

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

GAZİANTEP UNIVERSITY

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



June 2022

Volume 6, Issue 1

Haziran 2022

Cilt 6, Sayı 1

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

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

Section Editors / Alan Editörleri

Prof. Dr. Yavuz SAKA
Science Education

Prof. Dr. Ali BOZKURT
Mathematics Education

Assoc. Prof. Dr. Ergun HAMZADAYI
Turkish Language Teaching

Assoc. Prof. Dr. Mehmet KILIÇ
Foreign Language Education

Assoc. Prof. Dr. Bilge KUŞDEMİR
KAYIRAN
Elementary Education

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

Assoc. Prof. Dr. Mahmut KALMAN
Educational Management

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

Assoc. Prof. Dr. Melike ÖZYURT
Curriculum and Instruction

Assoc. Prof. Dr. Veli BATDI
Curriculum and Instruction

Asst. Prof. Dr. Mehmet BAŞARAN
Curriculum and Instruction

Asst. Prof. Dr. Fatih Emrah DEMİR
Special Education

Layout and Language Editors/

Mizanpaj ve Dil Editörleri
Dr. Eyüp CÜCÜK
Gaziantep University

Ress. Asst. Özlem BATMAZ
Gaziantep University

Ress. Asst. Bilge Deniz ÇANKAYA
Gaziantep University

Ress. Asst. Bilge YILMAZ ASLAN
Gaziantep University

Editorial Board / Yayın Kurulu

Prof. Dr. Arif ÖZAYDIN
Gaziantep University

Prof. Dr. Bayram ÇETİN
Gaziantep University

Prof. Dr. Birsan BAĞÇECİ
Gaziantep University

Prof. Dr. Mehmet SİNAR
Gaziantep University

Prof. Dr. Habib ÖZKAN
Gaziantep University

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK
Gaziantep University

Prof. Dr. M. Fatih ÖZMANTAR
Gaziantep University

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN
Gaziantep University

Prof. Dr. Yavuz SAKA
Gaziantep University

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Gaziantep University

Prof. Dr. Ali BOZKURT
Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Ahmet İhsan KAYA
Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM
Gaziantep University

Assoc. Prof. Dr. Mahmut KALMAN
Gaziantep University

Advisory Board / Danışma Kurulu

Prof. Dr. Arif ÖZAYDIN
Gaziantep University, Turkey

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

Prof. Dr. Bayram ÇETİN
Gaziantep University, Turkey

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

Prof. Dr. Mehmet ÇİÇEK
Gaziantep University, Turkey

Prof. Dr. Abdülvahid ÇAKIR
Gazi University, Turkey

Prof. Dr. Erdoğan BADA
Çukurova University, Turkey

Prof. Dr. Filiz KABAPINAR
Marmara University, Turkey

Prof. Dr. İlyas YAVUZ
Marmara University, Turkey

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Hacettepe University, Turkey

Prof. Dr. Nilüfer VOLTAN ACAR
Hacettepe University, Turkey

Prof. Dr. Turan AKBAŞ
Çukurova University, Turkey

Prof. Dr. Ramazan GÜRBÜZ
Adiyaman University, Turkey

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN
Selçuk University, Turkey

Prof. Dr. Yavuz Akbulut
Anadolu University, Turkey

Prof. Dr. Iztok DEVETAK
University of Ljubljana, Slovenia

Prof. Dr. Yücel KABAPINAR
Marmara University, Turkey

Prof. Dr. Hasan ÜNAL
Yıldız Teknik University, Turkey

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

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

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

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

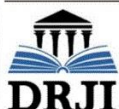
Asst. Prof. Dr. Julia MAHFOUZ
University of Colorado-Denver, USA

Dr. Alper YETKİNER
Kilis 7 Aralık University, Turkey

Dr. Serkan KELEŞOĞLU
Ankara University, Turkey

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

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



Directory of
Research Journal
Indexing



GAUN-JES / GAÜN-EBD
E-ISSN: 2667-5145

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Üniversite Bulvarı 27310 Şehitkamil - Gaziantep, TURKEY

Phone: +90 (342) 360 1200 – 3757 Fax: +90 (342) 360 1710 E-mail: alibozkurt@gantep.edu.tr

From the editors,

Dear GAUN-JES readers,

We are glad to publish the 1st issue of the 6th volume of our journal. We, therefore, thank the authors and reviewers of the current issue and the journal team for their great contributions and efforts in presenting the current issue to the scientific community. Gaziantep University Journal of Educational Sciences (GAUN-JES) is a biannual, international, and double-blind peer-reviewed journal that is dedicated to publishing high-quality and up-to-date research. GAUN-JES accepts scientific manuscripts regarding educational sciences and field education written in Turkish or English. Our journal is an international, peer-reviewed journal indexed by ASOS index and DRJI. Our journal has applied to national and international indexes, and this process is in progress.

Editors

Editörlerden,

Kıymetli GAUN-JES okuyucuları,

Dergimizin 6. cildinin 1. sayısını yayımlamaktan dolayı büyük mutluluk içerisindeyiz. Bu vesileyle, son sayımızın bilim camiasına sunulmasında büyük emekleri bulunan yazarlara, hakemlere ve dergi ekibimize çok teşekkür ederiz. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi (GAUN-JES) altı ayda bir yayımlanan ve çifte-kör hakemlik sürecinden geçen bilimsel makalelerin yayımlandığı uluslararası ve hakemli bir akademik dergidir. GAUN-JES, eğitim araştırmaları kapsamına giren eğitim bilimleri ve alan eğitimine dair Türkçe veya İngilizce olarak hazırlanmış yayınları kabul etmektedir. Dergimiz ASOS indeks ve DRJI tarafından indekslenen uluslararası hakemli bir dergidir. Ulusal ve uluslararası ölçekteki diğer indekslere başvuru sürecimiz ise devam etmektedir.

Editörler

TABLE OF CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Investigation into Students' Perception of Industrial Design as a Prospective Career, Öğrencilerin Endüstriyel Tasarımı Aday Kariyer Olarak Algılamalarının İncelenmesi <i>Peter Oluwagbenga ODEWOLE, Ebenezer ODJÍ, Blessing ARÍO</i>	1-20
İlkokul Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Canlı Ders Deneyimlerinin İncelenmesi Examination Of Live Course Experiences Of Primary School Students And Teachers <i>Mehmet ÜRÜNİBRAHİMOĞLU, Veysel GÖÇER, Sinan ÖZER, Emrah KÖSEOĞLU</i>	21-41
Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Yürütülen Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri Teachers' Opinions on Distance In-Service Training Activities Organized by the Turkish Ministry of National Education <i>Selvi GEBEL, Aykar TEKİN BOZKURT</i>	42-62
Matematik Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi Investigation of Internet Literacy Self-Efficacy Levels of Mathematics Teacher Candidates According to Some Variables <i>Büşra YAŞAR, Esra ALTINTAŞ, Şükrü İLGÜN</i>	63-74
Argümantasyon Tabanlı Yaklaşımın Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Risk Algıları, Bilgi ve Tutum Düzeyleri Üzerine Etkisi: GDO'lu Besinler The Effect of Argumentation-Based Approach on Pre-Service Science Teachers' Risk Perception, Knowledge and Attitude Levels: GDO Foods <i>Semra BENZER, Merve GÜNSEL PEKER</i>	75-93
Türkçeyi İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dil Becerilerini Etkili ve Verimli Kullanma Durumları Effective and Efficient Use of Language Skills by Students Learning Turkish as a Second/Foreign Language <i>Bekir Sıddık KILIÇ, Ali GÖÇER</i>	94-114

- Bilgilendirici Metin Yazma Başarımını Değerlendirmeye Yönelik Bir Ölçek Önerisi
A Suggestion for a Scale for Evaluating Performance in Writing Informative Text
Onur DÖLEK, Ergün HAMZADAYI **115-130**
- Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüş ve Tutumlarının İncelenmesi: Bir Metasentez Çalışması
Examination of Classroom Teachers' Opinions and Attitudes on Distance Education: A Metasynthesis Study
Ayşegül KARABAY, Yakup SAVRAN **131-142**
- Devlet Okulu Velilerinin Okul Beklentilerinin Belirlenmesi: Durum Tespit Çalışması
Determination of School Expectations of Public School Parents: A Descriptive Study
İbrahim ŞAHİN, Fatma Nur ÇOBAN, Merve AYDIN, Zeynep SARI **143-157**

Investigation into Students' Perception of Industrial Design as a
Prospective Career

Öğrencilerin Endüstriyel Tasarımı Aday Kariyer Olarak Algılamalarının İncelenmesi

Peter Oluwagbenga ODEWOLE^a, Ebenezer ODJİ^b, Blessing ARİO^c

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 30/01/2022

Revised/Düzeltildi: 26/04/2022

Accepted/Kabul edildi: 18/06/2022

Keywords:

Industrial design, secondary school students, career perception, Holland's theory of career choice.

