patricia, A. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 99(104), 1-33. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.10001>
- Sarı, T. & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Sarı, E. & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/56102/742188>
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(2), 109-129. <https://doi.org/10.51948/auad.841632>
- Sezen-Gültekin, G. & Titrek, O. (2020a). Distance Education in COVID-19 Process: Investigating the Opinions in Terms of Different Variables. 6th International Conference on Lifelong Education and Leadership for ALL. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No: 6647823)
- Sezen-Gültekin, G. & Titrek, O. (2020b). Distance Education in COVID-19 Process: Investigating the Opinions in Terms of Different Variables. 6th International Conference on Lifelong Education and Leadership for ALL, 1-520. (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum) (Yayın No:6745138)
- Sindiani, A.M., Obeidat, N., Alshdaifat, E., Elsaleh, L., Alwani, M., Rawashdeh, H., Fares, A., Alalawne, T. & Tawalbeh, L. İ. (2020). Distance education during the covid-19 outbreak: a cross-sectional study among medical students in north of jordan. *Annals of Medicine and Surgery*, 59, 186-194. doi: <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2020.09.036>
- Sirem, Ö. & Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 993-1009. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43346>
- Taşar, H. (2021). The views of the school principals about online education carried out during the covid-19 isolation. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 171-196. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/60452/808864>
- Taymaz, H. (2019). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- T.C. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO) (2020). *Adverse consequences of school closures*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences> Erişim tarihi 05/12/2020.
- Sağlık Bakanlığı Covid-19 Bilgilendirme Sayfası (2020). <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66300/covid-19-nedir-.html> Erişim tarihi 05/12/2020.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üstün, Ç. & Özçiftçi, S. (2020). Covid-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: Bir değerlendirme çalışması. *Anatolian Clinic the Journal of Medical Sciences, Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi (Covid-19 Özel Sayısı)*, 142-153. <https://doi.org/10.21673/anadoluklin.721864>
- Yamamoto, G. T. & Can, E. (2013). Türkiye'de uzaktan eğitim uygulamalarının analizi. *Volkan Yüzer, Gonca Telli Yamamoto ve Uğur Demiray (Editörler), Türkiye'de E-Öğrenme Gelişmeler ve Uygulamalar IV içinde*, 193-206.
- Yamamoto, G. T. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yıldırım, K. (2020). İstisnai bir uzaktan eğitim-öğretim deneyiminin öğrettikleri, *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 1(1), 7-15.
- Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977. Retrired from <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43780>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It was announced by the World Health Organization on March 12, 2020 that the Covid-19 virus had turned into a pandemic. The virus, which affects human health, has had some social, economic, ethical, political and educational consequences. As in many places, the decision to switch to distance education has been announced in Turkey, and the process has started to be carried out over the Education Information Network (EBA) affiliated to the Ministry of National Education. It is thought that this compulsory break given to face-to-face education will cause learning losses in students and this situation will negatively affect the later education processes. The opportunities of their families, the value they attach to education and the level of digital literacy of the students have been the main determinants of their motivation for the course and continuity in learning. Most of the school stakeholders could not achieve the desired efficiency because they were caught unprepared for distance education. It is seen that the experience gained during the pandemic process will inspire post-pandemic education and the Minister of National Education has made a statement that "Distance education will be permanent after the epidemic ends". The biggest investment that can be made in the future of education is to increase the content and quality and strengthen the educational interaction.

This study was carried out in order to reveal the problems faced by teachers in the distance education process during the Covid-19 pandemic period. It is thought that the problem situation discussed will contribute to the literature in terms of questioning the school through both internal and external stakeholders and will guide the educational practices that are planned in the future.

Method

The study group, which was carried out as a case study with a qualitative pattern, because the problems faced by teachers in distance education during the Covid 19 pandemic process were wanted to be investigated in detail, consists of 25 volunteer teachers working in the province of Sakarya in the 2020-2021 academic year. Within the scope of demographic information to the participants; gender, school type, branch, length of service in the teaching profession and the duration of computer use in daily life were asked. In addition, the following questions were asked; Should distance education be used outside of the pandemic period?, What are the advantages and disadvantages of distance education?, What kind of difficulties did you experience due to the education portal or program you used in this process (EBA/Zoom etc.), What kind of problems occurred due to internet connection during the distance education process?, What are the problems you encounter in classroom management during the distance education process and what are your solutions for this issue?, Do you have any problems with school administrators during the distance education process?, What are your views on the attitude of your school administrator during the distance education process? What are the problems you have with families during the distance education process?

Findings


The majority of teachers teaching during the pandemic period; expressed an opinion that distance education should be used outside the pandemic period to support formal education. To the question of what are the advantages of distance education; The vast majority answered that distance education eliminates the problem of space and time. The opinions of the rest are; It is that it prevents the

disruption of education in crisis situations such as pandemics, families are more involved in education, enables the course subjects to be processed quickly, encourages students to learn new things and work individually, at the same time provides convenience in solving new generation questions, and should be used to support formal education. As disadvantages; loss of motivation, inequality of opportunity, limited interaction with the student, asocialization and causing an irregular education. It has been observed that they have problems in connecting to the EBA program and slow internet connection speed, communicating with families, classroom management and motivation of students. It is seen that they mostly prefer cooperation with families in solving the problems they experience in classroom management. In this process, the majority of the teachers stated that they did not feel professionally inadequate and that they did not have any problems with the school administration. The majority of people see the school administrator as a leader who takes initiative, and there are also teachers who say that he/she is a rule enforcer. In this process, teachers stated that they had communication problems with families the most.

Discussion and Conclusion

The majority of the teachers participating in the study have a positive attitude towards the use of the distance education system outside the pandemic period. The majority of teachers' views on the advantages of distance education are that distance education eliminates the problem of space and time. There are also views on preventing disruption of education in crisis situations, involving families more in education, directing them to individual work, and being able to process the issues faster. Similarly, in Akyürek's (2020) study, it was stated that distance education has benefits in terms of equal opportunity, individuality in learning and not being forced into the classroom environment. For teachers' disadvantages of distance education; causing loss of motivation, inequality of opportunity and limited interaction. Similarly (Balaman & Tiryaki, 2021; Elitaş, 2017) stated that distance education can cause loss of motivation and asocialization in students due to lack of interaction. They had problems connecting to the EBA program and slow internet connection speed during teaching. They also stated that students had problems with accessing the internet and obtaining computers. (Bayburtlu, 2020) similarly; EBA stated that the live lesson application had connection problems and some of the students could not attend the live lessons due to the lack of devices such as computers and tablets. On classroom management; stated that they mostly had problems in providing classroom discipline and motivation. It was observed that they cooperated with families for the solution. Others said that they prefer to give individual lessons. In the study of Kırmızıgül (2020); stated that the teaching methods of teachers in the distance education process differed and they developed in technological-pedagogical content knowledge. In this process, most of the teachers stated that they did not feel professionally inadequate. (Saygı, 2020), unlike this study, it was stated that teachers had difficulties in assessment and evaluation practices. Teachers were also asked whether they had a problem with the school administrator in this process. The vast majority stated that they did not have any problems and saw the school administrator as a leader who took initiative. In the study of Bakioğlu and Çevik (2020), it was revealed that there were some problems such as being exposed to pressure from the school administration in this process. Most of the teachers stated that they had problems in communicating with families. In the study of Bayburtlu (2020) stated that some of the parents were uninterested in this process and that the level of participation of the students in the lessons was not at the desired level. Avcı and Akdeniz (2021) stated that at the beginning of the epidemic process, parents had significant problems in adapting to distance education, just like teachers

Beyin Metaforu Bağlamında Okul Yöneticisi ve Öğretmen

Ölçüm, Dinçer¹  <https://orcid.org/0000-0001-6093-2334>

Öz

Metafor, bir kelime ya da kavramı genel kabul görmüş anlamı dışında başka anlamlara gelecek şekilde kullanmak olarak ifade edilebilir. Örgütsel anlamda ise metaforlar, örgütün yapı ve işleyişini açıklamakta kullanılan benzetmeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütleri tanımlamak için, makine, tiyatro, karınca yuvası, hapisane, gibi birçok metafor kullanılmıştır. Bu çalışmada örgütler beyin metaforu kapsamında ele alınmıştır. Beyin, öğrenme, duyarları ve alt sistemleri yönetme, karar verme gibi birçok işlevi aynı anda yürütebilen bir organımızdır. Beyin metaforu, örgütleri de tıpkı beyin gibi bilgiyi alan, işleyen, kullanan ve kararlar alan bir sistem olarak kabul etmektedir. Beynin işleyişi ve örgüt kuramları kapsamında beyin metaforu; bilgi işleyen örgütler, öğrenen örgütler ve holografik örgütler olmak üzere üç farklı bakış açısıyla ele alınmaktadır. Bilgi işleyen beyinler olarak örgütler bilgiyi alan, işleyen ve depolayan; faaliyetlerin bütünü planlayan, düzenleyen ve denetleyen merkezi bir beyin işlevindedir. Öğrenen örgütler metaforu “Beyine benzer bir biçimde öğrenme yeteneğine sahip karmaşık sistemler nasıl tasarlanabilir?” sorusu üzerine yapılandırılmıştır. Holografik örgütler ise; sistemdeki parçaların her birinin bütüne dair özelliklerin tamamını içinde barındırmasını ifade etmektedir. Bu çalışmanın amacı okul yöneticisi ve öğretmenlerin görev ve davranışlarını beyin metaforu bağlamında tanımlamaktır. Bu amaçla beyin metaforları ve bu metaforun güçlü ve zayıf yönleri açıklanmıştır. Daha sonra okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev ve davranışları tanımlanmıştır.

Key Words: Metafor, Beyin Metaforu, Okul Yöneticisi, Öğretmen

School Administrator and Teacher in the Context of Brain Metaphor

Abstract

Metaphor can be expressed as using a word or concept to mean something other than its generally accepted meaning. In organizational sense, metaphors appear as similes used to explain the structure and functioning of the organization. Many metaphors such as machine, theatre, anthill, prison have been used to describe organizations. In this study, organizations are discussed within the scope of the brain metaphor. The brain is an organ that can carry out many functions at the same time, such as learning, managing the senses and subsystems, and making decisions. The brain metaphor accepts organizations as a system that receives, processes, uses knowledge and makes decisions, just like the brain. Brain metaphor, within the scope of the functioning of the brain and organizational theories; It is discussed from three different perspectives as information processing organizations, learning organizations and holographic organizations. Organizations, as the information-processing brain, function as a brain that receives, processes and stores information, plans, organizes and controls all activities. The metaphor of learning organizations “How can complex systems be designed with the ability to learn in a manner similar to the brain?” built on the question. Holographic organizations, on the other hand, mean that each of the parts in the system contains all the characteristics of the whole. The aim of this study is to describe the duties and behaviors of school administrators and teachers in the context of brain metaphor. For this purpose, the brain metaphor and its strengths and weaknesses are explained. Then, the duties and behaviors of school administrators and teachers were defined.

Key Words: Metaphor, Brain Metaphor, School Administrator, Teacher

¹ Sorumlu Yazar: Ölçüm, Dinçer, Dr., Kütahya Bilim Sanat Merkezi, dincer.olcum@yahoo.com

GİRİŞ

Örgüte yönelik çeşitli bakış açıları örgütü; yapı, işlev, amaç gibi farklı yönleri ile ele almış ve bu bakış açıları kapsamında çeşitli örgüt kuramları ortaya çıkmıştır. Morgan'a (1998) göre aslında bütün örgüt ve yönetim kuramları, örgütü ayırt edici biçimde görmemizi, anlamamızı ve yönetmemizi sağlayan imge veya metaforlara dayanır. Örgütsel metaforlar örgütü tanımlamak için kullanılan birer imgedir. Örneğin bazıları iş yerlerini bir aile ortamı olarak algılayarak bazıları ise bir savaş alanı, bir makine veya bir batan gemi olarak algılayabilir. Örgütsel metafor çalışanların örgütlerinde yaşadıkları olayları ve örgütsel süreçleri değerlendirmeleri sonucu oluşan algılarıdır (Hamburger ve Itzhayek, 1998). Örgüt kuramlarını açıklamakta metaforların kullanılması; soyut kavramların daha somut bir ifadeyle yeniden üretilmesine yol açtığı gibi, metaforların açıklanan kavram üzerindeki yaratıcı gücünü de ortaya koyabilmesi açısından kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım Becerikli, 1999). Örgütlerin incelenmesinde metafor çalışmaları, örgütleri bir çok yönüyle tanımamıza yardımcı olması sebebiyle oldukça yaygınlaşmıştır. Örgüt kültürü, yönetim, liderlik, toplumsal cinsiyet, okul, öğretmen, ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri, öğrenme ve öğretme, mesleki özgürlük, yükseköğretim gibi bir çok örgütsel kavramı ya da davranışı açıklamada metaforlardan yararlanan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Gökçe ve Bülbül, 2014; Ural vd., 2016; Gökçe ve Toska, 2019; Güven ve Gökçe, 2015; Durğun, 2006; Alpaslan ve Kutanis, 2007; Özcan ve Demir, 2011; Saban, 2004; Akan, vd., 2014; Kantos, 2011; Çelik ve Arı, 2017; Töremen ve Döş, 2009, Dikme ve Gökçe, 2019).

Bu çalışmanın amacı beyin metaforu bağlamında okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev ve davranışlarını tanımlamaktır. Bu amaçla öncelikle beyin metaforu kapsamında örgütler ele alınmıştır. Daha sonra beyin metaforlarının güçlü ve zayıf yönlerine değinilmiş; son olarak ise beyin metaforu bağlamında okul yöneticisi ve öğretmenlerin görev ve davranışları tanımlanmıştır.

Beyin Metaforları

Beyin, birçok işlevi eş zamanlı olarak yerine getirebilen bir organizmadır. Vücut hareketlerimizin kontrol edilmesi, organlarımızın düzenli çalışması yanında öğrenme, düşünme ve hatırlamadan da sorumludur (Foster-Deffenbaugh, 1996; Wortock, 2002; Akt. Keleş ve Çepni, 2006). Bilimsel alandaki gelişmeler beynin tüm hücrelerinin kendi aralarında ve sinirler ile nöronlar vasıtasıyla bağlandığını ortaya koymuştur. Diğer bir deyişle, beyin bilgilerin aktığı ve işlendiği biyolojik bir sistemdir (Leblebici, 2008)

Beyin metaforu örgütler ve beynin işleyişlerinin birbirlerine benzediği varsayımına dayanmaktadır. Örgütler de tıpkı beyin gibi bilgiyi alır, depolar, değerlendirir ve kullanarak kararlar alır. İnsan beyninin işleyişine yönelik yaklaşımlar ve örgüt kuramları ışığında Morgan (1998) örgütleri; a) Bilgi İşleyen Beyinler, b) Öğrenen Örgütler ve c) Holografik Sistemler olmak üzere üç farklı bakış açısıyla incelemiştir.

Bilgi İşleyen Beyinler

Günümüz toplumunda bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler bilgiyi, en önemli örgütsel girdi haline getirmiştir. Bilgiye sahip olma, bilgi üretme ve bilgiyi kullanma gibi yeterlikler, örgütsel süreçler içinde öncelikli bir hal almıştır (Holsapple ve Joshi, 2001). Örgütlerde bilgi ve uzmanlık temelinde yoğunlaşmanın sağlandığı gözlemlenmektedir. Dolayısıyla, bilgi çağında yöneticilerin, kurumsal deneyimlerden dersler çıkarma, günü kapsamlı biçimde analiz etme ve geleceğin belirsiz ekonomik ve teknolojik koşulları içinde olası gelişmeleri olabildiğince doğru öngörebilme zorunlulukları vardır (Malhotra, 1997; Akt. Güçlü ve Sotirofski, 2006).

Örgütsel işleyişin her yönü şu veya bu şekilde bilgi işlenmesine bağlıdır (Morgan, 1998:93). Dışarıdan alınan bilgilerin işlenmesiyle örgütlerde planlamalar yapılır, kararlar alınır. Karar ise yönetimin kalbi ve diğer süreçlerin eksenidir. Örgütün yaşaması alınan kararların doğruluğuna bağlıdır (Bursalıoğlu, 2011). Bu bağlamda örgütlerin birer bilgi, iletişim ve karar alma sistemleri olduğu söylenebilir (Morgan, 1998).

Beyin gibi işleyen bir mekanizmaya sahip olmak örgütlerde, örgütsel eylemin tümünü bir eşgüdüm dâhilinde gerçekleştirebilmesini, dolayısıyla da örgütsel çıktılarda en fazla verimi elde edebilmesini sağlar. Ortak eylemler, planlar ya da stratejilerin gerçekleştirilmesi için, örgüt bir beyin olarak, dengeyi sağlayıcı bir kontrol mekanizması oluşturmalı ve stratejik bir yönetim süreci olarak işleyebilmelidir (Yıldırım Becerikli, 1999). Örgütlerin ihtiyaç duydukları bilgiler yalnızca üst ve orta düzey yöneticileri değil, tüm çalışanları yakından ilgilendirmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde bilginin aktarıldığı ve işlendiği bir yapı olarak beyin ve organlar arasında iletişimi sağlayan sinir ağı gibi örgütlerde de etkin ve hızlı işleyen bir iletişim ağı oluşturulması örgütün etkililiği açısından bir gerekliliktir.

Bilgi işleyen beyinler olarak örgütler özetle, bilgiyi alan, işleyen ve depolayan; ayrıca faaliyetlerin bütünü planlayan, düzenleyen ve denetleyen merkezi bir beyin işlevindedir. Bu işlevini yerini getirmek için örgütün iletişim kanallarının açık olması, mümkün olduğunca rasyonel davranması gerekir (Morgan, 1998). Bu rasyonellik ihtiyacı örgütlerin özellikle belirsizlik altında madde ve insan kaynaklarını en verimli şekilde kullanmasını sağlayacak, örgütün her kademesindeki çalışanlara ihtiyaç duydukları bilgileri sağlayacak yönetim bilgi sistemlerinin kurulmasını gerekli kılar.

Bilgi işleme yaklaşımına yönelik iki ana eleştiri söz konusudur. Bunlardan birincisi karar alma ve bilgi işleme ile ilgili olarak, aşırı merkezi ve sol beyin (mantık) eğilimli olduğu, sağ beyinin (sezgilerin) göz ardı edildiğidir. Oysaki daha olgun bir karar alma perspektifinin oluşturulması için sağ ve sol beynin birlikte çalışması gerekir. Simon'ın (1965) rasyonel karar verme modelinde insanların karar vermeleriyle örgütlerin karar vermeleri birbirine benzetmiş ve insanların bilgi işleme yetilerinin sınırlı olması nedeniyle örgütlerin de asla mükemmel rasyonel kararlar veremeyeceklerini ifade etmiştir. Bu noktada bireyin bilgi işleme kapasitesinin sınırlılığına gereğinden fazla önem verildiği, bireyin zekâsının sınırlılığının örgütlerin zekâsının sınırlılığını haklı göstermeye çalıştığı şeklinde eleştiriler almıştır. Mevcut durumda ise gelişen bilgi teknolojileri sayesinde insanın bilgi işleme kapasitesinin üzerinde örgüt kapasitelerinin oluşturulabildiği görülmektedir (Morgan, 1998).

Öğrenen Örgütler Metaforu

Öğrenen örgütler metaforu “Beyine benzer bir biçimde öğrenme yeteneğine sahip karmaşık sistemler nasıl tasarlanabilir?” sorusu üzerine yapılandırılmıştır (Morgan, 1998). Öğrenen örgüt kavramı; bilginin etkin kullanımı ile kendisini sürekli geliştirebilen, -bireysel, kolektif (ortak) ve örgütsel düzeylerde- öğrenmenin var olduğu, kendi deneyimlerinden ve başkalarının deneyimlerinden (benchmarking) öğrenen, yeni bilgilerin üretimi açısından bireylerin teşvik edildiği ve üretilen bilgilerin örgütün iç ve dış çevresi ile paylaşıldığı, gereksinim duyulduğu zaman sahip olunan bilginin eyleme dönüştürülebildiği, hataların cezalandırılmadığı aksine hataların öğrenmek için bir fırsat olarak değerlendirildiği ve bunlara bağlı olarak varlığını ve rekabetçi gücünü uzun süre koruyabilen, kısaca öğrenmenin tüm süreçlerde etkinliğini gösterdiği ve böylece gereken değişim, gelişim ve dönüşüm kapasitesine sahip olan bir yapıyı ifade etmektedir (Yalçın ve Ay, 2011).

Örgütlerde öğrenme çeşitli düzeylerde gerçekleşmektedir. Bunları anlayabilmek için “öğrenme süreci” ile “öğrenmeyi öğrenme süreci” arasındaki ayrımın bilinmesi gerekmektedir. Bu iki tip öğrenme arasındaki farklılık, kimi zaman “Tek Devreli Öğrenme”

ve “Çift Devreli Öğrenme” ayrımında ortaya çıkmaktadır (İşçi, 2008). Tek devreli öğrenme; çalışanların çevrelerinde meydana gelen problemleri tanımlamalarını, çözüm stratejilerini geliştirmelerini, uygulamalarını ve yeni bilgiler kazanmalarını içermekte, ancak bu süreçteki öğrenme, örgütün kültürel değerleri, inançları, normları ve mevcut politikasında köklü bir değişiklik meydana getirmemektedir (Lawson ve Wentriss, 1992; Akt. Gizir, 2008). Çift devreli öğrenme ise; var olan bir sorunun çözümü esnasında temel örgütsel değerler, amaçlar, politikalar ve standart rutinlerin de sorgulanması ve bunların kısmen yada tamamen değiştirilmesidir (Argyris, 1999; Akt.Karaöz, 2003). Bu bağlamda örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için çift devreli öğrenmeyi gerçekleştirecek bir örgüt kültürü kurulmaya çalışılmalıdır. Çift devreli öğrenme örgütün normlarını, politikalarını hatta hiyerarşisini değiştirebileceğinden, bu değişime karşı bir dirençle karşılaşılması olasıdır. Direnci asgariye indirmek ve hatta karşılaşılan direnci örgüt yararına çevirebilmek için örgüt üyelerinin yeniliğe açık, sorgulayan, araştıran, kısaca öğrenmeyi öğrenmiş bireyler olmasını sağlamak gerekmektedir.

Öğrenen örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri açısından bir diğer gereklilik ise kendi kendini düzenleme yetisine sahip olmalarıdır. Bu yeti sibernetik kuramının temelini oluşturmaktadır. Sibernetik; aralarında bilgi alışverişi, ayarlama, kontrol ve yönetim mekanizmalarının kurulduğu sistemleri inceleyen bir disiplindir. Kısaca kendi kendini idare etme bilimi olarak da ifade edilebilir (Kaban, 1994). Sibernetik, sistemlerin aşağıda belirtilen dört ana ilkenin yerine getirilmesinin gerektirir (Morgan, 1998):

- Sistemler, çevrelerinin önemli yönlerini algılama, izleme ve taramalıdır.
- Sistemler, sağladıkları bilgi ile sistemin davranışını yönlendiren işleyiş normları arasında bağlantı kurabilmelidir.
- Sistemler belirlenen normlardan sapmaları fark edebilmelidir.
- Sistemler, çelişkilerin ortaya çıkması halinde düzeltme hareketine girişebilmelidir.

Eğer bu dört koşul yerine getirilmişse, sistem ile çevresi arasında kesintisiz bir bilgi alışverişi süreci oluşur ve bu süreç sistemin değişimleri izlemesini ve uygun tepkiler vermesini sağlar. Böylece sistem akıllı ve kendini düzenleyebilecek bir şekilde işleyebilir (Morgan, 1998).

Holografik Beyin Metaforu

Hologram; sistemdeki parçaların her birinin bütüne dair özelliklerin tamamını içinde barındırmasını ifade etmektedir. Holografik sistemlerde parçalardan birinin veya bir kaçının işlevini yerine getirmemesi durumunda kalan parçalar bütüne ilişkin niteliklere sahip olduklarından tekrar örgütlenerek sistemin devamını sağlayabilirler. Bu yeteneğe sahip bir örgüt; büyük miktarda bilgiyi işleyebilir ve bu bilgiyi farklı amaçlara yönelik olarak şekillendirebilir. Ayrıca farklı bakış açılarını kendisi için bir avantaja dönüştürebilir. Holografik örgütlerde örgüt üyeleri, meydan okumalara açıktır ve acil ihtiyaçlar için örgütlenme yollarını bulabilirler. Bu şekilde yapılanan örgütler her türlü durumda ayakta kalmayı başarabilecek örgütler olacaktır (Morgan, 1998:117-119). Morgan’a (1998) göre holografik örgütler oluşturabilmek için bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler aşağıda kısaca özetlenmiştir.

1. Bütünü parçalara yerleştirmek: Parçalardaki bütün felsefesini hayata geçirme işi, örgüt kültürü, bilgi sistemleri, örgüt yapısı ve roller üzerinde odaklanma ile gerçekleşir. Bunu başarabilmenin anahtarı öncelikle kültürdür. Nasıl ki DNA, insan vücudunun eksiksiz gelişmesini anlaşılır kılmak için gereken bilgiyi içeren holografik bir kod taşıyorsa, bir

örgütün bütünü ana unsurlarını, üyeleri birleştiren kültürel ve diğer kodlara şifrelemek de mümkündür. Örgüt vizyonunun, varsayımların, temel değerlerin, işleyiş kurallarının ve örgüt kültürüyle ilgili diğer boyutların kavranması her bireyde bütünü temsil edecek şekilde davranma ve bütünü ifade etme kapasitesi yaratır. Bu yüzden kültürün holografik bir özelliği vardır. Bütünü parçalara yerleştirmenin ikinci yolu ise bilgi sistemleridir. Çok sayıda farklı bakış açısının ulaşabildiği bir bilgi sistemi, her noktadaki bireyler için bir örgütsel bellek ve zeka sistemine katılma potansiyeli oluşturur. Bireyler örgütün bilgi sistemi ile bir taraftan örgüt hakkındaki bilgileri edinirken öğrenme diğer taraftan örgüte katkıda bulunabilirler. Üçüncü yol ise örgütün küçük kalırken büyümesidir. Bu durum optimal büyüklüğe gelen bir örgütün daha küçük örgütlere bölünerek sahip olduğu örgüt kültürünü yeni oluşturulan örgüte taşınmasını ifade eder. Bu sayede hem örgüt kültürü korunmuş olur hem de daha küçük örgütlenmelerle bütünü özelliklerini taşıyan parçalar meydana getirilmiş olur. Bütünü parçalara yerleştirmenin dördüncü yolu, yapılacak bir işin tamamından bir ekibin sorumlu tutulması ve iş içindeki sirkülasyonlarla üyelere birden çok beceri kazandırılmasıdır. Bu sayede herkesin birbirinin yerini alabildiği esnek ve organik bir örgüt yapısı sağlanabilir (Morgan, 1998:119-126).

2. Kapasite Fazlasının Önemi: Buluşculuğun ve gelişmenin gerçekleşmesine olanak verecek bir kapasite fazlasına sahip olmak kendi kendini örgütleyen bir sistemin gereğidir. Bu özellikten yoksun sistemler sabit ve tamamen statiktir. İşlevlerde fazlalığı sağlamak kapasite fazlalığını uygulamanın en verimli yoludur. Sisteme yedek parçalar eklemek yerine, çalışan her bir parçaya fazladan işlevler yüklemekle daha verimli ve bütüncül örgüt tasarımı gerçekleştirilebilir. Sonuçta her parça bir dizi işlevi yerine getirir, yani grup üyeleri bir diğerinin işini yapabilecek şekilde birçok beceriye sahiptir ve bir bütün olarak ekip, işe yaklaşmanın daha etkin yollarını geliştirdikçe, geniş bir işlev yelpazesine sahip olur. Holografik yaklaşım insanları “bu benim işim değil” yaklaşımından uzaklaştırır ve kendinin örgütün bir parçası olarak görmesini onu sahiplenmesini sağlar (Morgan, 1998:126-130).

3. Zorunlu Çeşitlilik: Bu ilkeye göre holografik her örgütün iç çeşitliliğinin çevresinin çeşitliliğine ve karmaşıklığına uygun düşmesi gerekir. Holografik tasarım bağlamında zorunlu çeşitlilik, bir örgütün bütün öğelerinin, çevresinin can alıcı boyutlarını yansıtması gerektiği anlamına gelir; böylece, örgütün her öğesi, karşı karşıya kalacağı taleplerle başa çıkabilmek için kendi kendini örgütleyebilir. Örgütün her bireyinin çevrenin her boyutu hakkında asgari bilgi ve beceriye sahip olması gerekir. Her bireyin her şeyde becerili olması mümkün olmayabilir. Bu durumda ise çevreyle başa çıkabilmek için zorunlu bilgi ve becerilere sahip kendi kendini örgütleyen ve birçok disiplini içeren gruplar yardımıyla örgüt geliştirilebilir (Morgan, 1998:130-132).

4. Asgari Spesifikasyon: Eğer bir sistemin kendi kendini örgütleme özgürlüğüne sahip olması gerekiyorsa, o sistemin, gerekli yenilenmenin gerçekleşmesine olanak sağlayan belli bir özerkliğe ya da alana sahip olması gerekir. Ancak mevcut yönetimlerde can alıcı aşırı tanımlama ve denetleme eğilimi olması nedeniyle bunu gerçekleştirmek pek kolay değildir. Holografik bir örgüt oluşturmak isteyen yöneticiler birimi yönlendirecek vizyon, strateji kaynak akışları gibi öğelere odaklanmalı, ayrıntılı protokoller, hedefler belirlemekten kaçınmalıdır. Aşırı denetim ise birimin elde edebileceği kapasitesi fazlasını, çeşitliliği ve yenilik potansiyelini göz ardı eder. Çünkü yönetim dışarıdan gelen meydan okumaları içselleştirmek ve onların üstesinden gelmek yerine, dikkatini kuruluş içi kurallar ve denetim mekanizmaları üzerinde odaklaştırır. Asgari ayrıntı ilkesi, yöneticilerin belli bir girişimi veya faaliyeti başlatmak için kesinlikle gerekli olandan daha fazlasını tanımlamamasını öngörür. Yöneticiler tasarımcı olmaktan çok sınırları belirleyerek sistemi kendi oluşumuna bırakmalıdırlar (Morgan, 1998:132-133).

5. Öğrenmeyi Öğrenme: Bu son ilke statükoyu pekiştiren tek devreli öğrenme yerine değişimin gerçekleşmesini sağlayan çift devreli öğrenme kapasitesini geliştirmeyi gerektirir. Örgütsel öğrenme ancak çift devreli öğrenmeyle, yani işleyiş kurallarının yerindeliğini sorgulayarak somut duruma “iki kademeli bakabilme” yetisiyle mümkündür. Günümüz dünyası artık örgütlerin hayatta kalabilmesi için çalışanlarının bilgi ve becerilerini tam kapasite ile kullanmalarını ve deneyimlerinden öğrenebilmeyi ön plana çıkarmaktadır (Morgan, 1998:133-134).

Beyin Metaforunun Güçlü ve Zayıf Yönleri

Her metaforunda olduğu gibi beyin metaforu da örgütü belirli bir bakış açısıyla ele almaktadır ve bu durum metaforun olumlu yönlerinin olmasının yanında eksik veya zayıf yönlerinin olmasını da kaçınılmaz kılmaktadır. Beyin metaforu yeni bir alanın sınırlarını ortaya koymakta ve olandan ziyade olması gerekene yönelik bir tutum sergilemektedir. Bu bağlamda Morgan (1998: 134-137) beyin metaforunun güçlü ve zayıf yönlerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Güçlü Yönler

- Öğrenen örgütler yaratma konusunda somut yönlendirici ilkeler sunması,
- Öğrenen örgütlerin ihtiyaçlarını saptaması ve farklı öğelerin birbirlerini desteklemeye ihtiyaç duyduğunu ortaya koyması,
- Öğrenmenin gerçekleşmesi için örgütsel tasarım öğelerinin belirlenmesine katkıda bulunması,
- Bilgi teknolojilerinin etkileri ve bu teknolojilerin öğrenen örgütlere nasıl adapte edilebileceği konusunda güçlü yaklaşımlar sunması,
- Holografik örgütler tasarım ilkeleri sunması,
- Liderlik, hedef ve amaç belirleme, denetim, hiyerarşi gibi klasik yaklaşımların sorgulanması,

Zayıf Yönler

- Beyinle ilgili tutarlı bir imge olmaması sebebiyle örgütleri de beyin olarak açıklamakta güçlük çekilmesi
- Beyin metaforuyla ilgili fikirlerin hayata geçirilmesinde iktidar ve zihniyet değişimi gerektiğinden sürece karşı direnç gösterilmesi olasılığı

Beyin Metaforu Bağlamında Okul Yöneticisi ve Öğretmen

Bu bölümde beyin metaforunun okula yönetici ve öğretmen boyutlarındaki bakış açısı değerlendirilecektir. Bu bağlamda öncelikle okul yöneticilerinin, ve öğretmenlerin beyin metaforu doğrultusunda görev ve davranışları tanımlanmaya çalışılacaktır.

Beyin metaforu doğrultusunda Okul yöneticilerinden beklenen davranışlar aşağıda listelenmiştir:

- Okulun tüm paydaşlarıyla birlikte okulun amaç, hedef ve vizyonunu belirlemelidir. Bu belirleme bir dayatma şeklinde değil ortak karar alma ile olmalıdır.
- Çevreden ve örgüt içinden gelen bilgiler doğrultusunda rasyonel kararlar vermeye çalışmalıdır.

- Örgüt içi iletişim kanallarını sürekli açık tutmalıdır.
- Çalışanların kararlara katılımını sağlamalı, farklı bakış açılarını birer fırsat olarak değerlendirmeli ve çalışanların farklılıklarından faydalanmalıdır.
- Okul yöneticisi ortak bir örgüt kültürü oluşturmaya çalışmalı ve bu kültürün hem çalışanlarca hem de hizmet alan öğrencilerce benimsenmesini sağlamaya çalışmalıdır.
- Mevcut Bilgi sistemlerini etkili kullanmalı, ayrıca örgüt elemanlarının ve örgüt çevresinin (veliler, STO gibi) talep beklenti, ihtiyaç ve önerilerini takip edebileceği karşılıklı bilgi akışını sağlayacak bir sistem oluşturmalıdır (okul web sitesi gibi)
- Öğrenmeyi öğrenme ve öğrenmeyi öğretmeyi sağlayacak tedbirler almalı, bu konuda öğrenci ve öğretmenlere çeşitli fırsatlar sunmalı ve onları bu konuda teşvik etmelidir.
- Okulun görevleri ve yetkileri ile ilgili olarak yasal sınırlılıklar çerçevesinde öğretmenlere okulu değiştirme fırsatı sunmalıdır.
- Öğretmenlerin kapasitelerini artırmaları yönünde teşvik etmeli, onlara öğrenme fırsatları sunarak yeni bir işlev eklemeye çaba göstermelidir.

Beyin metaforu doğrultusunda öğretmenlerden beklenen davranışlar aşağıda listelenmiştir:

- Okulun amaç, hedef ve vizyonunun oluşumuna katkıda bulunmalı ve bunları sahiplenmelidirler.
- Okulda alınan kararlara katılarak okulun işleyişine katkı sağlamaya çalışmalıdırlar.
- Okul bilgi sistemlerini etkili kullanmalıdırlar
- Ortak bir okul kültürü oluşmasına yardımcı olmalı ekibe yeni katılanların bu kültüre uyumlarına yardımcı olmalıdırlar.
- Öğretme görevlerini yerine getirirken aynı zaman da çevrelerinde, toplumda ve bilimdeki gelişmeleri, takip etmeye çalışmalı, öğrenmeye devam etmelidirler.
- Edindikleri bilgi ve becerileri paylaşmalı okulun ve diğer öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunmaya çalışmalıdırlar.
- Okulun işleyişinin tamamı hakkında bilgi sahibi olmalı, böylece aksayan durumlarda aksaklığa müdahale edebilmelidirler.
- Öğrencilere öğrenmeyi öğrenme konusunda fırsatlar sunmalıdırlar.