Keywords in Turkish:

Endüstriyel tasarım, ortaokul öğrencileri, kariyer algısı, Hollanda'nın kariyer seçimi teorisi.

ABSTRACT

Students' perception of a discipline determines their career choice in that respect. Despite that the curriculum of the Industrial design field encourages the development of creative skills most needed in the era of advanced and fast-paced technological development, students' lack of adequate knowledge of what the Industrial design discipline entails can largely discourage them from choosing the discipline as their prospective career. Therefore, this study investigates students' career perception of Industrial Design as it is offered in Nigerian tertiary institutions concerning career awareness, the consciousness of inherent creative skills, gender suitability, and financial prospect. A survey was conducted and responses were elicited from 500 respondents, comprising secondary school students within Southwestern Nigeria. Based on the results of the finding, recommendations were provided to stakeholders in the field of Industrial Design on ways to promote the discipline in the country, given its immense potentialities for job creation and poverty alleviation.

ÖZ

Öğrencilerin bir disipline ilişkin algıları, bu açıdan kariyer seçimlerini belirler. Endüstriyel tasarım alanı müfredatının, ileri ve hızlı teknolojik gelişme çağında en çok ihtiyaç duyulan yaratıcı becerilerin gelişimini teşvik etmesine rağmen, öğrencilerin Endüstriyel tasarım disiplininin neleri gerektirdiğine dair yeterli bilgi eksikliği, onları muhtemel kariyerleri olarak disiplini seçmekten büyük ölçüde caydırabilir. Bu nedenle, bu çalışma, öğrencilerin kariyer farkındalığı, doğuştan gelen yaratıcı becerilerin bilinci, cinsiyet uygunluğu ve finansal beklenti ile ilgili olarak Nijerya yükseköğretim kurumlarında sunulan Endüstriyel Tasarım hakkındaki kariyer algılarını araştırmaktadır. Bir anket yapıldı ve Güneybatı Nijerya'daki ortaokul öğrencilerinden oluşan 500 katılımcıdan yanıtlar alındı. Bulgu sonuçlarına dayanarak, istihdam yaratma ve yoksulluğun azaltılması için muazzam potansiyelleri göz önüne alındığında, ülkede disiplini teşvik etmenin yolları hakkında Endüstriyel Tasarım alanındaki paydaşlara önerilerde bulunuldu.

^a Peter Oluwagbenga ODEWOLE, Olabisi Onabanjo University College of Engineering and Environmental Technology, peterodewole@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0977-2993>

^b Ebenezer ODJİ, Olabisi Onabanjo University College of Engineering and Environmental Technology, ezerodjimin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1929-6385>

^c Blessing ARİO, Olabisi Onabanjo University College of Engineering and Environmental Technology, blessingario11@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6326-9590>



Introduction

Career also referred to as career path, job, vocation, occupation or profession is an aspect of a person's life that is concerned with employment, that is, what a person does to earn a living. Career choice refers to the selection of a particular career path. Perception is defined as the process by which organisms interpret and organize sensation to produce a meaningful experience of the world (Pickens, 2005). Therefore, career perceptions are fundamentally formed from the images young people receive (Fosket & Hemsley-Brown, 1999). Career choice is a complex decision given that it determines either positive or detrimental psychological, physical and socio-economic future life (Akosah-Twumasi, Emeto, Lindsay, Tsey & Malau-Aduli, 2018). Since career decision is a paramount step that every student must make in preparation for the tertiary level of education, students' career perception goes a long way to determine their career decision as it can either encourage or discourage their decision and choice of a particular career path. Therefore, an understanding of how young people make decisions about careers as well as how that affects and interacts with their choice of higher education pathways is a critically important issue (Fosket & Hemsley-Brown, 1999).

In Nigeria, just like in many other developing countries, secondary school students engaging in career decision-making often encounter significant challenges due to different social and economic conditions (Odji & Rahman, 2020). This could be because developing countries tend to direct their students into careers according to their country's perceived needs (Kazi & Akhlaq, 2017). Due to the increasing rate of unemployment in Nigeria after graduation from tertiary institutions, emphasis has been laid on the teaching and learning of vocational and entrepreneurial-related courses for all the students in tertiary institutions irrespective of their career path (Nwite, 2016). The reason behind this, according to Odewole (2016), is that vocational and entrepreneurial-related courses. For instance, Industrial design has a huge potentiality to guarantee job opportunities after graduation. If this is true, the question that readily comes to mind is: why does Industrial Design programme often have low students' enrolment in various tertiary institutions where it is offered as an academic discipline in Nigeria? To find an appropriate answer to this question, this study investigates the perception of secondary school students with respect to their awareness of the discipline, their level of required inherent creative skills as well as financial prospect, nature and gender suitability of the discipline as factors that can either trigger or discourage their choice of Industrial Design as a prospective career.

Literature Review

Concept and Prospect of Industrial Design

Industrial design is regarded as a synergy between applied art and science targeted at creating and developing aesthetic, ergonomic, and functional products (Kashim, 2013). Industrial design is relevant to a wide variety of products of industry and handicrafts products ranging from household products such as toys and furniture to luxury products such as watches and jewelry to utility products such as medical instruments, electrical appliances, cars, architectural structures, sports equipment, including textile design, packaging, customization and branding of products among others (World Intellectual Property Organization WIPO, 2011). The concept of industrial design is interdisciplinary with the option of ceramics, textiles, and graphics as areas of specialization in Nigerian tertiary institutions (Akintayo & Abiodun, 2013). Kashim (2013) reveals the role of industrial design in promoting Nigerian's rich visual and material culture. The significance of design thinking

which is one of the major skills taught in Industrial design (a domain of design education) towards achieving the technological development of the first, second and third industrial revolutions as well as the current fourth industrial revolution (4IR) cannot be overemphasized (Adelabu, Akinbogun & Odewole, 2019).

The Industrial design practice is preoccupied with solving human-oriented problems through the use of a combination of engineering, artistic and digital skills for creating concepts and user-friendly products. The three main career paths industrial designers mostly follow are: becoming an in-house designer at a company, working as a freelance designer or running a design studio; and becoming an entrepreneur by creating a product and setting up a company (Ginder-Vogel, 2016). It means that industrial designers are not often bent on getting employed by the government or an organization since they have been trained to be self-employed. This is one of the main reasons why Nigeria must pay more attention to the Industrial Design practices as it holds huge promise to help reduce the number of unemployed graduates to become self-employed and self-reliant.

Undergraduate Industrial Design Programme in Nigeria

Industrial Design programme in Nigeria is an offshoot of Fine Art programme as the Department of Industrial Design was carved out of the Department of Fine Art in the 1970s at the Ahmadu Bello Univeristy, Zaria (Adelabu & Fatuyi, 2020). Hence, till the present, the Industrial Design programme shares much similarities with the Applied Art programme offered in some tertiary institutions in Nigeria. Only four Universities in Nigeria offer the programme with the nomenclature Industrial Design, within the duration of between 4 and 5 years for the undergraduates (Adelabu & Fatuyi, 2020), while many other tertiary institutions offer Applied Art, Industrial Art, etc. as the case may be (Odewole & Adelabu, 2017). Different areas of specialization of the Industrial Design programme in Nigeria at its inception included ceramic design, graphic design, textile design and glass technology (Ario, Odji & Odewole, 2020). However, glass technology has now become a full fledge department with the name Glass and Silicate Technology (Abdullahi, 2020). Consequently, Industrial Design programme in Nigeria is now left with three specilization options: ceramic design, graphic design and textile design.

Non-popularity of Industrial Design Programme

One of the major limitations of the Industrial Design programme in Nigeria is the lack of substantial information about the discipline and the opportunities that come with it (Ario, Odji & Odewole, 2020). While Industrial design is increasingly recognized in Europe, Asia, and South Africa as a catalyst for enhancing human well-being, this is not the case in Nigeria as career seekers normally confront Industrial Design educators with a barrage of questions relating to the scope and concept of industrial design as well as the viability of the discipline in the labour market (Ogunduyile & Akinbogun, 2006). Despite that, the curriculum of the Industrial design programme encourages the development of creative skills most needed in the era of advanced and fast-paced technological development, many students as well as parents' lack of adequate knowledge of what the course entails can largely discourage their decision-making towards the course in choosing their prospective career. It thus implies that non-popularity of ID in Nigeria is hugely responsible for students' low patronage of the discipline.

The issue of students' low enrolment into the Industrial Design programme is not only experienced in Nigeria but also some other developing countries. Gaotlhobogwe (2010) decried low enrolment into the Design and Technology programme in Bostwana as it was not

considered of significant value but this was traceable to the novelty of the discipline within the study area as at the time the study was conducted. However, Industrial Design education cannot be said to be new in Nigeria as it has a history spanning over half a century. All these points to the fact that the creation of well-pronounced awareness of Industrial design to gain public empathy and advocacy in Nigeria is imperative.

Career Choice and the Nigerian Secondary School System

In Nigeria, secondary education is the link between primary education and tertiary education. Since the introduction of the Senior School Certificate in 1989, Nigeria has been running a 6-3-3 primary and secondary education system, consisting 6 years of primary education, 3 years of junior secondary education and 3 years of senior secondary education (Nuffic, 2017). In this sense, the Nigerian secondary school system is in two stages, that is, junior and senior levels of three years each, making a six-year duration. Secondary education finalizes the provision of basic education that started at the primary level, and focuses at laying the foundations for lifelong learning and human development, by offering more skill-oriented instructions (Garba, 2012). Secondary education is the training ground for future professionals as it provides the substructure for students to discover their specific fields of professions (Nanbak, 2020). According to Odewole (2018), the fact that career choice is being made by students at the secondary school makes it the most crucial level of education.

Influencers of Students' Career Perception and Choice

Many external and internal factors have been found to influence high school students when choosing their careers. These external factors include the influence of parents (home environment), teachers, and peers while internal factors could include the gender-stereotypic phenomenon (Ikkatai, Minamizaki, Kano, Inoue, McKay & Yokoyama, 2020) and self-efficacy among others. Other factors include media, culture, academic achievement, health condition, talents/skills, perceived high future earning (financial prospect), employment opportunities, prestige, recognition or social acceptability of the profession and work satisfaction among others (Kazi & Akhlaq, 2017). Regarding students' perception of Industrial design as a prospective course of study, the factors considered in this study include career awareness, the consciousness of inherent creative skills, gender suitability, and financial prospect.

Career Awareness

Career awareness is an important aspect of career perception given that the tendency that students will choose a particular career that they know little or nothing about is low (Odewole, 2018). The construct of career awareness towards making career decision is based on four aspects including knowledge, values, preferences, and self-concepts, which are connected with influencers (Family, School, Mass media, Community group, etc.) as well as self-assessment skills and decision-making skills (Yang, You & Han, 2010). Conducting early career awareness to young people such as secondary school students holds huge promise towards solving the prevalent problems of skill gap and competence in many countries across the globe (Cai, 2019). In this sense, in Nigeria, it is important to understand secondary school students' perception based on their level of awareness of Industrial Design as a prospective career.

The Consciousness of Inherent Creative Skills

Early awareness and consciousness of their inherent possession of 21st-century skills in no doubt affects students' choice of career regarding Industrial Design. While creativity is mostly required in the Industrial Design programme, it must be understood that it does not exist in human beings in isolation but co-manifests with other skills that have been jointly regarded as 21st-century skills. The consolidation of 21st-century skills into five categories and their general application as identified by Joynes, Rossignoli, and Amonoo-Kuofi (2019) including communication skills, collaborative skills, individual learning skills, autonomous skills as well as Information and Communication Technology (ICT) /digital literacy skills and their applicability in Industrial Design is as shown in Table 1.

Table 1. Categorization of 21st-century skills, its general application, and application in industrial design

Category of 21st Century Skill	General Application	Application in Industrial Design
Communication skills	Mastery of language use, presentation of ideas.	Understanding and interpreting design language for solving human-oriented problems; appropriate articulation of design approach involving conceptualization of ideas, prototyping, and mass production of value-added products that combine aesthetics with functionality; effective communication of design concepts and principles to non-designers; evoking visual interactions and persuasion through designs.
Collaborative skills	Management of group activities, social interaction.	Bringing together and managing a multi-disciplinary team of technologists
Individual learning skills	Critical thinking, metacognition, new skills acquisition	Design thinking; Optimization of new ideas and new materials for improving the quality and performance of products regarding their forms and functions.
Individual or autonomous skills	Flexibility, adaptability, entrepreneurship	Conducting design research, to understand different underlying technologies and matching appropriate technologies to solving problems for meeting multiple;
ICT / digital literacy skills	Use of ICT and digital tools	Product design and development through proficiency in the use of computer-aided design (CAD) and computer-aided manufacturing (CAM) tools.

Holland's Theory of Career Choice has been widely used by career experts to assist students in making the right choice of career based on the inherent personality traits that can be easily identified in the students. The emphasis of Holland's Theory of Career Choice is based on the fact that people who choose a career within the environment that fits their personality type are more likely to be successful and find satisfaction in their chosen career (Sheldon, Holliday, Titova & Benson, 2020; Zainudin, Rong, Nor, Yusop & Othman, 2020). Compared with the five categories of 21st-century skills earlier discussed, it is noteworthy that all the identified six personality traits in Holland's theory of career choice as shown in Figure 1 are found to be relevant in one way or the other towards executing the tasks involved in Industrial Design profession.

Figure 1. Holland's model of career choice

Source: University of Louisville (2022). Holland's theory of career choice.
<https://louisville.edu/career/resources/hollands-theory-of-career-choice>

Gender Suitability

Gender suitability of a career becomes an important factor given that gender stereotyping is the main reason why there are lower representations of a particular gender in some academic disciplines than others. Millward, Houston, Brown and Barrett (2006) asserted that young people hold very strong stereotypes about the types of jobs that are appropriate for men and women, and these gender stereotypes pose barriers to stop them from going into non-traditional work since they use them as the basis for actively selecting themselves into or screening themselves out of the market for certain jobs. For instance, apart from insufficient early experience, masculine culture of the field of study and gender gaps in self-efficacy have been the major factors that are responsible for lower representation in some fields of physical sciences including Mathematics, Computer Science, Engineering, and Physics among others (Ikkatai, Minamizaki, Kano, Inoue, McKay, & Yokoyama, 2020). Given that the power of gender stereotypes to dictate occupational perception, preferences and decisions is undeniable, changing the way jobs are represented in the media can help create role models and change associations about work and gender (Millward, Houston, Brown, & Barrett, 2006). In this sense, creating appropriate and effective career awareness can go a long way to properly shape career perception not only on the issue of gender stereotyping but also other factors on which students' career choice depends. Given that the Industrial design programme has often seen low students' enrolment compared to some other well-patronized disciplines in Nigeria, it is imperative to have adequate knowledge about students' perception of the discipline regarding gender suitability among other factors.

Financial Prospect

There is no doubt that people are also influenced by prospects of high financial benefits in choosing a career (Nyamwange, 2016). In regards to whether Industrial design practices have good financial prospect or not, working for an organization or as a freelancer, an Industrial designer earns up to 58,200 USD/year while an Industrial Design Researcher earns up to 71,000 USD/year, an Interior Designer earns up to 48,700 USD/year, a Furniture

Designer earns up to 51,400 USD/year, an Automotive Designer earns up to 80,700 USD/year, Package Designer earns up to 51,000 USD/year and a TV/Movie/Theatre Set Designer earns up to 59,300 USD/year among others (Balan, 2021). In Taiwan, the income (including domestic and export income) of the design industry has been on the increase year on year: £931 million in 2004 and £1,075 million in 2006 (Yang, You & Han, 2010).

Methodology

Survey research was conducted among Nigerian secondary school students who volunteered to participate in the study based on a mixed method of sampling. Criterion sampling technique was used for the selection of respondents for this study given that only candidates at the senior secondary school level were considered eligible for the survey. However, all the three study arms in typical Nigerian senior secondary schools, that is, art, commercial, and science arms were given equal chance, and no gender biases were allowed as both female and male students were given equal chance to participate in the survey. A simple random technique was used to select the schools of the respondents. 500 questionnaires were distributed to the respondents (273 female and 227 male students) in selected secondary schools within Southwestern, Nigeria. Also, students' perceptions were evaluated based on each of the Industrial Design specialization options that are typically available in Nigerian tertiary institutions, that is, ceramics, graphics and textile design respectively. [Note that the arrangement of secondary school arm of study, gender as well as Industrial Design options as aforementioned are done in alphabetical order and does not in any way suggest an order of hierarchy]. The researchers personally supervised the administering and collection of the questionnaires to ensure that all the instruments distributed were adequately attended to and completely retrieved.