Destek ve Teşekkür

Yazar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanım bulunmamaktadır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarı olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanım olmadığını ifade ederim

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verinin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Akan, D., Yalçın, S., ve Yıldırım, İ. (2014). "Okul Müdürü" kavramına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 13(1), 169-179.
- Alpaslan, S., ve Kutanis, R. (2007). Sanayi ve bilgi toplumu yönetim metaforlarının karşılaştırılması. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 2(2), 49-71.
- Bursahoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, PegemA Yayıncılık.
- Çelik, T., ve Arı, G. S. (2017). Bankalarda örgüt kültürünün belirlenmesinde alternatif bir yöntem olarak metafor analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(1), 31-64.
- Dikme, E., ve Toker-Gökçe, A. (2019, Mayıs, 2-4). *Lise öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi*. [Sözlü Sunum]. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, İzmir, Türkiye.
- Durğun, S. (2006). Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 112-132.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-196.
- Güçlü, N., ve Sotirofski, K. (2006). Bilgi yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 351-373.
- Güven, E., ve Toker-Gökçe, A. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Özgürlüğe İlişkin Metaforik Algıları. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 176-189.
- Hamburger, Y., ve Yitzchayak, U. (1998). Metaphors and organizational conflict. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 26(4), 383-398.
- Holsapple, C. W., ve Joshi, K. D. (2001). Organizational knowledge resources. *Decision support systems*, 31(1), 39-54.
- İşçi, E. (2008, 18 Kasım). Öğrenen örgütler. <http://emreisci.blogspot.com.tr/2008/11/renen-rgtler.html>
- Kaban, Z. Y. (1994). Genel sistem teorisi ve sibernetik. *Marmara İletişim Dergisi*, 8, 219-226.
- Kantos, Z. E. (2011). Örgüt metaforlarında liderlik: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 135-158.
- Karaöz, M. (2003). *Öğrenme ve farklı talep fonksiyonlarını içeren ekonomik üretim miktarı model önerileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Keleş, E., Çepni, S. (2006). "Beyin ve Öğrenme". *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66-82.
- Leblebici, Doğan Nadi (2008). Örgüt kuramında paradigmlar ve metaforlar. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 9(15), 345-360.
- Morgan, Gareth (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde örgüt metaforları* (G. BULUT, Çev.). İstanbul: MESS Yayınları.
- Özan, M. B., ve Demir, C. (2011). Farklı lise türlerine göre öğretmen ve öğrencilerin okul kültürü metaforu algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 106-126.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Simon, Herbert. (1965). Administrative decision making. *Public Administration Review*, 25(1), 31-37.
- Toker-Gökçe, A., ve Bülbül, T. (2014). Okul bir insan bedenidir: Meslek lisesi öğrencilerinin okul algılarına yönelik bir metafor çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 63-88.
- Toker-Gökçe, A., ve Toska, R. (2019, Mayıs, 2-4). *Uluslararası öğrencilerin Türkiye'de yükseköğretime yönelik metaforik algıları*. [Sözlü Sunum]. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, İzmir, Türkiye.
- Töremen, F., ve Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1973-2012.
- Ural, Ö., Aydemir, İ., Toker-Gökçe, A., ve Öztoprak-Kavak, Z. (2016). Metaphorical Perceptions of Secondary School Students and Teachers about Learning and Teaching Concepts. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(2), 131-153.

- Yalçın, B. ve, Ay, C. (2011). Bilgi toplumunda öğrenen örgütler ve liderlik süreci bağlamında bir örnek olay çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 15-36.
- Yıldırım Becerikli, S (1999). Örgüt kültürü oluşumunda örgüt içi iletişimin rolü. Departmanlı mağazacılık sektöründe halkla ilişkiler açısından bir değerlendirme: Beğendik A.Ş örneği.[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Ankara Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Various perspectives towards the organization; dealt with different aspects such as structure, function and purpose, and various organizational theories emerged within the scope of these perspectives. According to Morgan (1998), in fact, all organizational and management theories are based on images or metaphors that enable us to see, understand and manage the organization in a distinctive way. Organizational metaphors are images used to describe the organization. For example, some may perceive their workplace as a family environment, while others may perceive it as a battlefield, a machine or a sinking ship. Organizational metaphor is the perception of employees as a result of their evaluation of the events and organizational processes they experience in their organizations (Hamburger & Itzhayek, 1998). The aim of this study is to describe the duties and behaviors of school administrators and teachers in the context of the brain metaphor. For this purpose, first of all, organizations are discussed within the scope of the brain metaphor. Then, the strengths and weaknesses of brain metaphors were mentioned. Finally, the duties and behaviors of school administrators and teachers are defined in the context of the brain metaphor.

Brain Metaphors

The brain is an organ that can perform many functions simultaneously. It is responsible for controlling our body movements, regular functioning of our organs, as well as learning, thinking and remembering. In addition, the brain is a biological system through which information flows and is processed (Foster-Deffenbaugh, 1996; Wortock, 2002; cited by Keleş and Çepni, 2006; Leblebici, 2008). Brain metaphor, within the scope of the functioning of the brain and organizational theories; It is discussed from three different perspectives as information processing organizations, learning organizations and holographic organizations (Morgan, 1998).

Organizations, as the information-processing brain, function as a brain that receives, processes and stores information, plans, organizes and controls all activities (Holsapple & Joshi, 2001; Güçlü & Sotirofski, 2006; Yıldırım Becerikli, 1999) .

The metaphor of learning organizations “How can complex systems be designed with the ability to learn in a manner similar to the brain?” built on the question. Organizations that cannot learn to learn and cannot make the necessary change do not have a long persistence. In this context, organizations need to develop capacities in the following subjects in order to achieve their goals (Morgan, 1998):

- Observing and being prepared for changes in environmental conditions in order to be aware of significant changes.
- Developing the ability to question, challenge and change operating norms and assumptions.
- To allow for the formation of an appropriate strategic direction and organizational model.

Holographic organizations, on the other hand, mean that each of the parts in the system contains all the characteristics of the whole. According to Morgan (1998), there are some principles for creating holographic organizations. These principles are:

- Placing the Whole in Parts
- The Importance of Excess Capacity
- Mandatory Variety
- Minimum Specification
- Learning to Learn

Strengths and Weaknesses of the Brain Metaphor

Morgan (1998: 134-137) explained the strengths and weaknesses of the brain metaphor as follows:

Strengths

- Provide concrete guiding principles for creating learning organizations,
- Identifying the needs of learning organizations and demonstrating that different elements need to support each other,
- Contributing to the determination of organizational design elements for the realization of learning,
- Providing strong approaches to the effects of information technologies and how these technologies can be adapted to learning organizations,
- Presenting design principles for holographic organizations,
- Questioning classical approaches such as leadership, goal setting, control, hierarchy,

Weaknesses

- Difficulty in explaining organizations as brains because there is no consistent image about the brain.
- Possibility of resistance to the process in realizing ideas about the brain metaphor

School Administrator and Teacher in the Context of Brain Metaphor

In line with the brain metaphor, the expected behaviors from school administrators are listed below:

- He/She should determine the school's purpose, goal and vision together with all the stakeholders of the school. This determination should not be in the form of imposition, but by shared decision making.
- He/She should try to make rational decisions in line with the information coming from the environment and the organization.
- He/She should keep the internal communication channels open all the time.
- He/She should ensure the participation of employees in decisions, evaluate different perspectives as opportunities and benefit from the diversity of employees.
- The school administrator should try to create a common organizational culture and try to ensure that this culture is adopted by both employees and students.
- He/She should use the existing information systems effectively, and also create a system that will provide mutual information flow (such as the school website) where the members of the organization and the organizational environment (such as parents,


nongovernmental organizations) can follow the demands, expectations, needs and suggestions.

- He/She should take measures to enable learning to learn and teach learning, offer various opportunities to students and teachers in this regard and encourage them in this regard.
- He/She should offer teachers the opportunity to change school within the framework of legal limitations regarding the duties and authorities of the school.
- He/She should encourage teachers to increase their capacities, and try to add a new function by offering them learning opportunities.

The behaviors expected from teachers in line with the brain metaphor are listed below:

- They should contribute to the formation of the school's purpose, goal and vision and should own them.
- They should try to contribute to the functioning of the school by participating in the decisions taken at the school.
- They should use school information systems effectively.
- They should help the formation of a common school culture and help the new members of the team adapt to this culture.
- While fulfilling their teaching duties, they should try to follow the developments in their environment, society and science and continue to learn.
- They should share the knowledge and skills they have acquired and try to contribute to the development of the school and other teachers.

Proje Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi¹

ÇATAK, Seda²  <https://orcid.org/0000-0001-8378-5971>

ANAR, Suat

Öz

Okul yöneticiliği, eğitim hayatında önemli bir yer teşkil etmektedir. Bakanlık seviyesinde eğitim organizasyonunun gerçekleştirilmesi ve okul seviyesinde uygulanması, eğitim ile ilgili politikaların, plana uygun bir şekilde yürütüldüğü anlamını taşımamaktadır. Bu durumda okul yöneticiliğinin etkin bir rolü bulunmaktadır. Belirlenen eğitim politikalarının okullarda uygulama biçimleri, okul yöneticilerinin niteliği ile ilgilidir. Bu nedenle, okul yöneticiliğinin profesyonel bir şekilde icrası, eğitim kalitesini artıracak, ülke gençliğinin nitelik kazanmasını sağlayacak ve sonuç olarak ülke gelişimine katkıda bulunacaktır. Bu nedenle okul yöneticiliğinin yeterliliği önemlidir. Bu amaçla, bu çalışmada, İstanbul'daki proje okullarında yöneticilik yapan okul yöneticilerinin yeterlilikleri, hem öğretmenler tarafından hem de okul yöneticileri tarafından ölçülmüştür. Araştırmaya 84 yönetici ve 301 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ağaoğlu vd.'nin (2002) Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri Envanteri (OYYE) kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences ver.22.0) programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri kendilerini, 4,51±,381 puan ortalaması ile çok yeterli görmektedir. Öğretmenleri ise aynı değer için kendi okullarındaki yöneticilerini, 4,11±,955 puan ortalaması ile yeterli görmektedirler. Bu durum ölçek geneli ve tüm alt boyutlar için geçerlidir. Bununla birlikte yönetici yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri, görev yapılan bölgeye göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Anahtar kelimeler: Proje okul, okul yöneticiliği, yeterlilik

Examining The Opinions of Managers and Teachers in Project Schools on The Competencies of Their Managers

Abstract

School administration has an important place in educational life. The realization of the training organization at the ministry level and its implementation at the school level does not mean that the policies regarding education are carried out in accordance with the plan. In this case, school administratorship has an active role. The application forms of the determined education policies in schools are related to the quality of school administrators. For this reason, professional execution of school management will increase the quality of education, enable the country's youth to gain qualifications and consequently contribute to the development of the country. Therefore, the adequacy of school administratorship is important. For this purpose, in this study, the competencies of school administrators who are administrators in project schools in Istanbul were measured by both teachers and school administrators. 84 administrators and 301 teachers participated in the study. Ağaoğlu et al.'s (2002) School Administrators' Competencies Inventory (OYYE) was used as the data collection tool in the study. The data obtained were analyzed using the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences ver.22.0) program. According to the findings obtained, school administrators consider themselves to be very sufficient with an average score of 4.51 ± 381. Teachers, on the other hand, consider their school administrators sufficient for the same value with an average score of 4.11 ± 955. This situation is valid for the overall scale and all sub-dimensions. On the other hand, the views of managers and teachers regarding manager competencies differ significantly according to the region of duty.

Key Words: Project school, school administration, qualification

¹ Bu makale birinci yazarın Proje Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin, Yöneticilerinin Yeterlilikleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² ÇATAK Seda, Öğretmen, sedacatak84@gmail.com

GİRİŞ

Eğitim alanındaki teori ve uygulamaların çağın değişen şartları, alışlagelmiş örneklerin eleştirel bir yaklaşımla sorgulanıyor olması, eğitimle ilgili beklentilerin çeşitlenmesi ve değişime uğraması sonucunu doğurmaktadır (Efendioğlu ve Yelken, 2009). Yaşanan sorunlar için çözümler geliştirme ihtiyacı doğmuştur. Eğitim bilimciler ve uygulayıcı olan öğretmenler arasındaki görüş ayrılıkları, öğretmenlerin kendilerinden beklenen ihtiyaçlara cevap veremedikleri noktasındaki eleştirileri ve eğitim ile ilgili bilimsel kuramların yeterince kullanılmadığı düşüncesini beraberinde getirmiştir (Hempenstall, 2006). Geleneksel yaklaşımların aksine çağdaş yaklaşımlar, okul müdürünü işleri yöneten otorite olmaktan çıkarıp, bir takım lideri olarak kabul etmektedir. Okulunda lider özellikler sergileyebilen, etkili bir okul müdürü etkili ve güçlü bir okul iklimi oluşturmada en önemli faktördür (Şişman, 2021). Bu açıdan okul yöneticileri, okulun amaçlarını gerçekleştirebilecek kişiler oldukları için, eğitim yöneticilerinin nitelik özellikleri önem taşımaktadır. Okul yöneticilerinin yetenekli ve istekli kişiler arasından doğru kriterlere uygun olarak seçilmesi gerekmektedir (Günay, 2004). Okul yöneticilerinin sahip olduğu meziyetler ve yeterlikler, okuldaki öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşların üzerinde önemli ölçüde etkilidir. Bu nedenle eğitimde önemli bir rol üstlenmiş olan okul yöneticilerinin, teori, uygulama ve insani ilişkiler noktasında sahip oldukları nitelikler, toplumun beklentilerini karşılayabilmek için önemlidir (Töremen ve Kolay, 2003).

Alanyazında okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri ile ilgili olarak, öğretmen, öğrenci ve diğer personel tarafından değerlendirilmesine yer verilen bu araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Ağaoğlu, Altinkurt, Karaköse ve Yılmaz (2012) okul yöneticilerinin yeterlilikleri ile ilgili öğretmen görüşlerini almışlardır. Öğretmen algıları ile kıyaslandığında okul yöneticileri her alanda kendilerini daha yeterli görmektedirler. Ancak “iletişim” ve “mesleğe hizmet” boyutlarında okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri farklılık göstermektedir. Okul yöneticileri kendilerini yeterli gördükleri halde, öğretmenler okul yöneticileri yeterli bulmamaktadır.

Korkut (2018), araştırmasında lise öğretmenlerinin okul yöneticilerinin yeterlilikleri ile ilgili görüşlerini ve öğretmenlerin iş doyumlarını ele almıştır. Öğretmenlerin yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin fikirleri olumlu yönde arttıkça, iş doyumlarının da arttığı tespit edilmiştir.

Uslu (2013), okul yöneticilerinin yeterliklerini, eğitim yönetimi uzmanlarının fikirlerini alarak incelemiştir. Eğitim yönetimi uzmanlarının görüşlerine göre, yönetim süreçleri, ekonomik kaynaklar, ekip çalışması, öğrenci başarısını artırma gibi pek çok beceriye sahip olmalıdır. Okul yöneticilerinin yetersiz olduğu alanlar olarak, beşeri ilişkiler, ekonomik yönetim ve diğer yönetim süreçleri tespit edilmiştir. Bu yetersizliklere çözüm önerisi olarak, eğitim yöneticilerinin lisans üstü eğitim almalarını, hizmet içi eğitimlere katılmalarını ve mülakat değil de yazılı sınav ile göreve getirilmeleri önerilmiştir.

Noyat (2014) çalışmasında, öğretmenlerin bakış açısı ile, ilköğretim kurumu yöneticilerinin yönetim becerilerini gösterme düzeylerini incelemiştir. Öğretmenler, yöneticilerini “yönetici yeterlikleri” alanında değerlendirirken; “kişisel özellikler”, “öğrenci işleri”, “okul-çevre ilişkileri” alanında “üst düzey yeterli”, “araştırma ve mesleki gelişim”, “okul işletmeciliği”, “insan kaynakları”, “iletişim ve öğretim liderliği” alanlarında “orta düzeyde yeterli” olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Baran (2015), okul yöneticisi yeterlikleri bağlamında, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ekonomisi Lisans Üstü Programını (EYTPE) incelemiştir. Eğitim yönetimi üzerine yüksek

lisans yapan okul yöneticileri, bu alanda yüksek lisans yapmayan okul yöneticilerine kıyasla, kendilerini “iletişim kurma” ve “bina çevresi hazırlama” alanlarında daha yeterli görmüşlerdir. Program geliştirme alanında ise aralarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Araştırmada Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programının, eğitim yöneticilerine istenilen yeterlikleri kazandırma noktasında yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. EYTPE Programı, okul yöneticilerinin kendilerini en yetersiz buldukları alanlarda beceri kazandırmada yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Bu sebeple EYTPE Programı, eğitim yöneticilerinin ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır.

Danışmaz’ın (2011) öğretmenlerin görüşleri ile okul yöneticilerinin yönetim becerileri araştırmasında, öğretmenler yöneticilerini; evrak düzenleme, kanun ve mevzuatı takip etme boyutlarında yeterli görürken, karar alma, kişisel gelişime katkı sunma, mezunları izleme boyutlarında yetersiz görmüşlerdir.

Peker ve Selçuk’un (2011) eğitim yöneticilerinin yeterliklerinin, eğitim-öğretim sürecine etkilerini incelediği araştırmasında, okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim-öğretim sürecinin tamamına katkı sunduğu ifade edilmiştir. Ancak öğretmenlerin mesleki yeterlikleri açısından, öğretim sürecinin etkililiği yeterli bulunmamıştır. Aynı çalışmada ifade bulan bir diğer konu ise, okul müdürlerinin öğretmenlerini mesleki gelişim konusunda istekli hale getirmelerinin gerekliliğidir.

Abant’a (2010) göre, okulun hedeflerini değiştirmesi yüksek ölçüde okul müdürlerine bağlıdır. Gerekli yeterliklere sahip bir okul müdürü, sorun çözme ve öğrenci başarısını arttırmada başarılı olur. Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin yeterliklerini ve yeterlikleri arasındaki ilişkileri tespit ederken, eğitim yönetimi uzmanlarının zihinsel modellerini kullanmaktır. Abant araştırmasında, oluşturduğu zihin haritası ile okul yöneticilerinin temel yeterlik alanlarını, okul kültürü oluşturabilme, okul politikası belirleme, etkili planlama yapma, okul üyelerini motive etme, mesleki gelişimi teşvik etme, öğrenci başarısını sağlama, kültürel etkinliklerde bulunma, okul dışı kurumlardan yardım alma, okul çevresi ile iyi bir iletişim geliştirme olarak tanımlamıştır.

Sammons, Gu, Day ve Ko (2011) üç yıl süresince İngiltere’de, okul müdürleri ve diğer önemli personel ile okul gelişimine okul müdürünün liderliğinin etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, gelişen okulların, okul başarısından öğrenme koşullarına ve okul iklimine kadar tüm yönleri ile hızlı bir gelişim gösterdikleri ifade edilmiştir. Bu durum, okul müdürlerinin liderlik tutumları ve yönetim anlayışları ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca liderlik davranışlarının, okulun ve öğretmenlerin gelişimine, öğrenme ortamlarının iyileştirilmesine hizmet ettiği belirtilmiştir.