Research Questions

1. Is there any significant relationship between respondents' level of awareness of each of the respective areas of specialization in Industrial Design (ceramics, graphics, and textile) and their prospective choice of a career within the discipline?
2. Is there any significant relationship between respondents' gender and their prospective choice of career in each of the respective areas of specialization in Industrial Design (ceramics, graphics, and textile)?
3. Is there any significant relationship between the respondents' level of perception of required inherent creative skills and their prospective interest in each of the respective areas of specialization in Industrial Design (ceramics, graphics, and textile) as a career choice?

Hypotheses

The following null hypotheses were proposed for the study:

- 1a. There is no significant relationship between the respondents' awareness of the Industrial design discipline and their prospective choice of Ceramics design as a career.
- 1b. There is no significant relationship between the respondents' awareness of the Industrial design discipline and their prospective choice of Graphics design as a career.
- 1c. There is no significant relationship between the respondents' awareness of the Industrial design discipline and their prospective choice of Textile design as a career.
- 2a. There is no significant relationship between the respondents' gender and their prospective choice of Ceramics design as a career.
- 2b. There is no significant relationship between the respondents' gender and their prospective choice of Graphics design as a career.

- 2c. There is no significant relationship between the respondents' gender and their prospective choice of Textile design as a career.
- 3a. There is no significant relationship between the level of inherent creative skills of respondents and their prospective choice of Ceramics design as a career.
- 3b. There is no significant relationship between the level of inherent creative skills of respondents and their prospective choice of Graphics design as a career.
- 3c. There is no significant relationship between the level of inherent creative skills of respondents and their prospective choice of Textile as a career.

Tools for Data Collection Tools and Analysis

Both descriptive and inferential statistical tools were used for data analysis. The descriptive tool that was used to analyze the data include tables and percentages. The inferential statistical tool that was used to analyze the data for the hypotheses generated is Chi-Square (χ^2) since it is the most suitable tool for comparing two or more independent variables. The test statistic for Chi-Square is expressed as:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^R \sum_{j=1}^C (O_{ij} - E_{ij})^2 / E_{ij}$$

Where χ^2 is Chi-Square, R is row, C is column, O_{ij} is the observed frequency in the i th row and j th column, E_{ij} is the expected frequency in the i th row and j th column; and degree of freedom, $df = (R - 1) (C - 1)$.

Results and Discussion

The respondents in this study consist of 273 female and 227 male students making 54.6% and 45.4% of the population respectively. The responses of the respondents' perceptions of each of the respective areas of specialization in the Industrial design discipline (ceramics, graphics, and textile) based on some identified factors are as presented in Table 2.

Table 2. Respondents' responses on their perception of industrial design as a career

Career Perception Variables	Responses	Industrial Design Options		
		Ceramics	Graphics	Textiles
Awareness of the Discipline	Positive	291 (58.2%)	342 (68.4%)	419 (83.8%)
	Negative	209 (41.8%)	158 (31.6%)	81 (16.2%)
	Undecided	-	-	-
Level of Inherent Creative Skills	High	44 (8.8%)	81 (16.2%)	83 (16.6%)
	Moderate	161 (32.2%)	213 (42.6%)	242 (48.4%)
	Low	295 (59%)	206 (41.2%)	175 (35%)
Nature of the Discipline	Science-based	93 (18.6%)	108 (21.6%)	61 (12.2%)
	Art- based	163 (32.6%)	152 (30.4%)	174 (34.8%)
	Both	244 (48.8%)	240 (48%)	264 (53%)
Gender Suitability	Male-oriented	165 (33%)	136 (27.2%)	49 (9.8%)
	Female-oriented	33 (6.6%)	18 (3.6%)	133 (26.6%)

	Both	302 (60.4%)	346 (69.2%)	318 (63.6%)
Financial Prospect	Positive	205 (41%)	265 (53%)	313 (62.6%)
	Negative	295 (59%)	235 (47%)	187 (37.4%)
	Undecided	-	-	-
Likelihood to Pursue Career	Positive	290 (58%)	328 (65.6%)	372 (74.4%)
	Negative	123 (24.6%)	112 (22.4%)	74 (14.8%)
	Undecided	87 (17.4%)	60 (12%)	54 (10.8%)

As shown in Table 2, on respondents' awareness of each of the areas of specialization in Industrial Design, the majority of the respondents showed a substantial level of positive perception for Ceramics (58.2%), Graphics (68.4%), and Textiles (83.8%) respectively. The reason why Textile has the highest percentage of positive responses on respondents' awareness could be because Textile is associated with fashion and clothing which every human being interacts with on daily basis.

With regards to the level of possession of inherent creative skills such as drawing, sketching, and creating objects as required for choosing a career in any of the identified areas of specialization in the Industrial Design, the majority of the respondents agreed that they possess a low level of inherent creative skills as required for studying Ceramics (59%) while the majority of the respondents agreed that they possess a moderate level of inherent creative skills as required for studying Graphics (42.6%) and Textile (48.4%) respectively.

The majority of the respondents agreed that each of the identified areas of specialization in the Industrial Design discipline is both science and art-oriented (48.8% for Ceramics, 48% for Graphics, and 53% for Textile respectively). This suggests that the respondents' perception of the nature of the Industrial Design discipline complies with their perception on awareness of the discipline given that the ideal concept and curriculum of Industrial Design as offered in tertiary institutions is a synergy of art and science.

Based on whether the respondents perceived Industrial Design as gender stereotypic or not, the majority of the respondents agreed that each of the identified areas of specialization in Industrial Design is suitable for both male and female (60.4% for Ceramics, 69.2% for Graphics and 63.6% for Textile respectively) which implies that the discipline is not largely perceived by the respondents as gender-biased.

In terms of perception on the financial prospect of each of the identified areas of specialization in Industrial Design, the majority of the respondents (59%) agreed that Ceramics has less financial prospect while the majority of the respondents agreed that Graphics (53%) and Textile (62.6%) respectively have more financial prospect. Concerning likelihood to pursue a career in each of the identified areas of specialization in Industrial Design, the majority of the respondents showed a higher percentage of positive responses for Ceramics (58%), Graphics (65.6%), and Textiles (74.4%) respectively.

Hypotheses Testing

Hypotheses 1a, 1b and 1c

Table 3. Relationship between respondents' awareness of industrial design and their prospective choice of career in areas of specialization option

Prospective choice of career in areas of specialization option		Career Awareness positive	Career Awareness negative	χ^2 df = 1	P
Ceramics	Positive	118	87	0.058	0.809
	Negative	173	122		
Graphics	Positive	243	99	141.594	0.000
	Negative	22	136		
Textile	Positive	282	31	24.435	0.000
	Negative	137	50		

$\chi^2 = 0.0583$, df (degree of freedom) = 1, $\chi^2/df = 0.0583$, $P(\chi^2 > 0.0583) = 0.809167$, hence, the alternate hypothesis is rejected while the null hypothesis which established a relationship between respondents' awareness of Industrial Design and their prospective choice of career in Ceramics option is accepted. Therefore, we conclude that there is no significant relationship between the respondents' awareness of the Industrial design discipline and their prospective choice of Ceramics as a career.

$\chi^2 = 141.5945$, df = 1, $\chi^2/df = 141.5942$, $P(\chi^2 > 141.5945) = 0.00001$, hence, the null hypothesis is rejected while the alternate hypothesis which established a relationship between respondents' awareness of Industrial Design and their prospective choice of career in Graphics option is accepted. Therefore, we conclude that there is a significant relationship between respondents' awareness of the Industrial design discipline and their prospective choice of Graphics as a career.

$\chi^2 = 24.4355$, df = 1, $\chi^2/df = 24.4355$, $P(\chi^2 > 24.4355) = 0.00001$, hence, the null hypothesis is rejected while the alternate hypothesis which established a relationship between respondents' awareness of Industrial Design and their prospective choice of career in Textile option is accepted. Therefore, we conclude that there is a significant relationship between respondents' awareness of Industrial Design discipline and their prospective choice of Textile as a career.

Hypotheses 2a, 2b and 2c

Table 4. Relationship between respondents' gender and their prospective choice of career in areas of specialization option

Prospective choice of career in areas of specialization option		Male	Female	χ^2 df = 1	P
Ceramics	Positive	118	87	20.7296	0.000
	Negative	109	186		
Graphics	Positive	126	139	1.049	0.306
	Negative	101	134		
Textile	Positive	141	172	0.042	0.838
	Negative	86	101		

$\chi^2 = 20.7296$, df = 1, $\chi^2/df = 20.7296$, $P(\chi^2 > 20.7296) = 0.00001$, hence, the null hypothesis is rejected while the alternate hypothesis which established a relationship between respondents' gender and their prospective choice of career in Ceramics option of Industrial Design is accepted. Therefore, we conclude that there is a significant relationship between the respondents' gender and their prospective choice of Ceramics as a career.