Schulte, Slate ve Onwuegbuzie (2010) 615 lise öğrencisi ile Amerika’nın güneybatı bölgesinde, okul müdürünün yeterlikleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarında okul müdürlerinin bilgili, yetenekli ve iletişim becerileri güçlü bulunmuştur. Araştırmanın başka bir sonucu ise, öğrenci ve çalışanların gelişiminde okul müdürlerinin kilit bir rol oynadığıdır. Okul müdürlerinin değerlendirilmesinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Lunenburg (2010) “okul müdürleri ne yapar?” adlı araştırmasında, okul müdürlerinin iş yükünün çok çeşitli ve çok ağır olduğunu ifade etmiştir. Okul müdürlerinin sözlü iletişimi tercih ettiklerini söylemiştir. Bunlara ek olarak araştırmasında, eğitim yöneticilerinin, teknik, teorik ve beşeri becerilerinin olması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Çalışanları ile etkin bir iletişim geliştirememiş okul müdürlerinin başarısız olduğunu savunmuştur. Ayrıca bu araştırmada, okul müdürlerinin başarısı ile okuldaki kuralları, eğitim politikalarını, denetimleri aktif olarak uygulanması arasında doğrusal bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Ylimaki, Jacobson ve Drysdale (2007) Amerika, İngiltere ve Avusturalya'nın yoksul bölgelerinde bulunan, buna karşın başarıları ile dikkat çeken 13 okul müdürü ile çalışmıştır. Bu araştırmaya göre, başarılı müdürler, okul güvenliğini sağlayan, okulun fiziki yapısını olumlu yönde değiştiren kişilerdir. Bunlara ek olarak, söz konusu okul müdürlerinin, okulun çevre ile ilişkilerini güçlendirdiğini ve aileleri okul ile bir araya getirdikleri görülmüştür. Okul müdürleri okulları için kaynak sağlamada etkindir. Okul müdürleri, personelleri için mesleki gelişim olanakları yaratmışlardır. Ayrıca okul müdürlerinin, esnek ve hızlı karar verme yeterliğine sahip oldukları ve iletişim yeterliklerinin yüksek olduğu söylenmiştir.

Bursalıoğlu, eğitim yöneticilerinin yeterliklerinin ele alındığı bir araştırmada, kurum müdürleri, Milli Eğitim Bakanlığı müfettişleri ve öğretmenlerin görüşlerine yer vermiştir. Görüşüne başvurulmuş muhatapları arasında fikir birliği sergileyecek şekilde ve elde edilen veriler ışığında okul müdürlerinin mutlaka taşıması gereken yeterlilikleri maddeler halinde ortaya koymuştur (Bursalıoğlu, 1981).

Sherman, Sanzo ve Clayton (2011) başarılı ortaokul müdürlerinin liderlik uygulamalarını ele aldıkları araştırmada, okul müdürlerinin, alınan kararlar noktasında kararlı, dürüst, vizyoner ve hizmet içi eğitime önem veren kişiler oldukları sonucuna varmışlardır. Bu çalışmaya göre müdürler başarılı bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmak için, öğretmenleri ile bir takım gibi çalışmışlar ve sonuçları hep birlikte göğüslemişlerdir.

Eğitim ve öğretim, toplumların gelişiminde belirleyici bir unsur olabilecek, sağlıklı, bilgili, araştırmacı, kendini geliştirmeyi davranış haline getirmiş ve kendini aşabilme yeterliği geliştirmiş bireyler yetiştirmektir. Okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerine yön veren okul yöneticilerinin vasıflı olması önemlidir. Okul yöneticilerinin sahip olduğu meziyetler ve yeterlikler, okuldaki öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşların üzerinde önemli ölçüde etkilidir. Eğitimin temelini okullar oluşturur. Eğitimde önemli bir rol üstlenmiş olan okul yöneticilerinin teori, uygulama ve insani ilişkiler noktasında sahip oldukları nitelikler, toplumun beklentilerini karşılayabilmek için önemlidir (Töremen ve Kolay, 2003).

Eğitim yönetimi, eğitim sistemlerinin ve bu sisteme ait örgütlerin tamamının, toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmesidir (İlgar, 2005). Okulun eğitimdeki ve dolayısıyla toplumdaki yeri okul yöneticiliğini de önemli bir noktaya taşır (Açıkalın, 1998). Okul yöneticisi, karar verebilen, sorunlara çözüm üretebilen kişidir. Esasen okul yöneticilerinin okullardaki varlık nedeni budur. Bunlara ek olarak okul yöneticilerinin okulun hedeflerine ulaşmak için yönetim süreçlerini içselleştirmeleri ve bu bilgilerini uygulamalar ile ortaya koyabilmeleri beklenmektedir (Açıkalın, 1998).

Okulun öğrenme hızının çevredeki değişim hızına yetişemediği bir dünyada, okul yöneticilerinin eğitimsel bir lider olabilmesi, liderlik rollerini yüklenbilmesi zorunludur (Çelik, 2007). Çelik'e (2007) göre geleceğin okul yöneticisinden beklenen liderlik roller şunlardır:

- Paylaşılan bir vizyon oluşturması
- Güçlü bir okul kültürü geliştirme
- Etik değerleri kurumsallaştırma
- Öğrenen bir lider olma

Etkili okullar üzerine yapılan çalışmalar, öğrenci ve öğretmenler ile iletişim kuran ve liderlik özellikleri taşıyan okul yöneticilerinin okullarının kalitesini arttırdığını ortaya koymaktadır. Okulda verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmak okul müdürünün temel görevidir. Ancak etkili bir okul oluşturmak dendiğinde okul yöneticisinin liderlik özelliği ön plana çıkar (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Okulu hedeflerine taşımada lider rol sergileyen okul müdürü,

kurumlar ve kişiler arası dengeyi oluşturabilmek için sosyal özelliklerini geliştirmelidir (Bursalıoğlu, 2011).

İçinde bulunduğumuz teknoloji çağı, eğitim sistemimize her an eklenen yeni uygulamalar, okul yönetimi anlayışına da yeni bakış açıları getirmektedir. Eğitim alanındaki bu hızlı değişimler, olup bitirken okul yöneticilerinin yeterlilikleri de farklı tanımlamalarla yeniden anlamlandırılmaktadır. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi proje okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, yönetici yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin tespit edilmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı proje okullarındaki yöneticilerin ve öğretmenlerin yöneticilerin yeterlilikleri ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Proje okullarındaki yöneticilerin yeterlilikleri hangi düzeydedir?
2. Yönetici ve öğretmenlerin, proje okulu yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?
3. Yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, proje okulu yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?
4. Yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, okul yöneticilerinin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri farklılaşmakta mıdır?
5. Yönetici ve öğretmenlerin kıdemlerine göre, okul yöneticilerinin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri farklılaşmakta mıdır?
6. Yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma düzeylerine göre, okul yöneticilerinin yeterlilikleri hakkındaki görüşleri farklılaşmakta mıdır?
7. Farklı semtlerdeki ve farklı sosyoekonomik çevredeki proje okulu yönetici ve öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmada, proje okullarındaki yöneticilerin ve öğretmenlerin yöneticilerin yeterlilikleri ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak, araştırmanın modeli olarak tarama tekniği kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu bağlamda proje okullarında yöneticilik ve öğretmenlik yapanlara yönelik, okul yöneticilerinin yeterlilikleri belirlenerek analiz edilmiştir. Bu amaçla çalışmada, basit tesadüfi örneklemeğe göre, örneklem belirlenmiş ve okul yöneticilerinin yeterlilikleri ölçeğinin yanında demografik bilgilerin de toplanacağı form katılımcılara internet üzerinden ulaştırılmıştır. Araştırmanın evreni İstanbul ili Anadolu yakası ilçelerindeki proje okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerdir. Bu nedenle 16 Nisan – 26 Nisan 2021 tarihleri arasında internet üzerinden online olarak gerçekleştirilen anket uygulamasında 84 yönetici ve 301 öğretmenin anketi analiz edilebilir bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama yöntemi olarak, tarama modeli ile uyumlu olan anket yöntemi seçilmiştir. Söz konusu anket formunda katılımcıların yönetici yeterliliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesinde Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri Envanteri (OYYE) kullanılmıştır. Bununla

birlikte, katılımcıların demografik değerlerinin tespit edilmesi için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin kişisel bilgi formunda, katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan hizmet yılı, hizmet içi eğitime katılıp katılmadığı ve çalıştıkları görev yerlerine ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak proje okullarında yöneticilik yapanların yönetici yeterliliklerini tespit etmek amacıyla yönetici yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, ilk olarak Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu tarafından oluşturulmuştur. Daha sonra, Ağaoğlu aracılığıyla güncellenerek son hali oluşturulan “Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri Envanteri” (OYYE) oluşturulmuştur (Ağaoğlu vd., 2012). Ölçeğin hem yöneticilere hem de aynı okuldaki öğretmenlere yönelik iki farklı formu bulunmaktadır. Ölçek, beşli Likert tipinde olup; yöneticilere uygulanan ölçekte puanlama, “1-Hiç Yeterli Değilim”, “2- Yeterli Değilim”, “3- Kısmen Yeterliyim”, “4- Yeterliyim” ve “5- Çok Yeterliyim” yanıtları ile öğretmenler ise yöneticilerinin yeterliliklerini “1- Hiç Yeterli Değil”, “2-Yeterli Değil”, “3- Kısmen Yeterli”, “4-Yeterli” ve “5- Çok Yeterli” yanıtları ile değerlendirmişlerdir. Ölçek toplamda 75 maddeden oluşmaktadır. Bununla birlikte, ölçek 5 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin 16 maddeden oluşan “İnsanlarla İletişim Kurma ve Etkili Biçimde Çalışma”, 16 maddeden oluşan “Yeterli Bir Okul Binası ve Çevresi Hazırlama”, 11 maddeden oluşan “Mesleğe Hizmet”, 19 maddeden oluşan “Etkili Bir Örgüt Yönetimi” ve 13 maddeden oluşan “Eğitim Programının Geliştirilmesi” alt boyutları bulunmaktadır. Ölçekten elde edilen puanın yüksekliği yönetici yeterliliğinin iyi olduğu anlamına gelmektedir. Yöneticiler, ölçek ile birlikte, kendi yeterliliklerini, öğretmenler ise, buldukları okuldaki yöneticilerinin yeterliliklerini değerlendirmektedirler.

Verilerin Analizi

Çalışmada veri toplama araçlarından Kişisel Bilgi Formu ve Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri Envanteri’ne (OYYE) verilen yanıtlar incelendikten sonra, 84 yönetici, 301 öğretmen olmak üzere toplamda 385 anket formu değerlendirmeye alınmıştır. Veri toplama araçları ile toplanan veriler, bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package For Social Sciences, ver 22.0) istatistik paket programına girilmiştir. Daha sonra araştırma amacı doğrultusunda istatistik analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçek ve alt boyutlarına ilişkin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri, $-2 < p < +2$ arasında olduğu için (George, 2010), ölçekler ve alt boyutlarının normal dağıldığı dile getirilebilir. Araştırmada güvenilirlik için sıkça kullanılan Cronbach Alpha iç tutarlılık metodu tercih edilmiştir. Ölçek ve alt boyutlarına ilişkin α katsayısı yöneticiler için ,980, öğretmenler için ,996 olarak hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen faktör analizinde faktör yükü ,30’dan aşağı olanlar analize dahil edilmemiş olup, analizde döndürme tekniği olarak eğik döndürme (non-ortogonal) tekniği içerisinde “direct oblimin” tekniği kullanılmıştır. Analiz sonucuna göre, ölçeğin toplam varyansının %85,3 ve faktör sayısının 5 olduğu ve kullanılan ölçeğe uygun sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin karşılaştırılmasında ve demografik değişkenlere göre yönetici yeterliliklerinin karşılaştırılmasında t testi ve Anova testi uygulanmıştır. Verilerin homojenliklerine bakılmış ve homojen dağıldığı görüldüğü için Anova testi sonucunda ikiden fazla bağımsız değişken arasındaki ilişkinin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek adına Games-Howell tekniğinin kullanıldığı post-hoc analizleri gerçekleştirilmiştir (Field, 2013).

BULGULAR

Araştırmada hem yöneticilere hem de öğretmenlere ilişkin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, hizmet içi eğitime katılım ve görev yaptığı ilçe değişkenlerini kapsayan sorular yöneltilmiştir. Bu değişkenlere ait bulgular aşağıdaki tablolarda detaylı aktarılmıştır.

Tablo 1

Yöneticilere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Erkek	54	64,3
	Kadın	30	35,7
Mesleki kıdem	1-5 yıl	1	1,2
	6-10 yıl	4	4,8
	11-20 yıl	16	19,0
	21 yıl ve üzeri	63	75,0
Eğitim durumu	Lisans	38	45,2
	Lisansüstü	46	54,8
Hizmet içi eğitim	1-5	20	23,8
	6-10	13	15,5
	11 ve üzeri	51	60,7
Görev yeri	Ataşehir-Kadıköy-Üsküdar-Maltepe	23	27,4
	Çekmeköy-Tuzla-Kartal-Pendik-Şile	43	51,2
	Ümraniye-Sultanbeyli-Sancaktepe-Beykoz	18	21,4

Yöneticilere ait tanımlayıcı istatistiklere bakıldığında, katılımcıların %64,3'ü erkek ve %35,7'si kadındır. Katılımcıların %1,2'si 1-5 yıl, %4,8'i 6-10 yıl, %19'u 11-20 yıl ve %75'i 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Eğitim durumları incelendiğinde, katılımcıların %45,2'si lisans seviyesinde ve %54,8'i lisansüstü seviyede eğitim almışlardır. Katılımcılardan %23,8'i 1-5, %45,5'i 6-10 ve %60,7'si 11 ve üzeri hizmet içi eğitim programlarına katılmışlardır. Son olarak görev yerlerine bakıldığında, Ataşehir-Kadıköy-Üsküdar-Maltepe bölgesinde görev yapan katılımcıların oranı %27,4, Çekmeköy-Tuzla-Kartal-Pendik-Şile bölgesinde görev yapanların oranı %51,2 ve Ümraniye-Sultanbeyli-Sancaktepe-Beykoz bölgesinde görev yapanların oranı ise %21,4'tür.

Tablo 2

Öğretmenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Erkek	139	46,2
	Kadın	162	53,8
Mesleki kıdem	1-5 yıl	15	5,0
	6-10 yıl	100	33,2
	11-20 yıl	104	34,6
	21 yıl ve üzeri	82	27,2
Eğitim durumu	Lisans	236	78,4
	Lisansüstü	63	20,9
	Ön lisans	2	0,7
Hizmet içi eğitim	1-5	86	28,6
	6-10	160	53,2
	11 ve üzeri	55	18,3
Görev yeri	Ataşehir-Kadıköy-Üsküdar-Maltepe	52	17,3
	Çekmeköy-Tuzla-Kartal-Pendik-Şile	191	63,5
	Ümraniye-Sultanbeyli-Sancaktepe-Beykoz	58	19,3

Araştırmada öğretmenlerin tanımlayıcı istatistikleri incelendiğinde %46,2'sinin erkek, %53,8'inin kadın olduğu görülmektedir. 1-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip katılımcıların oranı %5 iken, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların oranı %33,2, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanların oranı %34,6 ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip katılımcıların oranı %27,2 şeklindedir. Katılımcıların %0,7'si ön lisans mezunu iken, %20,9'u lisansüstü ve %78,4'ü lisans mezunudur. Katılımcıların %28,6'sı 1-5 arası hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmışken bu oran 6-10 arası katılım için %53,2 ve 11 ve üzeri katılım için ise %18,3 şeklindedir. Ataşehir-Kadıköy-Üsküdar-Maltepe bölgesinde görev yapan katılımcıların oranı %17,3, Çekmeköy-Tuzla-Kartal-Pendik-Şile bölgesinde görev yapan katılımcıların oranı %63,5 ve son olarak Ümraniye-Sultanbeyli-Sancaktepe-Beykoz bölgesinde görev yapan katılımcıların oranı ise %19,3'tür.

Yöneticilerin Yeterlilik Düzeyleri

Araştırmada Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri Envanteri (OYYE), hem okullardaki öğretmenlere hem de aynı okullardaki yöneticilere uygulanmıştır. Aşağıdaki tabloda okul yöneticilerinin yeterlilik düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri verilmiştir.

Tablo 3

Yöneticilerin Yeterlilik Düzeyleri

Alt boyutlar ve Anket	Öğretmen			Yönetici		
	n	\bar{x}	ss	n	\bar{x}	ss
İnsanlarla iletişim kurma ve etkili biçimde çalışma	301	4,07	1,02	84	4,58	,338
Yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama	301	4,19	,887	84	4,50	,459
Mesleğe hizmet	301	4,08	1,01	84	4,37	,445
Etkili bir örgüt yönetimi	301	4,06	,997	84	4,47	,443
Eğitim programının geliştirilmesi	301	4,15	,958	84	4,59	,429
Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri Envanteri (OYYE)	301	4,11	,955	84	4,51	,381

Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri Envanteri'nden (OYYE), elde edilen puan yükseldikçe, okul yöneticilerinin kendilerini yeterli bulduklarını ve öğretmenlerin de kendi yöneticilerini yeterli bulduklarını göstermektedir. Buna göre Tablo 5'te öğretmen ve yöneticilerin ölçek ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir. Elde edilen bulgulara göre Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri Envanteri (OYYE) düzeyinde okul yöneticileri kendilerini 4,51 (SS=0,381) puan ortalaması ile çok yeterli görmektedir. Öğretmenleri ise aynı değer için kendi okullarındaki yöneticilerini 4,11 (SS=0,955) puan ortalaması ile yeterli görmektedirler. Bu değerler İnsanlarla iletişim kurma ve etkili biçimde çalışma alt boyutunda yöneticiler için 4,58±,338, öğretmenler için 4,07 (SS=0,102); Yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama alt boyutunda yöneticiler için 4,50 (SS=0,459) ve öğretmenler için 4,19 (SS=0,887); Mesleğe hizmet alt boyutunda yöneticiler için 4,37 (SS=0,445) ve öğretmenler için 4,08 (SS=0,101); Etkili bir örgüt yönetimi alt boyutunda yöneticiler için 4,47 (SS=0,443) ve öğretmenler için 4,06 (SS=,997) ve son olarak Eğitim programının geliştirilmesi alt boyutunda yöneticiler için 4,59 (SS=0,429) ve öğretmenler için 4,15 (SS=0,958) şeklinde gerçekleşmiştir. Görüldüğü gibi yöneticiler kendilerini tüm alt boyutlarda ve ölçeğin genelinde, görev yaptıkları okuldaki öğretmenlere göre daha yeterli görmektedir.