$\chi^2 = 1.0487$, $df = 1$, $\chi^2/df = 1.0487$, $P(\chi^2 > 1.0487) = 0.306$, hence, the null hypothesis is not rejected while the alternate hypothesis which established a relationship between respondents' gender and their prospective choice of career in Graphics Option of Industrial Design is rejected. Therefore, we conclude that there is not a significant relationship between the respondents' gender and their prospective choice of Graphics as a career.

$\chi^2 = 0.0419$, $df = 1$, $\chi^2/df = 0.0419$, $P(\chi^2 > 0.0419) = 0.837905$, hence, the null hypothesis is accepted while the alternate hypothesis which established a relationship between respondents' gender and their prospective choice of career in Textile option of Industrial Design is rejected. Therefore, we conclude that there is no significant relationship between the respondents' gender and their prospective choice of Textile design as a career.

Hypotheses 3a, 3b and 3c

Table 5. Relationship between respondents' level of inherent creative skills and their prospective choice in areas of specialization option

Prospective choice of career in areas of specialization option		Inherent Creative Skills			χ^2 df = 2	P
		High	Moderate	Low		
Ceramics	Positive	22	78	165	2.517	0.284
	Negative	22	83	130		
Graphics	Positive	34	124	107	6.371	0.041
	Negative	47	89	99		
Textile	Positive	44	153	68	24.205	0.000
	Negative	39	89	107		

$\chi^2 = 2.5169$, $df = 2$, $\chi^2/df = 0.0419$, $P(\chi^2 > 2.5169) = 0.284096$, hence, the null hypothesis is not rejected while the alternate hypothesis which established a relationship between respondents' level of inherent creative skills and their prospective choice of career in Ceramics option of Industrial Design is rejected. Therefore, we conclude that there is not a significant relationship between the level of inherent creative skills and their prospective choice of Ceramics as a career.

$\chi^2 = 6.3712$, $df = 2$, $\chi^2/df = 3.19$, $P(\chi^2 > 6.3712) = 0.041353$, hence, the null hypothesis is rejected while the alternate hypothesis which established a relationship between respondents' level of inherent creative skills and their prospective choice of career in Graphics option of Industrial Design is accepted. Therefore, we conclude that there is a significant relationship between the level of inherent creative skills and their prospective choice of Graphics as a career.

$\chi^2 = 24.2054$, $df = 2$, $\chi^2/df = 12.10$, $P(\chi^2 > 24.2054) = 0.00001$, hence, the null hypothesis is rejected while the alternate hypothesis which established a relationship between respondents' level of inherent creative skills and their prospective choice of career in the Textile option of Industrial Design is accepted. Therefore, we conclude that there is a significant relationship between the level of inherent creative skills and their prospective choice of Textile as a career.

Summary of Findings

There is no significant relationship between the respondents' awareness of Industrial design discipline and their prospective choice of Ceramics as a career, there is a significant relationship between respondents' awareness of Industrial design discipline and their

prospective choice of Graphics as a career; there is a significant relationship between respondents' awareness of Industrial Design discipline and their prospective choice of Textile as a career. This implies that many students have less awareness of Ceramics design as a career compared to Graphics and Textile design. This could be due to the recent non-popularity of pottery practice which used to be one of the most pronounced domains of Ceramic designs in Nigeria (Adelabu, Odewole & Kashim, 2019) compared to the popularity of signwriting, photography and animation as some of the well-pronounced domains of Graphics design as well as popularity of tailoring and fashion design as domains of Textile design.

There is a significant relationship between the respondents' gender and their prospective choice of Ceramics as a career, there is not a significant relationship between the respondents' gender and their prospective choice of Graphics or Textile as a career; It, therefore, implies that many students consider Ceramics as gender-stereotypic but Graphic and Textile design as suitable for both male and female gender. This presents the need for enhanced awareness creation on the suitability of all the areas of specialization of Industrial design for both male and female gender. According to Gaotlhobogwe (2010), girls generally tend to perceive design education as difficult. Teachers of Industrial Design (most especially females) can help correct this notion through motivations. Research findings have shown that students' enrolment into the Design programme can be improved by reinforcing students' perception of design career as an enjoyable life-skill (Gaotlhobogwe, 2010).

There is not a significant relationship between the level of inherent creative skills and their prospective choice of Ceramics as a career, there is a significant relationship between the level of inherent creative skills and their prospective choice of Graphics or Textile as a career. In this regard, it is obvious that most of the students consider inherent creative skills as a major prerequisite for choosing any of the identified areas of specialization of Industrial Design as a career. It is important to note that every individual personality trait according to Holland's Theory of Career Choice (enterprising, conventional, realistic, investigative, artistic and social) can find a place of relevance within the Industrial Design work environment given that the discipline is multi-faceted and accommodates a wide range of inter-disciplinary interactions. Given that employability attributes that are mostly sought-after in Industrial design jobs are generally classified into personal qualities, core skills and process skills, students can strategically focus their efforts on developing these traits to launch a profitable career (Ramírez, 2012).

Recommendations

In the light of the findings in this study, the following recommendations are provided:

- (i) Creating more pronounced awareness on the concepts, prospects and non-gender stereotypic nature of Industrial Design in the media holds a great promise to help improve the masses' knowledge and appreciation of the discipline as well as promote students' enrolment into the discipline;
- (ii) Industrial designers in the country should do more to exhibit their innovations or products in such a way that will catch the attention of the masses;
- (iii) Teachers of Industrial design in tertiary institutions should adopt a sound pedagogical and pragmatic approach in the delivery of the curriculum to assist their students to discover and exploit their inherent creative skills to suit global best practices of the 21st-century;
- (iv) Stakeholders in the field of Industrial design and ministry of education should make adequate efforts to introduce basic aspects of Industrial design curriculum at the

secondary school level of education just like it is obtainable at present with many science-based disciplines;

- (v) Government should make grants and funding available to support and promote Industrial design education and praxis.

Conclusion

Given that there are significant relationships as there are no significant relationships between different identified factors of students' perception in this study and their interest in Industrial Design as a prospective career, the findings in this research has therefore revealed that students' perception of Industrial Design as a prospective career is not as poor as some previous researches have erroneously projected. A suitable explanation to this could be because most previous researches in this line are more theoretical-based rather than empirical-based. Irrespective of the fact that more respondents showed negative responses on the perception of financial prospect and low level of inherent skills as required to study Ceramics, the majority of the respondents are likely to pursue Ceramics as a career just like the majority of the respondents is likely to pursue Graphics and Textile which were perceived to have higher financial prospect. This presents an interesting area for further study. This study was limited to Southwest, Nigeria. Further studies should seek to cover all the six geopolitical regions in the country. It is also important to explore students' perception of the Industrial design programme in other developing countries. Conducting a comparative study across different developing countries regarding the issue raised in this present study is another worthwhile area for further research.

References

- Abdullahi, A.S. (2020). Brief History of Department of Glass and Silicate Technology ABU, Zaria. Available at: <https://abkglass.wordpress.com/2020/04/18/example-post-3/>
- Adelabu O.S. and Fatuyi O.A. (2020). Industrial Design Education in Nigeria Today: Challenges for the 21st Century Learners, International Conference on Engineering and Product Design Education, 10-11 September 2020, Via Design, Via University College, Herning, Denmark.
- Adelabu O.S., Akinbogun T.L. & Odewole P.O. (2019). Design Education in Nigeria: The place of the fourth industrial revolution, Proceeding Visual Communication Design Conference, held at the Federal University of Technology, Akure, Nigeria, 565-582. ISBN 1119-5010.
- Adelabu O.S., Odewole P.O. & Kashim I.B. (2019). Proposing a framework for integrating culture into modern Nigerian ceramic product designs, *Journal of Environmental Technology*, 1 (1): 37-45. ISBN: 978-055-490-4.
- Akintayo W.L. & Abiodun B. (2013) State of Town and Gown in Nigerian Educational System with Emphasis on Industrial Arts And Design (1975 - 2012), *Singaporean Journal of Business Economics, and Management Studies*, 2 (1), 87-100.
- Akosah-Twumasi P., Emeto T.I., Lindsay D., Tsey K. and Malau-Aduli B.S. (2018). A Systematic Review of Factors That Influence Youths Career Choices-the Role of Culture, *Frontier in Education*, 3 (58), 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00058>
- Ario, Odji E. & Odewole P.O. (2020). Overview of the State of Industrial Design Education in Nigeria: The Limitations and Prospects, *Australian Journal of Science and Technology*, 4 (3): 339-347. ISSN 2208-6404.