Tablo 4

Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Karşılaştırılması (t-testi)

Altboyutlar	Görev	n	\bar{x}	ss	t	p
İnsanlarla iletişim kurma ve etkili biçimde çalışma	Öğretmen	301	4,07	1,01	-7,43	,000
	Yönetici	84	4,58	,338		
Yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama	Öğretmen	301	4,19	,887	-4,35	,000
	Yönetici	84	4,50	,458		
Mesleğe hizmet	Öğretmen	301	4,08	1,01	-3,79	,000
	Yönetici	84	4,37	,446		
Etkili bir örgüt yönetimi	Öğretmen	301	4,06	,997	-5,48	,000
	Yönetici	84	4,47	,443		
Eğitim programının geliştirilmesi	Öğretmen	301	4,15	,957	-6,02	,000
	Yönetici	84	4,59	,429		
Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri Envanteri (OYYE)	Öğretmen	301	4,11	,954	-5,77	,000
	Yönetici	84	4,51	,381		

Öğretmenlerin ve yöneticilerin ölçek ve alt boyutlarına ilişkin karşılaştırılmasının yapıldığı analizde, tüm alt boyut ve ölçek genelinde anlamlı farklılığın olduğu ($p < 0,05$) görülmüştür. Elde edilen bu sonuca göre, tüm alt boyut ve ölçek genelinde, yöneticilerin kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri anlamlı ($p < 0,05$) bir şekilde öğretmenlerin yöneticilerine ilişkin görüşlerine göre yüksek çıkmıştır. Buna göre yöneticiler, kendi yeterliliklerinin daha yüksek olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 5

Görev Yapılan Bölgeye Göre Post-Hoc Testi

	(I) Bölge	(J) Bölge	Ortalama Farkları (I-J)	ss	p
İnsanlarla iletişim kurma ve etkili biçimde çalışma	Ümraniye	Çekmeköy	,272*	,070	,001
		Ataşehir	,506*	,114	,001
Yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama	Ümraniye	Çekmeköy	,504*	,067	,000
		Ataşehir	,293*	,115	,040
Mesleğe hizmet	Ümraniye	Ataşehir	,314*	,115	,027
		Çekmeköy	,607*	,077	,000
Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri Envanteri (OYYE)	Ümraniye	Çekmeköy	,310*	,084	,002

Not: Ümraniye: Ümraniye-Sultanbeyli-Sancaktepe-Beykoz; Ataşehir: Ataşehir-Kadıköy-Üsküdar-Maltepe; Çekmeköy: Çekmeköy-Tuzla-Kartal-Pendik-Şile

Post-hoc testi sonuçlarına bakıldığında, katılımcılardan Ümraniye-Sultanbeyli-Sancaktepe-Beykoz bölgesinde görev yapanların kendilerini, İnsanlarla iletişim kurma ve etkili biçimde çalışma, Yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama, Mesleğe hizmet alt boyutlarında ve ölçek genelinde Çekmeköy-Tuzla-Kartal-Pendik-Şile bölgesinde görev yapanlara göre daha yeterli görmektedirler. Bununla birlikte yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama ve mesleğe hizmet alt boyutlarında Ümraniye-Sultanbeyli-Sancaktepe-Beykoz bölgesinde görev yapan yöneticiler kendilerini, Ataşehir-Kadıköy-Üsküdar-Maltepe bölgesinde görev yapan yöneticilere göre daha yeterli görmektedirler. Son olarak mesleğe hizmet alt boyutunda, Ataşehir-Kadıköy-Üsküdar-Maltepe bölgesinde görev yapan katılımcılar kendilerini Çekmeköy-Tuzla-Kartal-Pendik-Şile bölgesinde görev yapanlara göre daha yeterli görmektedirler.

Tablo 6

Görev Yapılan Bölgeye Göre Post-Hoc

	(I) Bölge	(J) Bölge	Ortalama Farkları (I-J)	ss	p
İnsanlarla iletişim kurma ve etkili biçimde çalışma	Ataşehir	Ümraniye	,552*	,164	,004
	Çekmeköy	Ataşehir	,590*	,086	,000
Yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama	Çekmeköy	Ataşehir	,666*	,082	,000
		Ümraniye	,804*	,133	,000
Mesleğe hizmet	Ataşehir	Ümraniye	,401*	,162	,042
	Çekmeköy	Ataşehir	,640*	,092	,000
Etkili bir örgüt yönetimi	Çekmeköy	Ümraniye	1,04*	,165	,000
		Ataşehir	,413*	,153	,024
Eğitim programının geliştirilmesi	Çekmeköy	Ataşehir	,620*	,085	,000
		Ümraniye	1,03*	,159	,000
Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri Envanteri (OYYE)	Çekmeköy	Ataşehir	,643*	,091	,000
		Ümraniye	,944*	,143	,000
Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri Envanteri (OYYE)	Ataşehir	Ümraniye	,362*	,144	,038
	Çekmeköy	Ataşehir	,630*	,084	,000
		Ümraniye	,993*	,149	,000

Not: Ümraniye: Ümraniye-Sultanbeyli-Sancaktepe-Beykoz; Ataşehir: Ataşehir-Kadıköy-Üsküdar-Maltepe; Çekmeköy: Çekmeköy-Tuzla-Kartal-Pendik-Şile

Gerçekleştirilen post-Hoc analizi sonucunda, ölçek genelinde, Ataşehir-Kadıköy-Üsküdar-Maltepe bölgesinde görev yapan öğretmenler, Ümraniye-Sultanbeyli-Sancaktepe-Beykoz bölgesinde görev yapanlara göre ve Çekmeköy-Tuzla-Kartal-Pendik-Şile bölgesinde görev yapan öğretmenler Ataşehir-Kadıköy-Üsküdar-Maltepe bölgesi ve Ümraniye-Sultanbeyli-Sancaktepe-Beykoz bölgesinde görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini daha yeterli görmüşlerdir. Eğitim programının geliştirilmesi alt boyutunda, Çekmeköy-Tuzla-Kartal-Pendik-Şile bölgesinde görev yapan öğretmenler, Ataşehir-Kadıköy-Üsküdar-Maltepe bölgesinde ve Ümraniye-Sultanbeyli-Sancaktepe-Beykoz bölgesinde görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerini daha yeterli görmüşlerdir. İnsanlarla iletişim kurma ve etkili biçimde çalışma alt boyutu ve mesleğe hizmet alt boyutlarında, Ataşehir-Kadıköy-Üsküdar-Maltepe bölgesinde görev yapanların, Ümraniye-Sultanbeyli-Sancaktepe-Beykoz bölgesinde görev yapanlara göre ve Çekmeköy-Tuzla-Kartal-Pendik-Şile bölgesinde görev yapanların Ataşehir-Kadıköy-Üsküdar-Maltepe bölgesi ve Ümraniye-Sultanbeyli-Sancaktepe-Beykoz bölgesinde görev yapanlara göre yöneticilerinin yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama alt boyutunda, Çekmeköy-Tuzla-Kartal-Pendik-Şile bölgesinde görev yapan öğretmenler, Ataşehir-Kadıköy-Üsküdar-Maltepe bölgesi ve Ümraniye-Sultanbeyli-Sancaktepe-Beykoz bölgesinde görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerinin daha yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Günümüzde artan teknolojik gelişmelerle birlikte her alanda yeniliklerle karşılaşmaktadır. İletişim, ulaşım, makine ve teçhizat, sanayi gibi alanlarda yaşanan değişimlere ek olarak eğitim alanında da değişimler meydana gelmektedir. Sadece değişim karşısında değil, okul yönetiminin genel tutumu, eğitimin geleceği açısından oldukça önemlidir (Özdemir, 2012). Makro düzeyde bakanlık seviyesinde eğitimin planlanması, okul düzeyinde bu planların harfiyen yerine getirilmesi ve eğitim politikalarının birebir uygulanması anlamını ve bunun sonucunda eğitim düzeyinin istenilen seviyeye geldiği anlamını taşımamaktadır. Burada etkin rol, mikro düzeyde okul yönetiminin idaresindedir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2010). Belirlenen planların, kendi düşünce zenginliklerini katarak daha iyi bir şekilde uygulamaya geçirilmesi, eğitim kalitesini arttıracaktır. Herkesin beklentisi olan, daha iyi bir eğitim kalitesinin yaygınlaştırılması düşüncesi, okul yöneticilerinin çabaları ile mümkün görülmektedir. Ülkemize profesyonel manada meslekleşmeyen okul yöneticiliği, okulun etkililiği ve verimliliği açısından önemlidir. Kendi alanında yetkinliği olan bir yöneticinin, okulunda da eğitim kalitesi açısından artıları olacaktır (McEwan, 2018). Bu yönüyle, bu çalışmada, okul yöneticilerinin yeterliklerini hem kendi düşünceleri hem de çalıştıkları kurumlardaki öğretmenler üzerinden incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda kullanılan Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri Envanteri, alanyazında, Ağaoğlu vd. (2012), Tümkiye ve Asar (2017), Büyükboyacı (2020), Baran (2015), Avcı (2015), Yaman (2018) ve Yalçın'ın (2019) çalışmalarında da kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri Envanteri (OYYE) düzeyinde okul yöneticileri kendilerini 4,51±,381 puan ortalaması ile çok yeterli görmektedir. Öğretmenlerin algılarına göre yönetici yeterlilik düzeylerine bakıldığında, Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri Envanteri (OYYE) düzeyinde öğretmenler yöneticilerini, 4,11±,955 puan ortalaması ile yeterli görmektedirler. Burada, ölçek geneli için yöneticiler kendilerini çok yeterli görürken, öğretmenler yöneticilerini yeterli görmektedirler. Yönetici yeterlilik düzeyi ve alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları karşılaştırıldığında, yöneticilerin kendi yeterliliklerini, öğretmen algılarına göre daha yüksek seviyede gördüğü sonucu çıkmaktadır. Bu durum alanyazında, Baran (2015), Noyat (2014), Yaman (2018) ve Ağaoğlu vd. (2012) çalışmaları ile paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuç, öğretmen ve yöneticilerin yönetici yeterlilikleri üzerine görüşlerinin, çalışılan bölgeye göre farklılaştığı yönündedir. Elde edilen sonuçlara göre yöneticilerden Ümraniye bölgesinde olanların, Çekmeköy bölgesinde olanlara göre yeterliliklerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki yeterlilikleri açısından ise, Ataşehir bölgesinde bulunanların Ümraniye bölgesinde olanlara göre ve Çekmeköy bölgesinde olanların hem Ataşehir hem de Ümraniye bölgelerinde olanlara göre yönetici yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun, bölgeler arası sosyo-ekonomik farklılıklardan meydana geldiği dile getirilebilir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin, okul yöneticileri hakkındaki yönetici yeterlilik tutumları, aynı ölçeğin kullanıldığı çalışmalarda analiz edilmemiştir. Buna karşın farklı çalışmalarda yönetici yeterlilikleri ile bölge ve illere göre farklılığın olduğu çalışmalara rastlanılmıştır.

Destek ve Teşekkür

Yazar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanım bulunmamaktadır.

Çatışma Bildirimi

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etik Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verinin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir

KAYNAKÇA

- Abant, E. (2010). *Eğitim yönetimi uzmanlarının okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin zihinsel modelleri*. (Yayımlanmamış Tez). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Açıkalın, A. (1998). *Okul yöneticiliği*. Ankara: Öncü.
- Açıkalın, A. (2000). *İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü yöneticilik özellikleri ile empati becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Tez). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Avcı, M. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre lise yöneticilerinin yöneticilik beceri düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Tez). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Baran, H. (2015). *Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi lisansüstü programının okul yöneticisi yeterlikleri bağlamında incelenmesi* (Yayımlanmamış Tez). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Büyükboyacı, Ş. (2020) Evaluation of Communication Skills and Formation of Educational Environment of The Administrators. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1(3), 225-242.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem.
- Danışmaz, İ. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin okul yönetme yeterliklerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Tez). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Efendioğlu, A., & Yelken, T. Y. (2009). Eğitimde yeni yaklaşımlar: Kanıt temelli öğretim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 109-123.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston: Pearson
- Günay, E. (2004). Millî eğitim bakanlığına bağlı okul ve kurum yöneticilerinin seçimi, yetiştirilmesi ve atanmaları üzerine araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, (161). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/gunay.htm
- Helvacı, M. A. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 4(2).
- Hempnastall, K. (2006). What does evidence- based practice in education mean?. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 11(2), 83-92.
- Karakuş, M., & Töremen, F. (2006). Denetçi Gözüyle Yönetici Yeterlikleri: İlköğretim Okulu Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 175-189.
- Korkut, H. (2018). *Liselerde görevli okul müdürlerinin yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Tez). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Lunenburg, C, F. (2010). The principal and the school:what do principals do? *National Forum Of Educational Administration And Supervision Journal*, 27(4), 1-13.
- McEwan, E. K. (2018). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği*. Çev ed. Necati Cemaloğlu). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Memduhoğlu, H. B., & Yılmaz, K. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Noyat, H. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin okul yönetme yeterliklerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Tez). Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Özdemir, S. (Ed.). (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Peker, S. ve Selçuk, G. (2011). Okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim öğretim sürecine etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 472-480.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C. & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101.
- Schulte, P. D, Slate, R. J. & Onwuegbuzie, J. A. (2010). Characteristics of effective school principals: a mixed-research study. *The Alberta Journal of Educational Research*, 56(2), 172-195.
- Şişman, M. (2021). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem.
- Töremen, F. & Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Millî Eğitim Dergisi*, 160(4), 341-350.
- Tümkaya, S., & Asar, Ç., (2017). İlkokul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 243-258.
- Uslu, B. (2013). Eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(37), 172-188.
- Yalçın, C. (2019). *Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Eskişehir ili)*. (Yayınlanmamış Tez). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yaman, R. (2018). *Okul yöneticilerinin yöneticilik becerilerinin okul iklimine etkisi (Sarıyer örneği)*. (Yayınlanmamış Tez). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin değerlere göre yönetim ile ilgili görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 52(52), 639-664.
- Ylimaki, R. M., Jacobson, S. L., & Drysdale, L. (2007). Making a difference in challenging, high-poverty schools: successful principals in the USA, England, and Australia. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(4), 361-381.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The changing conditions of the theory and practices in the field of education, the fact that conventional examples are questioned with a critical approach, result in the diversification and change of expectations regarding education (Efendioğlu & Yelken, 2009). Differences of opinion between pedagogues and teachers, who are practitioners, brought along the criticism that teachers could not meet the needs expected from them, and the thought that scientific theories about education were not used enough (Hempstall, 2006). Contrary to traditional approaches, contemporary approaches accept the school principal as a team leader rather than being the authority that manages the affairs (Şişman, 2021). In this respect, since school administrators are the people who can realize the goals of the school, the qualifications of the education administrators are important (Günay, 2004). The virtues and competencies of school administrators have a significant impact on teachers, students, parents and other stakeholders in the school. For this reason, the qualifications of school administrators, who have an important role in education, in terms of theory, practice and human relations are important in order to meet the expectations of the society (Töremen and Kolay, 2003). There are many studies in the literature on the competencies of school administrators (Abant, 2010; Baran, 2015; Danışmanz, 2011; Korkut, 2018; Lunenburg, 2010; Noyat, 2014; Peker & Selçuk, 2011; Sammons et al., 2011; Schulte et al., 2010; Sherman et al., 2011; Uslu, 2013; Ylimaki et al., 2007).

The qualifications of school administrators, who have an important role in education, in terms of theory, practice and human relations are important in order to meet the expectations of the

society (Töremen and Kolay, 2003). Educational management is the regulation of education systems and all of the organizations belonging to this system in a way that meets the needs of the society (Ilgar, 2005). A school administrator is a person who can make decisions and produce solutions to problems. In addition, school administrators are expected to internalize the management processes in order to achieve the school's goals and to be able to reveal this knowledge through practices (Açıklım, 1998). In a world where the learning rate of the school cannot keep up with the pace of change in the environment, it is imperative that school administrators be an educational leader and assume leadership roles (Çelik, 2007). According to Çelik (2007), the expected leadership roles from the future school administrator are as follows:

- Creating a shared vision
- Developing a strong school culture
- Institutionalizing ethical values
- Being a learning leader

Studies on effective schools reveal that school administrators who communicate with students and teachers and who have leadership qualities increase the quality of their schools. However, when it comes to creating an effective school, the leadership characteristic of the school administrator comes to the fore (Helvacı & Aydoğan, 2011). The school principal, who plays a leading role in carrying the school to its goals, should develop its social characteristics in order to create a balance between institutions and individuals (Bursalıoğlu, 2011).

Method

In the research, it is aimed to determine the opinions of the administrators and teachers in the project schools about the competencies of the administrators. In accordance with this purpose, scanning technique was used as the model of the research. For this purpose, in the study, the sample was determined according to simple random sampling, and the form in which the demographic information was collected as well as the scale of the school administrators' qualifications was delivered to the participants over the internet. The universe of the research is the administrators and teachers working in the project schools in the Anatolian side districts of Istanbul. In the application of the questionnaire, the questionnaires of 84 administrators and 301 teachers were found to be analysable. The School Administrators' Competence Inventory (OYYE), developed by Ağaoğlu et al. The scale has two different forms for both administrators and teachers in the same school. The scale is five-point Likert type; Scoring on the scale applied to the administrators, "1- I am not competent at all", "2- I am not enough", "3- I am partially sufficient", "4- I am sufficient" and "5- I am very competent", and teachers evaluate the competencies of their managers as "1- Not at all sufficient", "2- Not enough", "3- Partly Sufficient", "4- Sufficient" and "5- Very Sufficient". The scale consists of 75 items in total.

Findings

In the research, questions including gender, professional seniority, educational status, participation in in-service training and the district where they work were asked about both administrators and teachers. Considering the descriptive statistics of the managers, 64.3% of the participants are male and 35.7% are female. 1.2% of the participants have a professional seniority of 1-5 years, 4.8% of them 6-10 years, 19% of them 11-20 years and 75% of them have a professional seniority of 21 years or more. 45.2% of the participants received education at the undergraduate level and 54.8% at the graduate level. 23.8% of the

participants attended 1-5, 45.5% 6-10 and 60.7% 11 and above in-service training programs. Finally, when we look at the places of duty, the rate of the participants working in the Ataşehir region is 27.4%, the rate of those working in the Çekmeköy region is 51.2%, and the rate of those working in the Ümraniye region is 21.4%. When the descriptive statistics of the teachers are examined in the study, it is seen that 46.2% of them are male and 53.8% are female. While the rate of participants with a professional seniority between 1-5 years is 5%, the rate of those with a professional seniority between 6-10 years is 33.2%, the rate of those with a professional seniority between 11-20 years is 34.6% and a professional seniority of 21 years or more. The ratio of participants who have While 0.7% of the participants are associate degree graduates, 20.9% are graduate and 78.4% are undergraduate graduates. While 28.6% of the participants participated in in-service training activities between 1-5, this rate is 53.2% for 6-10 participants and 18.3% for 11 or more participants. The rate of participants working in Ataşehir region is 17.3%, the rate of participants working in Çekmeköy region is 63.5% and lastly, the rate of participants working in Ümraniye region is 19.3%.

According to the findings, school administrators consider themselves very competent with a 4.51 (SD=0.381) point average at the level of the School Administrators' Competence Inventory (OYYE). Teachers, on the other hand, consider their school administrators sufficient for the same value with an average of 4.11 (SD=0.955).

In the analysis in which teachers and administrators were compared regarding the scale and its sub-dimensions, it was observed that there was a significant difference ($p < 0.05$) across all sub-dimensions and scales. According to this result, in all sub-dimensions and scales, the opinions of the administrators about their own competence were significantly higher ($p < 0.05$) than the opinions of the teachers about their administrators.

When we look at the results of the post-hoc test, in which the differences in managerial competence according to regions are examined, it is seen that the participants working in Ümraniye region are more competent than those working in Çekmeköy region. On the other hand, teachers working in Ataşehir region found their administrators more competent than those working in Ümraniye region and teachers working in Çekmeköy region compared to teachers working in Ataşehir and Ümraniye regions.

Conclusion and Discussion


When the average score of the manager's competence level and its sub-dimensions are compared, it is concluded that the administrators see their own competence at a higher level than the perceptions of the teachers. This situation has been reported in the literature by Baran (2015), Noyat (2014), Yaman (2018) and Ağaoğlu et al. (2012) shows parallelism with their work.

Another result obtained as a result of the research is that the views of teachers and administrators on managerial competencies differ according to the region of study. It can be said that this situation is caused by socio-economic differences between regions. Teachers' and administrators' attitudes towards school administrators were not analyzed in studies using the same scale. Karakuş and Töremen (2006) stated in their research that managerial competencies differ according to the provinces. However, in Yılmaz's (2007) study, the views of teachers and administrators on management and competencies at primary education level differ according to regions. In this respect, the findings obtained from this study overlap with those obtained from the studies of Karakuş and Töremen (2006) and Yılmaz (2007).

Pandemi Sürecinde Çevrimiçi Psikodrama Grup Terapisinin Depresyon, Anksiyete Ve Psikolojik Dayanıklılık Üzerine Etkisi

Kurt Pınar¹  <https://orcid.org/0000-0001-8980-7414>

Sarioğlu Melike²  <https://orcid.org/0000-0002-0296-6007>

Parlak Simel³  <https://orcid.org/0000-0002-8651-2693>

Öz

Bu araştırmanın amacı pandemi sürecinde uzaktan eğitim alan bir grup hazırlık sınıfı öğrencisi ile yapılan çevrimiçi psikodrama grup terapisinin bu öğrencilerin depresyon, anksiyete ve psikolojik dayanıklılık düzeylerine olan etkisini incelemektir. 13 gönüllü katılımcı ile haftada bir gün 3 saat süreyle toplam 16 oturum halinde gerçekleştirilen çalışma tek grup öntest sontest modeli olarak tasarlanmıştır. Beck Depresyon, Beck Anksiyete ve Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık ölçeklerinden elde edilen öntest ve sontest puanları Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Ayrıca psikodrama sürecinin değerlendirilmesi amacıyla açık uçlu soru ve grubun başlangıç, orta ve son aşamalarına ilişkin grubun öznel bildirimleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi sürecinde her bir katılımcıya ilişkin kodlar oluşturulmuş, sonrasında ise bütün katılımcılardan elde edilen kodlar karşılaştırılmış ve temalara ulaşılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilen Beck Depresyon Ölçeği ($z=-1,78$; $p>.05$), Beck Anksiyete Ölçeği ($z=-1,51$; $p>.05$) ve Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği ($z=-0,149$; $p>.05$) öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemekle beraber, içerik analizinde elde edilen empati, iyilik halinde artış, farkındalık ve evrensellik temaları, psikodrama grup terapisinin psikolojik dayanıklılığı geliştirme üzerindeki etkisini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: COVID-19, Psikolojik Dayanıklılık, Çevrimiçi Psikodrama

The Effect Of Online Psychodrama Group Therapy On Depression, Anxiety And Psychological Resilience During The Pandemic

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of online psychodrama group therapy conducted during the pandemic with a group of university students, on their depression, anxiety and psychological resilience levels. The study carried out in 16 sessions for 3 hours, once a week, with 13 participants, was designed as a single-group pretest-posttest model. The pretest and posttest scores obtained from the Beck Depression, Beck Anxiety, and Adult Resilience scales were analyzed with the Wilcoxon signed-rank test. Also, in order to evaluate the psychodrama process, open-ended questions and the group's subjective statements regarding the initial, middle and final stages of the group were analyzed by content analysis method. During the content analysis process, codes for each participant were created, and then the codes obtained from all participants were compared and themes were reached. No significant difference was observed between the pretest and posttest scores of Beck Depression Scale ($z=-1.78$; $p>.05$), Beck Anxiety Inventory ($z=-1.51$; $p>.05$) and Adult Resilience Scale ($z=-1.51$; $p>.05$). However, empathy, increased well-being, awareness and universality themes obtained in the content analysis showed the effect of psychodrama group therapy on developing resilience.

Key Words: COVID-19, Resilience, Online Psychodrama

¹Kurt Pınar, Doç. Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, pinar.kurt@idu.edu.tr

²Sarioğlu Melike, Uzm. Psk., Bursa Şehir Hastanesi, Erişkin Psikiyatri Polikliniği, mehlike.sarioğlu@saglik.gov.tr

³Parlak Simel, Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, simel.erelik@izu.edu.tr

GİRİŞ

Spinoza 17. Yüzyılda yazdığı Etik adlı temel eserinde, *conatus* kavramı ile herşeyin, kendi varoluş gücüne göre, varoluşunu sürdürmeye çabaladığını, organizmanın bir başka çabasının da, gelişme, büyüme ve daha büyük bir mükemmeliğe ulaşmak olduğunu ifade eder. Organizma bu mükemmeliğe her ulaştığında sevinçle dolup yaşama gücü artar, buna karşın engellerle karşılaştığında varlığını tehdit altında hissederek, yaşama gücü azalır ve üzüntüye kapılır (Lenoir, 2020). Dolayısıyla Spinoza'ya göre yaşamın iki temel işleyiş mekanizması vardır; bir yandan kendini korumak diğer yandan yaşam ve eylem gücünü artırmak. Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020 tarihinde tarafından pandemi olarak ilan edilen Covid-19 salgını, yarattığı fiziksel etkilerle Spinoza'nın sözünü ettiği iki temel yaşam işlevimizden ilkinin, kendini koruma mekanizmamızı tehdit ederken, salgınla baş etmek için alınan izolasyon ve karantina tedbirleriyle sosyal yaşamımızı sekteye uğratmış ve ikinci temel yaşam işlevimiz olan eylem gücümüzden yoksun kalmamıza yol açmıştır. Fiziksel bir tehdit olarak ölümle burun buruna gelmenin, hastalığa yakalanma korkusunun yarattığı yoğun kaygı ve stres gibi olumsuz psikolojik etkilerin yanısıra, işini kaybetme tehlikesi, günlük rutinleri yerine getirememeye, yakınlarla birarada bulunamama gibi ekonomik ve sosyal yaşama dair belirsizliklerin ve kısıtlamaların sonucu olarak yalnızlık, anksiyete, depresyon, uykusuzluk, alkol ve madde kullanımı, kendine zarar verme ve intihar yaygın olarak görülmeye başlanmıştır (Sohrabi vd., 2020).

Araştırmalar, normal zamanlara oranla pandemi sürecinde depresyon, anksiyete ve stres açısından en fazla etkilenen grubun beliren yetişkinlik dönemindeki (18-25 yaş arası) üniversite öğrencileri olduğunu göstermektedir (Patias vd., 2021). Normal koşullar altında özellikle lisans düzeyindeki öğrenciler için akademik ve sosyal yaşama uyum sağlama, akademik hedeflere ulaşma, bağımsız olmayı başarma, yeni arkadaşlık ilişkileri geliştirme, romantik ilişkileri deneyimleme ve geleceğe yönelik kariyer planları yapma gibi pek çok alanda onlara gelişim ve büyüme fırsatı sunan üniversite yaşamından fiili olarak uzak kalmak, bu gençlerin başta anksiyete ve depresyon olmak üzere yoğun psikolojik sorunlar yaşamalarına yol açmıştır (Karataş vd., 2013). Tüm dünyada bu yaş grubundaki depresyon prevalansı 2015 yılında %4.4 iken, pandemiden sonra %39'a ; pandemiden önce %3.6 olan anksiyete prevalansı ise pandemiyle birlikte %36'ya ulaşmıştır (Li vd., 2021). Pandeminin bir sonucu olarak üniversite öğrencilerinde gözlenen psikolojik etkiler anksiyete ve depresyonla sınırlı değildir; artmış stres yükü, posttravmatik stres bozukluğu, duygusal düzenleme bozukluğu, intihar eğilimi, uykusuzluk, somatizasyon ve kronik yorgunluk da gözlenen diğer zihin sağlığı sorunları arasındadır. Covid-19 salgını ve izolasyon sürecinin yarattığı psikolojik sorunlarla baş etmek için kişilerin sosyal desteğinin ve psikolojik destek kaynaklarının artırılması önerilen genel sağlık politikaları arasındadır. Dolayısıyla ruh sağlığı alanında hizmet verenler için bu sürecin neden olduğu olumsuz psikolojik etkiler üzerine çalışmak en öncelikli konulardan biri haline gelmiştir. Yukarıda belirtilen nedenlerden ötürü sağlıklı yetişkin işlevselliğine yönelik becerileri geliştirmek üzere üniversite öğrencileriyle yapılacak ruhsal sağaltım çalışmaları ayrı bir önem taşımaktadır.

Carl Gustav Jung krizlerin, karışıklıkların, hastalıkların tesadüfen meydana gelmediğini; onların, rotamızı değiştirmek, yeni yönleri keşfetmek ve yaşamın bir başka yolunu deneyimlemek için karşımıza çıkan işaretler olduğunu söyler (Lenoir, 2020). COVID-19 pandemisinin yarattığı depresyon, kaygı, karamsarlık, yılgınlık gibi psikolojik etkiler göz önüne alındığında bu kriz durumunda Jung'un belirttiği şekilde yeni yollar keşfetmek için psikolojik dayanıklılık kavramı önem kazanmaktadır. Üniversite öğrencileri açısından ise psikolojik dayanıklılık zihinsel sağlık, psikolojik iyi oluş, bağlılık, başarı, dikkat, öz-yeterlilik

ve yaratıcılık üzerindeki etkileri nedeniyle özellikle önemlidir (Martínez-Martí ve Ruch, 2017).

Psikolojik Dayanıklılık

Psikolojik dayanıklılık (resilience) kavramı ilk kez Kobasa (1979) tarafından, bireyi stresli yaşam olayları karşısında daha dirençli kılan, sorunlarla karşılaştığında sorumluluk alması için cesaretlendiren ve sorunlarla yüzleşmesine yardımcı olan bir özellik olarak tanımlanmıştır (Bartone vd., 2012). Kobasa'nın ardından psikolojik dayanıklılık üzerine çok sayıda farklı tanım yapılmış olmakla birlikte, bu tanımların en kapsayıcısının zorluklara uyum sağlama, stresli yaşam olaylarının kaynağına direnme ve olumlu bakış açısı elde etme yeteneği olduğu görülmektedir (Tusaie ve Dyer, 2004). Bu kavram, bireyin stres verici, tehlike içeren yaşam olayları karşısında büyümeyi, gelişmeyi, zorlukların üstesinden gelebilmeyi sağlayan cesaret, motivasyon ve etkin baş etme yöntemlerini içermektedir (Maddi, 2006). Psikolojik dayanıklılığa sahip olan bir birey değişime açık, kendini yaptığı işe verebilen, yaşanan olaylar karşısında denetim sahibi olduğuna inanan, yapmak istediklerini doğru bir şekilde belirleyebilen, problemin çıkma ihtimalini engelleyebilen ve olumsuz durumu düzeltmek için çaba gösterebilen bir özellik sergilemektedir (Florian vd., 1995). Bu açıdan bakıldığında psikolojik dayanıklılık yeni durumlara uyum sağlama becerisi açısından oldukça önemli bir role sahiptir. Psikolojik dayanıklılık bireyin yaşamına anlam vermek için iş, aile, arkadaş ve sosyal çevresinde giriştiği aktif etkinlikleri ve bu etkinliklere dahil olma eğilimini ifade eden bağlanma (kendini adama) boyutu, bireyin yaşamda karşılaştığı olayları etkileyebileceğine, bu olayların bireyin kendi eylemlerinin sonucuna bağlı olduğuna dair inancı olarak tanımlan kontrol (denetim) boyutu ve yaşamda meydana gelen değişikliklerin tehdit içeren bir unsur olarak değil, gelişme ve büyüme için bir fırsat olarak görülmesine işaret eden meydan okuma boyutu olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır (Maddi, 2013). Dayanıklılık bu boyutların birarada bulunması durumunda gerçekleşir. Dayanıklılık bireylerin değişmeyen sabitlenmiş bir kişilik özelliği değildir. Koşullar değiştiğinde dayanıklılık da değişebilir (Rutter, 1987). Dayanıklılığı desteklemede bireysel düzeyde koruyucu faktörler; destekleyici aile ortamı, güvenli bağlanma, ebeveyn gözlemi, sosyal destek, başetme becerileri ve stabil/istikrarlı bir yaşam ortamı olarak belirtilmektedir (Graber vd., 2015).

McCarthy (2017) üniversite öğrencilerinin olumsuz yaşam olaylarıyla baş etmelerinde ve dayanıklılıklarını geliştirmede aileyle destekleyici ilişkileri geliştirmek, öz-yeterlilik ve algılanan kontrol duygusunu geliştirmek, güçlü uyum becerileri ve öz-düzenleme kapasitesini geliştirici olanaklar sunmak ve inanç, umut ve kültürel gelenek kaynaklarını harekete geçirme becerisini desteklemek olmak üzere dört önemli etkenin rol oynadığını belirtmektedir. Hudgins'e (2019) göre psikodrama, McCarty'nin belirttiği bu etkenleri spontanlık ve yaratıcılık çalışmalarıyla destekleyerek dayanıklılığı artırmada etkin bir rol oynayabilir.

Psikodrama

Psikodrama, kişilere iç görü kazandırma, kendilerine ya da diğerleriyle ilişkilerine dair sorunları ve bu sorunların olası çözümleri üzerine çalışırken eylem ve rol yapma tekniğini kullanan deneysel bir psikolojik müdahale yöntemidir (Orkibi ve Feniger-Schaal, 2019). Genellikle grup çalışması halinde gerçekleştirilen psikodramada her birey gruptaki diğer üyeler için terapötik bir unsur oluşturur. Isınma, oyun ve geribildirim/paylaşım aşamalarından oluşan psikodramada kullanılan temel teknikler eşleme, aynalama, rol değiştirmedir. Bu tekniklerin kullanımıyla kişi farklı rolleri görme, bu rolleri deneme ve yeni roller geliştirme fırsatı bulur (Erbay vd., 2018). Katarsis sağlama ve içgörü kazanma, gerçeği test etme ve alternatif düşünceler geliştirme olanağı sağlayan psikodrama, spontanlık, rol çalışmaları, yeni davranışlar deneme, modelden öğrenme ve içgörü yoluyla öğrenme aracılığıyla davranış

değişikliği yaratma potansiyeline sahiptir (Arslan Dikme, 2008). Üniversite öğrencileriyle yürütülmüş olan psikodrama temelli müdahaleler, gençlerin kendilik algısı ve sosyal işlevleri üzerinde belirgin düzeyde olumlu etkiye sahip olduğunu, öznel iyi oluş ve benlik saygılarının artırdığını göstermiştir (Guli vd., 2013; Karataş ve Gökçakan, 2011).

Farklı roller denemenin getirdiği esneklik, psikodramanın temel iyileştirici dayanaklarından biri olan spontanlığı beraberinde getirir. Spontanlık yeni bir duruma uygun tepki verme ya da eski bir duruma yeni ve uygun bir tepki verme anlamına gelmektedir. Moreno (1955), anksiyete ve spontanlığın iki karşıt uçta yer aldığını, spontanlığın artmasıyla anksiyetenin azalacağını belirtmektedir. Psikodramatik oyunlar süresince kişilerin spontanlık düzeyleri artmakta ve psikolojik esnekliklerini geliştirmeleri mümkün olmaktadır (Cruz vd, 2018). Pozitif psikoloji kavramları psikodramadaki spontanlık, yaratıcılık, adaptasyon, olumlu ilişkiler, karşılıklı yaratım ve sorumluluk, rol repertuarı ve karakter güçlülüğü, akış, bağlılık gibi temel psikodrama konseptleriyle ilişkilendirilebilir (Orkibi, 2019). Psikodrama, beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerine yaşadıkları travmadan bağımsız olarak yetişkin yaşama geçişte psikolojik dayanıklılığı artırmanın yollarını sunar (Cossa, 2003).

Bu çalışmanın amacı, pandemi sürecinde alınan tedbirler kapsamında üniversitenin fiziksel ve sosyal ortamından uzak kalan üniversite hazırlık sınıfı öğrencileriyle gerçekleştirilen çevrimiçi psikodrama yöntemi müdahalenin, bu öğrencilerin depresyon, anksiyete ve psikolojik dayanıklılık düzeylerine olan etkisini incelemektir. Psikodramanın, kullandığı eşleme, rol değiştirme, aynalama, artı-gerçeklik teknikleri aracılığıyla spontanlığın ve yaratıcılığın geliştirilmesini, ayrıca grup aidiyetini sağlayarak psikolojik dayanıklılığı artırmada önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmada psikodrama temelli müdahale yönteminin üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve psikolojik dayanıklılık düzeylerine olan etkisi, tek gruplu öntest sontest yarı deneysel model ile test edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenini psikodrama uygulaması, bağımlı değişkenlerini ise depresyon, anksiyete ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri oluşturmaktadır. Bağımlı değişkenlerin analizi için grup çalışmalarının öncesinde ve sonrasında ilgili ölçeklerden elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Ayrıca deney grubuna psikodrama grup çalışmasının tamamlanmasının ardından sosyo-demografik bilgileri de içeren açık uçlu soruların yer aldığı form uygulanmıştır. Bu form aracılığıyla grup üyeleri kendi bireysel süreçlerini değerlendirmişlerdir. Deney grubuna depresyon, anksiyete ve psikolojik dayanıklılık süreçlerine yönelik psikodrama yöntemiyle grup çalışması uygulanmıştır.