- Balan, R.S. (2021). What Can I Become If I Study Industrial Design? Available online at: <https://www.mastersportal.com/articles/574/what-can-i-become-if-i-study-industrial-design.html>
- Cai J. (2019), Early Career Awareness: A Key to Developing LifeReady Skills, available at: <https://www.nsba.org/News/2019/Early-Career-Awareness>
- Fosket N.H. and Hemsley-Brown J. (1999) Invisibility, perceptions, and image: mapping the career choice landscape, *Research in Post-Compulsory Education*, 4 (3): 233-248, Doi: 10.1080/13596749900200060.
- Garba A. (2012). Secondary Education in Nigeria: A Synthesis of Basic Student-Specific Concerns from Guidance and Counselling Perspective, CICE Hiroshima University, *Journal of International Cooperation in Education*, 15 (2), 195- 205.
- Ginder-Vogel, K. (2016). 3 Career Paths for Industrial Designers, available online at: <https://www.fictiv.com/articles/3-career-paths-for-industrial-designers>
- Gaotlhobogwe M. (2010). Attitudes to and Perceptions of Design and Technology Students towards the Subject: A Case of Five Junior Secondary Schools in Botswana, PhD Thesis, University of Wales Institute, Cardiff School of Education.
- Ikkatai Y., Minamizaki A., Kano K., Inoue A., McKay E. and Yokoyama H.M. (2020). Gender-biased public perception of STEM fields, focusing on the influence of egalitarian attitudes toward gender roles, *Journal of Science Communication*, 19 (1), 1-20. <https://doi.org/10.22323/2.19010208>
- Joynes, C., Rossignoli, S., & Fenyiwa Amonoo-Kuofi, E. (2019). 21st Century Skills: Evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts (K4D Helpdesk Report). Brighton, UK: Institute of Development Studies, available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5d71187ce5274a097c07b985/21st_century.pdf
- Kazi A.S. and Akhlaq A. (2017). Factors affecting students' career choice, *Journal of Research and Reflections in Education*, 11 (2), 187-196.
- Millward L., Houston D., Brown D. and Barrett M. (2006). Young People's Job Perceptions and Preferences, available at: https://openresearch.surrey.ac.uk/esploro/outputs/journalArticle/Young-Peoples-Job-Perceptions-and-Preferences/99513443902346?institution=44SUR_INST#file-0
- Nanbak, J.A. (2020). An Analysis of Secondary Education in Nigeria: A Need for Rethinking in a Philosophical Perspective, *BSUJEM*, 2 (1), 127-132. <https://www.bsum.edu.ng/journals/files/jem/vol2n1/article13.pdf>
- Nuffic, (2017). Education system Nigeria, 1-15. Available at, <https://www.nuffic.nl/sites/default/files/2020-08/education-system-nigeria.pdf>
- Nwite, O. (2016) Rationale for Students Preparation and Entrepreneurship Education in the Face of Global Economic Crisis in Nigeria, *Journal of Education and Practice*, 7 (12), 200-204. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099567.pdf>
- Nyamwange, J. (2016). Influence of student's interest on career choice among the first year University students in public and private Universities in Kisii County, Kenya, *Journal of Education and Practice*, 7 (4), 96-102.
- Odewole, P.O. and Adelabu O.S. (2017). Art and science synergy in the ceramic discipline in Nigerian tertiary institutions: Challenges and prospects, *Journal of Textile Society of Nigeria*, 1: 162-176.

- Odewole P.O. (2018). Assessment of Nigerian secondary school students' opinion of ceramics as a career choice, *Advancement in Science and Technology Research*, 4 (1), 1-6. ISSN: 2354-2160.
- Odji E. and Rahman A. (2020). The Influence of Selected Factors on Adolescents' Choice of Graphics as a Career, *International Journal of Advanced Academic Research (Arts, Humanities and Education)*, 4 (6): 30-44. Doi: 10.6654/ij.2488989
- Ogunduyile S.R. and Akinbogun T.L. (2006) Industrial Design Status and the Challenges to National Development in Nigeria, Presentation to the SABS Design for Development Lekgotla.
- Pickens J. (2005) Attitudes and Perceptions, pg 43-76. Available at: https://www.researchgate.net/publication/267362543_Attributes_and_Perceptions
- Ramírez, M. (2012). Employability Attributes for Industrial Design Graduates, Proceedings 5th International Conference of Education (Eds: Chova L.G, Martínez A.L. & I. Torres I.C.), Research and Innovation, November 19th-21st, 2012, Madrid, Spain, 2462- 2471. ISBN: 978-84-616-0763-1.
- Sheldon K.M., Holliday G., Titova L., and Benson C. (2020). Comparing Holland and Self-Determination Theory Measures of Career Preference as Predictors of Career Choice, *Journal of Career Assessment*, 28 (1), 28-42.
- World Intellectual Property Organization (2011). Looking Good: An Introduction to Industrial Designs for Small and Medium-sized Enterprises. WIPO Publication No. 498. Pp 1-34.
- Kashim I.B. (2013) Visual and Material Culture in the Context of Industrial Design: The Contemporary Nigerian Experience, *Advances in Industrial Design Engineering*, Chapter 11, pg 223- 242, <http://dx.doi.org/10.5772/54548>
- Yang M.-Y., You M. and Han C.-Y. (2010). A study of industrial design students' employment preparation and choices in Taiwan, *Art, Design & Communication in Higher Education*, 9 (1), 21–40. DOI: 10.1386/adch.9.1.21_1
- Zainudin Z.N., Rong L.W., Nor A.M., Yusop Y.M. and Othman W.N.W. (2020). The Relationship of Holland Theory in Career Decision Making: A Systematic Review of Literature, *Journal of Critical Reviews*, 7 (9), 884-892.

Genişletilmiş özet

Giriş

Kariyer yolu, iş, meslek, meslek veya meslek olarak da adlandırılan kariyer, bir kişinin yaşamının istihdamla, yani bir kişinin geçimini sağlamak için yaptığı şeyle ilgili bir yönüdür. Kariyer seçimi, belirli bir kariyer yolunun seçimini ifade eder. Algı, organizmaların anlamlı bir dünya deneyimi üretmek için duyuları yorumladığı ve düzenlediği süreç olarak tanımlanır (Pickens, 2005). Bu nedenle kariyer algıları temel olarak gençlerin aldığı imajlardan oluşur (Fosket ve Hemsley-Brown, 1999). Kariyer seçimi, olumlu ya da zararlı psikolojik, fiziksel ve sosyo-ekonomik gelecekteki yaşamı belirlediği düşünüldüğünde karmaşık bir karardır (Akosah-Twumasi, Emeto, Lindsay, Tsey & Malau-Aduli, 2018).

Kariyer kararı, her öğrencinin yüksek öğrenim düzeyine hazırlanırken atması gereken en önemli adım olduğundan, öğrencilerin kariyer algıları, kararlarını ve belirli bir kariyer yolunu seçmelerini teşvik edebileceğinden veya caydırabileceğinden, kariyer kararlarını belirlemede uzun bir yol kat eder. Bu nedenle, gençlerin kariyerleri hakkında nasıl karar verdiklerini ve bunun yüksek öğrenim yollarının seçimlerini nasıl etkilediğini ve bunlarla nasıl etkileşime girdiğini anlamak kritik derecede önemli bir konudur (Fosket & Hemsley-Brown, 1999).

Nijerya'da, diğer birçok gelişmekte olan ülkede olduğu gibi, kariyer karar verme sürecinde yer alan ortaokul öğrencileri, farklı sosyal ve ekonomik koşullar nedeniyle sıklıkla önemli zorluklarla karşılaşmaktadır (Odji ve Rahman, 2020). Bunun nedeni, gelişmekte olan ülkelerin öğrencilerini, ülkelerinin algılanan ihtiyaçlarına göre kariyerlere yönlendirme eğiliminde olmaları olabilir (Kazi ve Akhlaq, 2017). Nijerya'da yükseköğretim kurumlarından mezun olduktan sonra artan işsizlik oranı nedeniyle, kariyer yollarına bakılmaksızın yükseköğretim kurumlarındaki tüm öğrenciler için mesleki ve girişimcilikle ilgili derslerin öğretilmesine ve öğrenilmesine vurgu yapılmıştır (Nwite, 2016). Bunun nedeni, Odewole'ye (2016) göre mesleki ve girişimcilikle ilgili kursların olmasıdır. Örneğin, Endüstriyel tasarım, mezun olduktan sonra iş fırsatlarını garanti etme konusunda büyük bir potansiyele sahiptir. Eğer bu doğruysa, hemen akla gelen soru şudur: Endüstriyel Tasarım disiplini, Nijerya'da akademik bir disiplin olarak sunulduğu çeşitli yükseköğretim kurumlarında neden genellikle az sayıda öğrenciye sahiptir? Bu soruya uygun bir cevap bulmak için, bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin disipline ilişkin farkındalıkları, gerekli doğuştan gelen yaratıcı becerilerin düzeyleri ve disiplinin finansal beklenti, doğası ve cinsiyete uygunluğu açısından disiplini etkileyebilecek faktörler olarak algılarını araştırmaktadır. Endüstriyel Tasarım seçimlerini ileriye dönük bir kariyer olarak ya tetikler ya da caydırır.