Evren-Örneklem / Çalışma Alanı-Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme, olasılık temelli olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Cohen vd., 2007). Sosyal bilimlerde sıkça başvurulan yöntemlerden biri olan uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, çalışması kapsamında ulaşabileceği ve gönüllü olan katılımcıları gözeterek örnekleme oluşturmaktadır (Gravetter ve Forzano, 2012). Araştırma grubunu oluşturmak üzere İzmir Demokrasi Üniversitesi Psikoloji Bölümü Hazırlık sınıfı öğrencilerine danışmanlık uygulamaları kapsamında çalışmanın duyurusu yapılmıştır. Duyuruya başvuran öğrencilerle ön görüşme gerçekleştirilerek çalışmanın amacı aktarılmış ve gönüllülük esasına göre grup (4 erkek, 9 kadın) oluşturulmuştur. Psikiyatrik ya da nörolojik rahatsızlığı olan, çalışmalara düzenli olarak

katılım gösteremeyecek olan bireyler gruba dahil edilmemiştir. Grup sürecinde gruptan ayrılan üye olmamıştır.

Psikodrama Oturumlarının Uygulanması ve İçeriği

Psikodrama oturumları her biri yaklaşık 3 saat süren, haftada 1 veya 2 defa olmak üzere toplam 16 oturum halinde gerçekleştirilmiştir. Tüm oturumlar Zoom üzerinden çevrimiçi olarak uygulanmıştır.

Psikodrama oturumlar ısınma, oyun ve paylaşım olmak üzere 3 aşamadan oluşur. Isınma aşaması grup üyelerinin kendilerini deneyim ve sorunlarını paylaşmaya hazır hale getirir. Oyun aşaması, sorunun ya da deneyimin niteliğine göre grup merkezli oyunlar ya da protagonist oyunu ile ilerleyebilir. Her iki durumda da grup üyelerini « şimdi ve burada » ilkesine taşımak önem taşır. Paylaşım aşamasında oyunda rol almış üyelerden rol geribildirim alınır ve üyeler oyunun kendi yaşamlarıyla bağını kurdukları durumları, duyguları paylaşırlar. Son olarak psikodrama oyununda gözlenen olaylar rol teorisi ve sosyometri çerçevesinde üyelerin birbirleriyle karşılıklı ilişkilerinin ve dış dünyayla etkileşimlerinin gözden geçirildiği süreç analizi yapılır (Özbek ve Leutz, 2003).

Psikolojik dayanıklılık üzerine temellendirilmiş bu çalışmada oturumlar çalışmanın genel amacına ve grup üyelerinin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmiştir. İlk oturumda grup üyelerine psikodrama tanıtılmış ve çalışmanın amacı aktarılmıştır. Grup kuralları belirlenmiş ve bilgilendirilmiş gönüllü oluru yazılı mesaj şeklinde alınmıştır. Grup üyelerinin birbirleriyle tanışmalarını sağlamak için ismin anlamı ve hikayesi ile empatik tanışma oyunu oynanmıştır. İkinci oturumda grubun sosyometrik yapısını görmeye yönelik olarak “grubun bedeni” çalışması, üçüncü, dördüncü ve beşinci oturumlarda üyelerin sosyal bağlarını fark etmeleri amacıyla sosyal atom çalışması uygulanmıştır. Altıncı oturumda grup kohezyonunun artırılmasına yardımcı olması için grubun gazetesi çalışması, spontanlığı ve yaratıcılığı desteklemek için çiçeklerle dans çalışması yapılmıştır. Yedinci oturumda üyelerin kendilerine gelecekte yazdıkları mektup oyunu oynanmış ve artı gerçekliği deneyimleyerek geleceğe yönelik amaç belirleme ve umut hissetmeleri hedeflenmiştir. Sekizinci ve onikinci oturumlarda protagonist oyunlarının yanısıra grup içi bağların güçlendirilmesi üzerine çalışılmıştır. Bu takip eden oturumlarda stresle baş etme, spontanlığı artırmaya yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiş ve son oturumlarda grubun sosyometrik yapısı yeniden değerlendirilerek grubun başlangıç, orta ve son aşamalarındaki deneyimleri spektogram aracılığıyla çalışılmış ve geribildirim elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmanın etkililiğini belirlemek amacıyla kullanılan ölçekler ilk oturum günü grup başlamadan önce ve grubun son oturumunda uygulanmıştır. Ön testle birlikte katılımcılardan bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır. Ayrıca katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla, sosyo-demografik bilgi formu kullanılmış; son oturumda ise çalışmanın etkililiği ve katılımcılardaki değişimleri belirlemek üzere açık uçlu sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Güvenilir ve derinlemesine veri elde etmek için veri üçgenleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Beck Depresyon Ölçeği

Beck Depresyon Envanteri; erişkinlerde depresyon riskini, depresif belirtilerin düzeyini ve şiddet değişimini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması Hisli (1989) tarafından yapılmış ve ölçeğin sınır değeri 17 olarak belirlenmiştir. Madde analizi ve

yarıya bölme teknikleriyle incelenmiş olan Beck depresyon envanteri'nin güvenilirliğinde korelasyon katsayılarının sırayla $r=.80$ ve $r=.74$ olarak bildirilmiştir. Ölçeğin geçerliği MMPI-D Skalası kriter kullanılarak birlikte geçerlik yöntemiyle saptanmış ve iki ölçek arasındaki Pearson korelasyon katsayısı $r=.50$ olarak bildirilmiştir (Hisli, 1989). Ölçekten alınacak toplam puan 0-63 arasında değişmektedir. Verilen yanıtlardan elde edilen puanlara göre, 10-16 puan hafif ruhsal sıkıntı, 17-29 sınırdaki klinik depresyon, 21-30 puan orta seviyede depresyon, 31-40 ciddi seviyede depresyon, >41 puan çok ciddi seviyede depresyon olarak sınıflandırılmaktadır.

Beck Anksiyete Ölçeği

Türkiye'de geçerlik ve güvenilirliği Ulusoy vd. (1998) tarafından yapılmış olan Beck Anksiyete Envanteri, bireylerin yaşadığı anksiyete belirtilerinin sıklığının belirlenmesi amacıyla kullanılan kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .93, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .57 olarak bulunmuştur (Ulusoy vd., 1998). Toplam 21 maddeden oluşan, 0-3 arası puanlanan likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilen puanlar <10 puan normal, 10-18 puan hafif anksiyete, 30-63 puan ciddi anksiyete olarak sınıflandırılmaktadır.

Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği

Fribog vd. (2003) tarafından geliştirilen Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin Türkçe geçerlik güvenilirlik çalışması Basım ve Çetin (2011) tarafından yapılmıştır. Geçerliği tespit etmede doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış ve analiz sonucunda öğrenci örneklem için toplam %55,5 varyans açıklanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alfa katsayılarının öğrenci örneklemini için 0,66 ile 0,81 arasında değiştiği bildirilmiştir (Basım ve Çetin, 2011) Ölçek 'kişisel güç', 'yapısal stil', sosyal yeterlilik', 'aile uyumu' ve 'sosyal kaynaklar' boyutlarını içermektedir. Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği, 33 sorudan oluşan 5'li likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 33 ve en yüksek puan da 165'dir. Ölçekten alınan puanların artması, katılımcıların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yüksek düzeyde olması anlamı taşımaktadır.

Sosyo-demografik Bilgi ve Çalışma Değerlendirme Formu

Sosyo-demografik bilgi formunda grup üyelerinin yaş, cinsiyet, yaşadıkları yer bilgilerine yer verilmiştir. Ayrıca grubun son oturumunun ardından grup üyeleri "Grup çalışması sonucunda kendiniz ile ilgili neler değişti? Neler fark ettiniz? Grup çalışmasının üniversiteye uyum sürecinize nasıl bir etkisi oldu? Grup çalışmasının pandemi süreciyle baş etmenizden nasıl bir etkisi oldu? gibi soruların yer aldığı grup çalışması değerlendirme formunu doldurmuşlardır.

Verilerin Analizi

Niceliksel verilerin analizi için SPSS 15 programında Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi kullanılmıştır. Değerlendirme formlarından elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmada içerik analizinin dört aşaması olan (1) verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların bulunması, (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ile (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Eysenbach ve Köhler, 2002; Miles ve Huberman, 1994) süreçleri takip edilerek araştırmada veri analizinde kullanılmıştır. Araştırmada nitel bulguların inandırıcılığını artırmak amacıyla grup oturumları süresince katılımcılarla etkileşim kurulmuş, veri çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini güçlendirmek amacıyla da görüşülen bireylerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Aynı zamanda güvenilirliği sağlamak amacıyla veriler benzer süreçlerle toplanması, verilerin sonuçlarla ilişkisi kurulmuştur.

BULGULAR

Deney grubunun psikodrama yöntemiyle grup çalışması öncesi ve sonrasında Beck, Depresyon Ölçeği, Beck Anksiyete Ölçeği ve Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla "Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler İşaretlenmiş Sıra Sayıları Testi" yapılmıştır. Katılımcıların psikodrama yöntemiyle grup öncesi ve sonrasında aldıkları puan ortalamalarının karşılaştırılması Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puanlar	Gruplar	N	\bar{x}	\sum sıra	z	p
Psikolojik Dayanıklılık	Azalanlar	6	7.25	43.5	-.40	.889
	Artanlar	7	6.79	47.5		
	Eşit	0				
Depresyon	Azalanlar	9	7.89	71	-1.78	.074
	Artanlar	4	5	20		
	Eşit	0				
Anksiyete	Azalanlar	8	6.25	50	-1.51	.130
	Artanlar	3	5.33	16		
	Eşit	2				

Analiz sonuçlarına göre depresyon ($z=-1.78$; $p>.05$), anksiyete ($z=-1.51$; $p>.05$) ve psikolojik dayanıklılık ($z=-.40$; $p>.05$) ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür (Tablo 1). İstatistiksel analizde anlamlı farklılık olmamakla birlikte, öntest ve sontest değer ortalamaları grup üyelerinin ($n=13$) 9'unda depresyon düzeyinde azalmayı, 8'inde ise anksiyete düzeyinde azalmayı göstermektedir. Bu durum, psikolojik süreçlerdeki değişim ve iyileşmenin bireysel farklılıklara bağlı olarak da uzun zaman alabileceği göz önünde bulundurulduğunda, iyileşmenin başlangıcına yönelik bir işaret olarak değerlendirilebilir.

Nicel verileri desteklemek, psikolojik düzeyde yaşanan değişimi ortaya koyabilmek ve veri çeşitlemesi ile yapılan grup çalışmasının etkililiğini ortaya koyabilmek amacıyla uygulanan program sonrası katılımcılara grup çalışması değerlendirme formu uygulanmıştır. Katılımcıların verdiği cevaplar üzerinden içerik analizi yapılmış ve elde edilen iki ana tema ve alt temalara aşağıda yer verilmiştir.

Grup Oturumlarına Katılımın Üyelerin Duygu Dünyasına Etkisi

Bu ana temada empati, iyilik halinde artış, farkındalık, evrensellik temaları ortaya çıkmıştır. Katılımcıların kendi duygularını tanımaya başladığı, içgörü geliştirdikleri ve duygularını fark etmenin ötesinde onları kabul etmeye dönük adımlar attıkları ve bu süreçte yalnız olmadıklarını görmelerinin yarattığı destekle iyilik hallerinde artışın olduğu görülmektedir.

Empati: Katılımcıların empati becerilerinin arttığı, yakın ilişki kurma becerisinde iyileşme olduğu ve daha bütünsel bir algılayışa sahip oldukları görülmektedir.

K1: "Empati yeteneğim gelişti. İnsanlarla daha yakın ilişkiler kurabilmeye başladım."

K2 "İnsanlara karşı önyargımın azaldığını, başkalarıyla ortak veya farklı yönlerimin olduğunu fark ettim."

İyilik Halinde Artış: Katılımcıların psikolojik dayanıklılıklarının arttığı ve özgüvenlerinin geliştiği görülmektedir. COVID-19 sürecinde grup desteğini almanın ve paylaşımların katılımcıların bireysel güçlenmelerinde önemli etkilerinin olduğu gözlenmektedir.

K3: “Psikodramadan önce karantinanın verdiği bir karamsarlık vardı. Psikodrama beni olduğum ortamdan aldı. Kendimi mental olarak daha kuvvetli hissettim... Beni arındırdı...”

K5: “Grup çalışmasındaki paylaşımlarla ve etkinliklerle kendime güvenimin arttığını hissediyorum.”

Farkındalık: Grup üyelerinin kendilerini ifade etmeye, duygularının farkına varmaya, duygularını kabul etmeye ve kendilerine , yapabileceklerine ilişkin inançlarının arttığına ve güçlendiklerine dair vurgularda buldukları görülmektedir.

K6: “..Artık biliyorum ki bu benim hayatım bu benim hayalim ve her şey kendi elimde, eğer ben istersem her şeyi yapabilirim o istediğim hayatı çabalayarak yaşayabilirim o istediğim başarıları elde edebilirim...”

K7: “Bana zor gelen duyguların bile anlamlı bir gayesi olduğunu fark ettim...Bu da benim kendimi daha iyi anlamamı sağladı.”

Evensellik: Grup üyeleri yalnız olmadıklarını, COVID-19 sürecinde yaşadıkları ruhsal sıkıntıların sadece kendilerinde ortaya çıkmadığını ve yaşamlarını sürdürme çabasının tüm grup üyelerinde görmenin anormal durumda yaşanan normal tepkiler olduğunu fark ettiklerini belirtmektedir.

K8: “Başkalarının sorunlarını dinleyip rol aldığımda kendi hayatımdan eşleşmeler olduğunu gözlemlerim ve yalnız olmadığımı anladım...Bu hayatta farklı kişiler tarafından aynı sorunların yaşanabileceğini farkettim.”

K11: “...en büyük farkındalığım yalnız olmadığım hissi idi. Başıma gelen kötü bir olayda bunu yaşayan sadece ben varım diye düşünürdüm. Psikodrama sayesinde tamamen benim gibi olmasa da yaşadıklarına ucundan kıyısından tanıklık etmiş insanlar olduğunu anladım...”

Grup Oturumlarına Katılımın Üyelerin Sosyal Yaşantısına Etkisi

Bu ana temada üniversiteye uyum ve grup aidiyeti temaları ortaya çıkmıştır. Grup aidiyetinin ruh sağlığını temel bileşenlerinden olan sosyal destek ağının devreye girmesini sağladığı ve hem üniversiteye uyumu hem de COVID-19 sürecinde yaşana zorlukların üstesinden gelmede belirleyici olduğu görülmektedir.

Üniversiteye uyum: COVID-19 sürecinde fiziksel açıdan uzak buldukları üniversite yaşamına uyumu kolaylaştırdığı ve grup bağının destekleyici bir etkisinin olduğu görülmektedir.

K7: “Üniversite ortamına daha kolay alışacağımı hissetmemi sağladı diyebilirim. Çünkü yeni bir ortama alışmakta zorluk çeken bir kişi olarak, üniversite öncesinde bu oturumlar bana kendimi biraz daha rahat bırakmamı ve yeni insanlar tanımanın verdiği o güvenli hissi keyifle yaşamayı kattı.”

K4: “...Okulun açılması benim için stresli bir durum iken psikodrama grubundaki arkadaşlarımla önceden tanışmış olmak benim için rahatlatıcı bir etken.”

Grup aidiyeti: Sosyal desteğin ruhsal iyilik halindeki olumlu etkisinin görüldüğü grup çalışmasında katılımcıların COVID-19’un getirdiği zorluklarla baş etmede ve umut etmede önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir.

K2: “..grup çalışmasına girdikçe yalnız olmadığımı ve hiçbir şey eski yaşantımız gibi olmasa da birlikte bir şeyler yapabileceğimizi anladım”

K10: “Günlük yaşamda konuşmaktan çekindiğim ya da konusunun geçmediği his ve düşüncelerimi paylaşabileceğim ve oradaki arkadaşlarımdan sınırsız destek alabileceğim bir ortam.”

SONUÇ VE TARTIŞMA

Covid-19 pandemisi ya da herhangi başka bir olumsuz yaşam olayıyla karşılaşma, travmaya maruz kalma anksiyete, depresyon başta olmak üzere çok sayıda olumsuz psikolojik etkiye yol açmakla birlikte, direnç, uyum ve gelişme aşamalarının ardından psikolojik büyüme fırsatını da beraberinde getirmektedir. Uyum ve gelişme aşamalarının sağlıklı şekilde geçirilerek psikolojik büyümenin sağlanabilmesi için psikolojik dayanıklılığı artırmayı hedefleyen destekleyici çalışmaların yapılması önem taşımaktadır. Beliren yetişkinlik dönemindeki bir grup üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen, pandemi sürecinde psikodrama grup yaşantısının depresyon, anksiyete ve psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmanın sonucunda, nicel verilere dayalı ölçümler istatistiksel açıdan anlamlı düzeye erişmemiş olmakla beraber, grup üyelerinin çoğunluğunda depresyon ve anksiyete düzeylerindeki düşüş gözlenmiştir. Psikodramanın fizyolojik süreçler üzerine olan etkisini inceleyen bir araştırmada, onaltı hafta süreyle gerçekleştirilen psikodrama grup çalışmasının bireylerin kortizol seviyelerindeki düşüşe neden olduğu, depresif semptomlarında, algılanan stres ve anksiyete düzeylerinde azalmayı sağladığı gözlenmiştir (Erbay vd., 2018). Psikolojik değişim ve iyileşmenin zaman alan bir süreç olduğu ve bireysel farklılıklara bağlı olarak bu sürecin herkeste farklı işleyebileceği göz önüne alındığında (APA, 2021), bu çalışma sonucunda elde edilen ölçümler, psikodrama yaşantısının anksiyete ve depresyon üzerindeki olumlu etkisinin bir işareti olarak değerlendirilebilir. Grup üyeleri tarafından farklı (TV şov sunucusu-konuğu, polis-vatandaş, öğretmen-öğrenci, anne-çocuk vb.) rollerin denendiği oturumların üyelerin çoğunda spontanlığın artmasını böylelikle anksiyete düzeylerinde azalmaya neden olduğu söylenebilir. Bu etkinin daha yaygın olarak gözlenmemesinin bir diğer nedeni ise oturumların çevrimiçi olarak uygulanmasına bağlı olarak, üyelerin role girmede güçlük yaşamaları olabilir. Bu konuya, çevrimiçi ve yüzyüze yapılan psikodrama uygulamalarının etkililiğini karşılaştıran araştırmalar açıklık kazandıracaktır.