Yöntem

Anket araştırması, karma örnekleme yöntemine dayalı olarak araştırmaya katılmaya gönüllü olan Nijeryalı ortaokul öğrencileri arasında yapılmıştır. Sadece ortaokul düzeyindeki adayların anket için uygun kabul edildiği göz önüne alındığında, bu çalışma için katılımcıların seçiminde ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bununla birlikte, tipik Nijerya liselerindeki üç çalışma kolunun tümüne, yani sanat, ticaret ve bilim kollarına eşit şans verildi ve hem kız hem de erkek öğrencilere ankete katılmaları için eşit şans verildiğinden hiçbir cinsiyet önyargısına izin verilmedi. . Ankete katılanların okullarını seçmek için basit bir rastgele

teknik kullanıldı. Güneybatı, Nijerya'da seçilen ortaöğretim okullarındaki katılımcılara 500 anket dağıtıldı. Ayrıca, öğrencilerin algıları, tipik olarak Nijerya yükseköğretim kurumlarında bulunan sırasıyla seramik, grafik ve tekstil tasarımı gibi Endüstriyel Tasarım uzmanlık seçeneklerinin her birine dayalı olarak değerlendirildi. [Ortaokul eğitim kolu, cinsiyet ve Endüstriyel Tasarım seçeneklerinin yukarıda belirtildiği gibi düzenlenmesinin alfabetik sıraya göre yapıldığını ve hiçbir şekilde bir hiyerarşi sırası önermediğini unutmayın]. Araştırmacılar, dağıtılan tüm araçlara yeterince dikkat edildiğinden ve tamamen geri alındığından emin olmak için anketlerin uygulanmasını ve toplanmasını kişisel olarak denetledi.

Sonuçlar

Ankete katılanların Endüstriyel tasarım disiplini konusundaki farkındalıkları ile kariyer olarak olası Seramik seçimi arasında anlamlı bir ilişki yoktur, buna karşılık, katılımcıların Endüstriyel tasarım disiplini konusundaki farkındalıkları ile kariyer olarak olası Grafik seçimleri arasında ve Tekstil'i seçmeleri arasında önemli bir ilişki vardır. Bu, birçok öğrencinin Grafik ve Tekstil tasarımına kıyasla kariyer olarak Seramik tasarımı konusunda daha az farkındalığa sahip olduğu anlamına gelir. Bunun nedeni, Nijerya gibi gelişmekte olan ülkelerde Seramik tasarımlarının en belirgin alanlarından biri olan çanak çömlek uygulamasının son zamanlarda tabela, fotoğraf ve animasyon gibi uygulamalar karşısında popülaritesini kaybetmesi (Adelabu, Odewole & Kashim, 2019) ile ilişkili olabilir. Tekstil tasarımının alanları olarak terzilik ve moda tasarımının popülerliğinin yanı sıra Grafik tasarımının iyi telaffuz edilen alanlarından bazıları olarak.

Ankete katılanların cinsiyeti ile kariyer olarak olası Seramik seçimi arasında ve katılımcıların cinsiyeti ile kariyer olarak muhtemel Grafik seçimi arasında anlamlı bir ilişki vardır; Ankete katılanların cinsiyeti ile kariyer olarak tekstili tercih etmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu bulgu, birçok öğrencinin Seramik ve Grafik tasarımını toplumsal cinsiyet klişesi olarak gördüklerini, ancak Tekstil tasarımını hem erkek hem de kadın cinsiyetine uygun olarak gördüklerini ima eder. Bu, Endüstriyel tasarımın tüm uzmanlık alanlarının hem erkek hem de kadın cinsiyet için uygunluğu konusunda gelişmiş farkındalık yaratma ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Doğuştan gelen yaratıcı becerilerin düzeyi ile olası kariyer (Seramik, Grafik, Tekstil) seçimleri arasında önemli bir ilişki vardır. Bu bağlamda, öğrencilerin çoğunun, Endüstriyel Tasarımın belirlenmiş uzmanlık alanlarından herhangi birini bir kariyer olarak seçmek için

doğuştan gelen yaratıcı becerileri önemli bir ön koşul olarak gördüğü açıktır. Disiplinin çok yönlü olduğu ve çok çeşitli disiplinler arası etkileşimleri barındırdığı göz önüne alındığında, her bireysel kişilik özelliğinin (Hollanda'nın Kariyer Seçimi Teorisine göre) Endüstriyel Tasarım çalışma ortamında uygun bir yer bulabileceğini belirtmek önemlidir.

Öneriler

Bu çalışmada öğrencilerin algılarının farklı tanımlanmış faktörleri ile ileriye dönük bir kariyer olarak Endüstriyel Tasarıma olan ilgileri arasındaki göz önüne alındığında, bu araştırmadaki bulgular öğrencilerin Endüstriyel Tasarım algısını şu şekilde ortaya koymuştur. İleriye dönük bir kariyer, önceki bazı araştırmaların hatalı bir şekilde öngördüğü kadar zayıf değildir. Bunun nedeni, bu alandaki önceki araştırmaların çoğunun ampirik temelli olmaktan çok teorik temelli olması olabilir. Daha fazla katılımcının, Seramik okumak için gerekli olan kazançlılık ve düşük düzeyde doğuştan gelen beceriler algısı konusunda olumsuz yanıtlar vermesi gerçeğinden bağımsız olarak, katılımcıların çoğunluğunun muhtemelen daha kazançlı olarak algılanan Grafik ve Tekstil'i seçmesi gibi, ankete katılanların çoğunluğu da Seramik'i bir kariyer olarak takip ediyor. Bu, daha fazla çalışma için ilginç bir alan sunar. Bu çalışma Güneybatı, Nijerya ile sınırlandırılmıştır. Daha ileri çalışmalar ülkedeki altı jeopolitik bölgenin tamamını kapsamaya çalışmalıdır. Öğrencilerin diğer gelişmekte olan ülkelerdeki Endüstriyel tasarım programına ilişkin algılarını araştırmak da önemlidir. Bu çalışmada gündeme getirilen konu ile ilgili olarak farklı gelişmekte olan ülkeler arasında karşılaştırmalı bir çalışma yürütmek, daha fazla araştırma için uygun bir başka alandır.

İlkokul Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Canlı Ders Deneyimlerinin
İncelenmesi

Examination Of Live Course Experiences Of Primary School Students And
Teachers

Mehmet ÜRÜNİBRAHİMOĞLU^a, Veysel GÖÇER^b, Sinan ÖZER^c, Emrah KÖSEOĞLU^d

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 24/03/2022
Revised/Düzeltildi: 20/04/2022
Accepted/Kabul edildi:
12/06/2022

Anahtar kelimeler:

Fenomenoloji, uzaktan eğitim,
canlı ders, ilkokul.

Keywords:

Phenomenology, distance
education, live lesson, primary
school.

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Gaziantep'te bulunan bir ilkokula devam eden öğrencilerin ve bu öğrencilerin öğretmenlerinin canlı derslerde yaşadıkları deneyimleri betimlemektir. Araştırmanın deseni fenomenolojidir. Çalışmanın katılımcıları yedi ilkokul öğrencisi ve üç sınıf öğretmenidir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmada canlı derslerin olumlu özelliklerinin mahremiyet, öğrenme ve teknolojinin etkili kullanımı olduğu bulunmuştur. Bunun yanında olumsuz özelliklerinin ise motivasyon eksikliği, fiziksel rahatsızlıklar, öğrenme zorlukları, teknolojik yetersizlikler ve fırsat eşitsizliği olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar canlı derslerin daha etkili olması için teknolojik altyapının iyileştirilmesini ve öğrencilere ücretsiz erişim sağlanmasını önermişlerdir.

ABSTRACT

The purpose of this research is to describe the experiences of students attending a primary school in Gaziantep and their teachers in live lessons. The pattern of the research is phenomenology. The participants of the study are seven primary school students and three classroom teachers. Purposive sampling method was used to determine the participants. Data were collected with Semi-Structured Interview Form and Personal Information Form. In the research, it was found that the positive features of live lessons are privacy, learning and effective use of technology. In addition, it has been found that the negative features are lack of motivation, physical disorders, learning difficulties, technological inadequacies and inequality of opportunity. In addition, the participants suggested improving the technological infrastructure and providing free access to students in order to make live lessons more effective.