Çalışmanın grup üyelerinin duygu dünyası üzerine olan etkisi ana teması altında yer alan nitel bulguları psikodrama oturumları sonunda grup üyelerinde farkındalığın, empatinin, evrenselliğin, iyilik halinin arttığını ortaya koymuştur. Bu temaların psikolojik dayanıklılıkla ilgili farkındalık, iyimserlik ve umut, empati becerisine sahip olma, çözüm odaklı adımlar atabilme, gelecekle ilgili olumlu beklenti içinde olabilme, öz saygının ve öz yeterliliğin yüksek olması, otokontrol sahibi olma gibi bireysel koruyucu faktörlerle örtüştüğü görülmektedir. Psikodrama, şimdi ve burada ilkesiyle, grup üyelerinin geçmiş yaşantılarını canlandırmaları sırasında daha önce çeşitli nedenlerle baş edemediklerini düşündükleri durumları yeniden görme, anlama ve eğer gerekiyorsa değiştirme olanağı sunar (Özbek ve Leutz, 2003). Bu yönüyle üyelerin psikolojik dayanıklılıkta sözü edilen koruyucu faktörlerle ilişkili olarak hem farkındalık kazanmalarına hem de benzer yaşam olaylarına karşısında kontrol duygularının artmasına aracılık eder. Psikodramatik oyunların ardından gerçekleştirilen rol geribildirimleri ve paylaşım aşamalarının üyelerin bu oyunlar sırasında doğrudan yaşantılayarak ya da gözleyerek deneyimledikleri rollerle kendi yaşamları arasında bağ kurmalarını ve farklı bakış açıları kazanmalarını sağlayarak farkındalık düzeylerini artırdığı düşünülmektedir. Grup üyeleri farkındalık teması çerçevesinde duygularının farkına vararak onları kabul etmeye, kendilerine ve yapabileceklerine ilişkin inaçlarının arttığına ve güçlendiklerine dair vurgularda bulunmuşlardır. Bu ifadelerin aynı zamanda psikolojik

dayanıklılığın koruyucu faktörleri arasında yer alan öz yeterlilik ve otokontrol sahibi olma özellikleriyle de örtüştüğü gözlenmektedir.

Başkalarının duygularını onların bakış açısından anlama ve hissetme yeteneği olan empati, duygusal ve sosyal yeterliliğin gelişmesine yardımcı olması nedeniyle psikolojik dayanıklılığın temel unsurlardan biridir (Allemande vd., 2015). Empatik birey, başkalarına karşı empatik duygu ve eylemlerinden kaynaklanan olumlu bir benlik algısına sahiptir. Geçmiş araştırmalar, olumlu benlik algısının bir sonucu olarak psikolojik dayanıklılık ile empati becerisinin iyi oluşu yordadığını ortaya koymuştur (O'Conner vd., 2015; Morelli vd., 2017; Vinayak, 2018). Psikodramada sıkça kullanılan rol değiştirme tekniği, "diğeriyle karşılaşma" ve "karşı tarafı deneyimleme"yi, böylelikle empati becerisinin gelişmesini sağlar (Fonseca, 2004). Bu çalışma sonucunda üyelerin empati becerilerinin geliştiğine yönelik ifadelerinin, protagonist oyunlarında sıkça kullanılmış olan rol değiştirme tekniğinin bir sonucu olarak üyelerin "diğer"inin duygu dünyalarını onların bakış açısıyla anlamalarına, hissetmelerine böylelikle olumlu benlik algısı geliştirmelerini sağlamasına bağlı olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmanın sonucunda açığa çıkan bir diğer tema evrenseldir. Grup sürecinde en etkin iyileştirici unsurlardan biri kişilerin yaşadıkları ruhsal sıkıntılarda yalnız olmadıklarını hissetmeleriyle ilişkili olan evrensellik ilkesidir (Yalom, 2002). Grubun paylaşım aşaması, gruba evrensellik duygusu ve gelecek için umut aşılarda (Giacomucci, 2021). Bu yönüyle evrensellik ilkesi psikolojik dayanıklılıkla ilişkili iyimserlik ve umut faktörlerinin gelişimine hizmet etmektedir.

Grup oturumlarına katılımın üyelerin sosyal yaşantısına etkisi ana teması çerçevesinde üniversiteye uyum ve grup aidiyeti temaları açığa çıkmıştır. Psikodrama oturumları grup üyelerinin özellikle ısınma oyunlarının etkisiyle aşama aşama kendilerini açmalarını, süreç içinde birbirlerini daha yakından tanımalarını sağlamıştır. Bu çalışmada grubun bedeni ve grubun çorbası gibi sosyometrik oyunlar yer almıştır. Sosyometrik oyunlar öğrencilerin bağlanmaya hazır oluşlarını değerlendirmeye; grubu eylem tekniklerine ısındırmaya, grup içindeki kişilerarası ilişkileri görünür kılmaya ve yeni pozitif bağların gelişmesine olanak sağlar. Kişisel ve kişilerarası rollerin denendiği sosyometrik etkinlikler gençlerde hem kendi içsel becerilerini geliştirmeye hem de sağlam ilişkilerin kurulmasına, fark edilmesine, güçlendirilmesine yardımcı olmaktadır. Kişinin kendisini güçlü hissettiği durumlara ya da güçlü olmak istediği durumlara odaklanmak da koruyucu faktörlerin gelişmesine olanak sağlayacaktır. Diğer yandan oyunlar sırasında aynalama tekniğiyle üyelerin gözleyen benliği deneyimlemeleri, kendi kaynaklarına yönelen olumsuz mesajlara yönelmeyi seçtiklerinde, yoğun duygularının düzenlenmesine yardımcı olmuştur.

Çevrimiçi uygulama yoluyla yürütülmüş olan bu çalışmada, psikodramanın en temel unsurlarından biri olan sahnenin fiziksel olarak bulunmamasının çalışmayı sınırlandıran bir etken olduğu düşünülmektedir. Üyelerin birbirlerine dokunmadan, bedensel aktarımdan uzak kalarak psikodramanın en güçlü yönlerinden biri olan eylemi yeterince deneyimlememiş olması bir diğer sınırlılık olarak görülebilir. Bu iki sınırlılığa rağmen çevrimiçi uygulamanın grup üyelerinin duygu dünyaları üzerinde psikolojik dayanıklılıklarını artırmaya yönelik olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Grup üyeleri bu çalışmanın sonunda kendi duygularını tanımış, kabul etmiş, yalnız olmadıklarını hissetmiş, birbirlerine bağlılık geliştirmiş, olaylar üzerinde kontrol sahibi olduklarına dair inançlarını pekiştirmişlerdir. Gelecekte psikodrama temelli müdahale ile diğer yöntemlerin karşılaştırıldığı deneysel çalışmaların yapılması bu sonuçların genellenebilmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca yüzyüze ve çevrimiçi uygulamalar arasındaki farklılıkların araştırıldığı çalışmalar psikodrama yöntemlerinin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

Destek ve Teşekkür

Bu makalenin bir bölümü 19-21 Kasım 2021 tarihleri arasında düzenlenen İDU II. Uluslararası Beşeri Bilimler Sempozyumunda sözel bildiri olarak sunulmuştur. Yazarlar olarak psikodrama oturumlarının süreç analizlerinin gerçekleştirilmesinde süpervizyon desteğinden ötürü Psk. Nalan ÖZÇETE'ye teşekkür ederiz.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına, verilerin toplanmasından verinin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

KAYNAKÇA

- Allemande, M., Steiger, A.E. ve Fend, H.A. (2015). Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood. *J Pers*, 83: 229-241. <https://doi.org/10.1111/jopy.12098>
- American Psychological Association (2021, Aralık 15) <https://www.apa.org/ptsd-guideline/patients-and-families/length-treatment>
- Arslan-Dikme, Ş. (2008). *Sınav kaygısı yaşayan ergenlerle psikodrama çalışması*. [Yayınlanmamış psikodrama tezi]. Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü.
- Bartone P.T., Hystad S.W., Eid J. ve Brevik J. I. (2012). Psychological hardiness and coping style as risk/resilience factors for alcohol abuse. *Military Medicine*, 177 (5): 517-524. <https://doi.org/10.7205/milmed-d-11-00200>
- Basım, H.N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22 (2), 104-114.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. Baskı). Routledge.
- Cossa, M. A. (2003). "Taming Puberty: Using psychodrama, sociodrama and sociometry with adolescent groups," in *Psychodrama in the 21st Century: Clinical and Educational Applications*, ed. J. Gershoni (New York: Springer), 135-150.
- Cruz, A., Sales, C., Alves, P., ve Moita, G. (2018). The core techniques of Morenian psychodrama: a systematic review of literature. *Frontiers in psychology*, 9, 1263. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01263>
- Eysenbach, G., ve Köhler, C. (2002). How do consumers search for and appraise health information on the world wide web? Qualitative study using focus groups, usability tests, and in-depth interviews. *Bmj*, 324(7337), 573-577. doi: 10.1136/bmj.324.7337.573.
- Erbay, L. G., Reyhani, İ., Ünal, S., Özcan, C., Özgöçer, T., Uçar, C., ve Yıldız, S. (2018). Does psychodrama affect perceived stress, anxiety-depression scores and saliva cortisol in patients with depression? *Psychiatry investigation*. 15(10), (s. 970-975). doi: 10.1136/bmj.324.7337.573
- Feniger-Schaal, R., & Orkibi, H. (2020). Integrative systematic review of drama therapy intervention research. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 14(1), 68-80. <https://doi.org/10.1037/aca0000257>
- Friborg O, Hjemdal O, Rosenvinge JH vd. (2003) A New Rating Scale for Adult Resilience: What are the Central Protective Resources behind Healthy Adjustment? *Int J Methods Psychiatr Res*, 12:65-76. doi: 10.1002/mpr.143.
- Florian, V., Mikulincer, M., & Taubman, O. (1995). Does hardiness contribute to mental health during a stressful real-life situation? The roles of appraisal and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 687-695. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.4.687>
- Fonseca, J. (2004). *Contemporary Psychodrama: New Approaches To Theory And Technique*. Brunner Routledge
- Giacomucci, Scott. (2021). *Advanced Psychodrama Directing*. In book: Social Work, Sociometry, and Psychodrama (pp.277-290).10.1007/978-981-33-6342-7_14.

- Graber, R., Pichon, F. ve Carabine, E. (2015). *Psychological resilience*. Overseas Development Institute.
- Gravetter, J. F. ve Forzano, L. B. (2012). *Research methods for the behavioral sciences* (4. Baskı). Linda Schreiber-Ganster.
- Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D., ve Britton, N. (2013). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *Arts in Psychotherapy*, 40, (s. 37–44). <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.09.002>
- Hisli, N. (1989). Beck depresyon envanterinin üniversite öğrencileri için geçerliği, güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(23), 3-13.
- Hudgins, K. (2019). Psychodrama revisited: through the lens of the internal role map of the therapeutic spiral model to promote post-traumatic growth. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 18, 1-16. [10.1007/s11620-019-00483-7](https://doi.org/10.1007/s11620-019-00483-7).
- Karataş, Z., ve Gökçakan, Z. (2011). Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamasının ergenlerin çatışma çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), (s. 601-614).
- Karataş, A., Karataş, A. & Gizir, C. A. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma gereksinimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28-3), 250-265 .
- Kobasa, S. C. (1979). Personality and resistance to illness. *American Journal of Psychology*, 7(4), 413- 423.
- Lenoir, F. (2020). *Vivre! Dans un Monde Imprevisible*. Librairie Artheme Fayard.
- Li, Y., Scherer, N., Felix, L., ve Kuper, H. (2021). Prevalence of depression, anxiety and post-traumatic stress disorder in health care workers during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE* 16:e0246454. doi: 10.1371/journal.pone.0246454
- Maddi, S. R. (2006). *Hardiness: the courage to be resilient*. In J. C. Thomas, D. L. Segal, & M. Hersen (Eds.), *Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology*, Vol. 1. Personality and Everyday Functioning (pp. 306–321). John Wiley & Sons Inc.
- Maddi, S. R. (2013). *Hardiness: Turning stressful circumstances into resilient growth*. Springer
- Martínez-Martí, M. L., ve Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 12(2), 110–119. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1163403>
- McCarthy, J. (2017). Enhancing feedback in higher education: Students' attitudes towards online and in-class formative assessment feedback models. *Active Learning in Higher Education*, 18(2), 127-141. <https://doi.org/10.1177/1469787417707615>
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morelli, S. A., Lieberman, M. D., ve Zaki, J. (2015). The emerging study of positive empathy. *Social and Personality Psychology Compass*, 9 (2), 57–68, doi:10.1111/spc3.12157
- Moreno, J. L. (1955). Theory of spontaneity-creativity. *Sociometry*, 18(4), (s. 105-118).
- O'Conner, L. E., Berry, R. K., Stiver, J. W., Hanson, R., Ark, W., ve Toni Li, T. (2015). Empathy, compassionate altruism and psychological well-being in contemplative practitioners across five traditions. *Psychology*, 6 (8), 989-1000. doi: 10.4236/psych.2015.68096.
- Orkibi, H. ve Feniger-Schaal, R. (2019). Integrative systematic review of psychodrama psychotherapy research: Trends and methodological implications. *PloS one*, 14(2), e0212575. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212575>
- Özbek, A. ve Leutz, G.A. (2003). *Psikodrama grup psikoterapisinde sahnesel etkileşim* (Göz. geç. 2. bs.). Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü Yayınları No:1.
- Patias, N. D., Von Hohendorff, J., Cozzer, A. J., Flores, P. A., ve Scorsolini-Comin, F. (2021). Mental health and coping strategies in undergraduate and graduate students during covid-19 pandemic. *Trends in Psychology*, 1–20. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00069-z>
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24, 335–344. Doi:10.1017/S0954579412000028
- Sohrabi, C., Alsafi, Z., O'Neill, N., Khan, M., Kerwan, A., Al-Jabir, A., Iosifidis, C., ve Agha, R. (2020). World Health Organization declares global emergency: A review of the 2019 novel coronavirus (COVID-19). *International journal of surgery* (London, England), 76, 71–76. <https://doi.org/10.1016/j.ijso.2020.02.034>
- Tusaie, K. ve Dyer, J. (2004). Resilience: A historical review of the construct. *Holistic Nursing Practice*, 18(1), 3-8. doi: 10.1097/00004650-200401000-00002.
- Ulusoy M, Şahin N, Erkman H (1998). Turkish version of the beck anxiety inventor, psychometric properties. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly* 12(2): 28-35.

- Vinayak, S. ve Judge, J. (2018). Resilience and empathy as predictors of psychological wellbeing among adolescents. *International Journal of Health Sciences and Research*, 8(4), 192-200.
- Yalom, I. (2002). *Grup psikoterapisinin teori ve pratiği*. (A.Tangör, Ö. Karaçam, Çev.) Kabalıcı.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The Covid-19 epidemic, which was declared a pandemic by the World Health Organization on March 11, 2020, has negative psychological effects such as encountering with death, the fear of getting sick, the danger of losing one's job, inability to fulfill daily routines. Additionally loneliness, anxiety, depression, insomnia, alcohol and substance use, self-harm and suicide have become common as a result of uncertainties and restrictions regarding economic and social life. Studies show that the most affected group in terms of depression, anxiety and stress during the pandemic compared to normal times is university students in emerging adulthood. For this reason, psychotherapy studies with university students in order to develop skills for healthy adult functionality are of particular importance. Considering the psychological effects of the Covid-19 pandemic, such as depression, anxiety, pessimism, and intimidation, the concept of psychological resilience gains importance in order to discover new ways, as stated by Jung. Resilience is defined as the ability to adapt to difficulties, resist the source of stressful life events, and gain a positive perspective. In order for university students to cope with negative life events and develop their resilience, it is necessary to develop supportive relationships with family, develop self-efficacy and sense of perceived control, provide opportunities to develop strong adaptation skills and self-regulation capacity, and support the ability to activate the resources of belief, hope and cultural tradition. Psychodrama is an experimental psychological intervention method that uses action and role-playing techniques to gain insight into people, their problems about themselves or their relationships with others, and possible solutions to these problems. Psychodrama can play an active role in increasing resilience by supporting these factors with spontaneity and creativity. The aim of this study is to examine the effect of online psychodrama method intervention on the depression, anxiety and resilience levels of university preparatory class students who were away from the physical and social environment of the university within the scope of the measures taken during the pandemic process.

Method

In this study, the effect of the psychodrama-based intervention method on the depression, anxiety and resilience levels of university students was tested with a single-group pretest-posttest quasi-experimental model. Group work with psychodrama method was applied to the experimental group for the processes of depression, anxiety and psychological resilience. Psychodrama sessions were held once or twice a week in a total of 16 sessions, each lasting approximately 3 hours. All sessions were implemented online via Zoom.

Findings

Wilcoxon Paired Pairs Signed Ordinal Numbers Test was conducted to examine whether the mean scores of the experimental group from the Beck, Depression Scale, Beck Anxiety Scale and the Psychological Resilience Scale for Adults differed before and after the group work with the psychodrama method. Although the difference between the mean scores is not statistically significant, the pretest and posttest mean values show a decrease in the depression level in 9 of the group members (n=13) and a decrease in the anxiety level in 8 of them. Qualitative data were gathered around two main themes: the effect of participation in group

sessions on the emotional world of the members and the effect of participation in group sessions on the social life of the members. In the first main theme, the themes of empathy, increase in well-being, awareness and universality emerged. It is seen that the participants started to recognize their own emotions, developed insight and took steps to accept their emotions beyond realizing them, and with the support created by seeing that they were not alone in this process, there was an increase in their well-being. In the second main theme, the themes of adaptation to university and group belonging emerged. It is seen that group belonging enables the social support network, which is one of the basic components of mental health, to come into play and is decisive both in adapting to the university and in overcoming the difficulties experienced during the COVID-19 process.

Conclusion and Discussion

As a result of this study, quantitative data did not reach a statistically significant level, but a decrease in depression and anxiety levels was observed in the majority of the group members. They recognized and accepted their own feelings, felt that they were not alone, developed commitment to each other, and reinforced their belief that they had control over events. It is important to carry out experimental studies comparing psychodrama-based intervention with other methods in the future in order to generalize these results. In addition, studies investigating the differences between face-to-face and online practices will contribute to the development of psychodrama methods.