^a Mehmet ÜRÜNİBRAHİMOĞLU, MEB, mehmeturunibrahimoglu@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9956-1075>

^b Veysel GÖÇER, MEB, veysel092@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9242-6863>

^c Sinan ÖZER, MEB, sinanozer01@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0317-4482>

^d Emrah KÖSEOĞLU, Harran Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, e.koseoglu21@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9836-0490>



Giriş

Dünya tarihi boyunca Kara Veba ve İspanyol Gribi birçok salgın hastalık sosyal ve ekonomik olarak birçok yıkıcı etkiye neden olmuştur. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda ise bu salgın hastalıklara COVID 19 hastalığı dâhil olmuştur.

COVID 19 hastalığı ilk olarak 31 Aralık 2019 tarihinde Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkmıştır (WHO, 2020). Hastalık çıktıktan kısa bir süre sonra Çin'in bütün şehirlerine ve dünyanın neredeyse her yerine kısa sürede yayılmıştır. Ateş, öksürük ve nefes darlığına yol açan hastalık şiddetli vakalarda zatürre, ağır solunum ve böbrek yetmezliğine yol açarak ölüme neden olabilmektedir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020).

COVID 19 hastalığının tüm dünyaya yayılması üzerine devletler hastalığın yayılmasını önlemek için bir dizi tedbirler almıştır. Alınan bu tedbirler kapsamında birçok ülke hastalığın yayılmasının önlemek için okulları kapatmıştır (Pınar ve Dönel-Akgül, 2020). Türkiye'de ise 11 Mart 2020 tarihinde ilk COVID 19 vakası tespit edilmiştir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020). Hastalık Türkiye'de yayıldıktan sonra MEB 12 Mart tarihinde yaptığı basın toplantısında 16 Mart tarihinden itibaren tüm okullarda eğitime geçici bir süre ara verildiğini duyurmuştur (MEB, 2020).

MEB okulların kapanmasından sonra 23 Mart tarihinde yaptığı basın toplantısında öğrencilerin eğitimden yoksun kalmaması için ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik uzaktan eğitim kararı aldığını açıklamıştır. Bu doğrultuda MEB tarafından 30 Mart 2020'de TRT üzerinden EBA TV ile ders anlatım programları yayınlamaya ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu üzerinden canlı dersler vermeye başlamıştır (MEB, 2020).

Uzaktan eğitimin öğrencilere zengin bir öğrenme ortamı sunmak, eğitimi bireyselleştirmek, bireye öğrenme sorumluluğu kazandırmak, yüz yüze eğitime göre daha esnek olması gibi olumlu yönleri bulunmaktadır (Yalçın-İncik, Topçu ve Yağlıoğlu, 2020). Bununla birlikte uzaktan eğitimin sözü edilen olumlu yönlerinin yanında bazı öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemlerini kullanmadaki yetersizliği, internet kesintileri, öğrencilerin tümünde uzaktan eğitime katılabilecek internete erişim imkânının ve teknolojik donanımlarının olmaması gibi olumsuz yönleri de bulunmaktadır (Yılmaz, Güner, Mutlu ve Doğanay, 2020). Uzaktan eğitim sözü edilen bu özellikler nedeniyle günümüzde salgın hastalıklar, savaşlar, doğal afetler ve zorunlu göçler gibi kriz durumlarında eğitimin kesintisiz devam etmesi, yetişkinlerin eğitimi ve örgün eğitimin desteklenmesi için kullanılmaktadır (Can, 2020).

Uzaktan eğitim dünya genelinde her yaş grubundaki eğitim seviyesinde uygulanabilmekle birlikte çoğunlukla yükseköğretim düzeyinde kullanılmaktadır (Özbay, 2015, 2015). Bu durum uzaktan eğitim ile ilgili alanyazına da yansımıştır. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde yükseköğretimde uzaktan eğitim ile ilgili ulusal ve uluslararası alanda yapılmış (Ekici, 2003; Cabı, 2018; Yıldız, 2020; Yalman, 2013; Gül ve Arabacı, 2018, Yılmaz ve Güven, 2015; Katz, 2002; Hannay ve Newvine, 2006; Diaz ve Carnal, 1999) birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Bununla birlikte ilkökulda uzaktan eğitim ile ilgili alanyazın taramasında Sirem ve Baş (2020); Fidan (2020); Mutlu, Güner, Doğanay ve Yılmaz (2020) ve Setiawan (2020), Demir ve Kale, (2020), Metin, Gürbay ve Çevik'in (2021) yaptığı sadece dört tane araştırma bulunabilmiştir. Bu araştırmalarda; Sinem ve Baş (2020) okuma güçlüğü çeken 3. sınıf öğrencilerinin ve bu öğrencilerin velilerinin, Yılmaz ve diğerleri (2020) öğrenci velilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerine başvurmuştur. Metin, Gürbey ve Çevik (2021), Demir ve Kale (2020) ve Fidan (2020) ise yaptıkları çalışmalarda sınıf ve ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerine başvurmuştur. Bunun yanında Setiawan (2020) yaptığı çalışmada ilkökul öğrencilerine uzaktan eğitimde kullanılmak üzere çalışma kâğıdı tasarlamıştır. Uzaktan eğitim ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan bu araştırmalardan, Sinem ve Baş'ın (2020) yaptığı araştırmanın dışında hiçbirinin katılımcıları öğrenciler değildir. Sözü edilen bu araştırmanın katılımcıları ise okuma güçlüğü çeken öğrencilerdir.

Türkiye'de ve dünyada ilkokullarda uzaktan eğitim tercih edilmemektedir. Bu yüzden

Türkiye’de COVID 19 hastalığı yüzünden ilkokullara yönelik başlayan zorunlu eğitimin başarıya ulaşip ulaşmayacağını tahmin etmek kolay değildir. Bununla birlikte ilkokul öğrencilerine yönelik verilen uzaktan eğitimin daha etkili hale gelmesi için uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi önemlidir. Ancak yukarıda sözü edilen katılımcısı; öğretmenler, veliler veya okuma güçlüğü çeken öğrenciler olan üç farklı araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak ilkokullarda uzaktan eğitim sürecinin olumlu ve olumsuz özelliklerini belirlemek çok zordur. Bu yüzden ilkokul öğrencilerine yönelik uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi için öğrencilerin ve öğretmenlerin bu süreçteki deneyimlerinin öğrenilmesi gereklidir. İlkokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları deneyimlerin öğrenilmesi ise uzaktan eğitimin daha etkili hale gelmesi için politika belirleyiciler tarafından kullanılabilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Gaziantep’te bulunan bir ilkokula devam eden öğrencilerin ve bu öğrencilerin öğretmenlerinin canlı derslerde yaşadıkları deneyimlerini betimlemek olarak belirlenmiştir. Araştırmada bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlkokul öğrencilerinin canlı derslerde yaşadıkları deneyimler nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin canlı derslerde yaşadıkları deneyimler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada ilkokula devam eden öğrencilerin canlı derslerde yaşadıkları deneyimler betimlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı sosyal olguları doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde anlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenoloji, bireylerin bir olguya yönelik yaşanan deneyimin; anlamını, yapısını ve özünü açıklamaya çalışan nitel araştırma desendir (Seggie ve Bayyurt, 2017). Fenomenolojinin temel amacı insanların fenomene yönelik kişisel deneyimlerini ortaya çıkarmak için algı ve deneyimlerini betimlemektir (Saban ve Ersoy, 2017). Fenomenolojik araştırmalarda bir olgunun daha iyi tanınmasına ve anlaşılmasına yardımcı olacak örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyulur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomonolojik araştırmalarda genellikle olguyu deneyimleyen bireylerle görüşmeler gerçekleştirilir (Creswell, 2016).

Araştırma Ortamı ve Katılımcılar

Araştırma Gaziantep ilinde genellikle memur ve esnafın ikamet etmeyi tercih ettiği bir çevrede bulunan bir ilkokulda yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları ise bu ilkokula devam eden öğrenciler ve bu öğrencilerin öğretmenleri arasından belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcısı olan öğrenciler ve öğretmenler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda amaçlı örnekleme yöntemlerinden; tipik durum örnekleme öğrenci, ölçüt örnekleme ise öğretmen katılımcıları belirlenirken kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmanın amacı ile ilgili olguların derinlemesine araştırılmasına olanak veren örnekleme yöntemidir. Belli özellikleri olan veya ölçütleri karşılayan olgu veya olgular araştırılmak istenildiğinde kullanılır (Büyükoztürk, 2013).

Tipik durumlar, temel özellikleri bakımından evreni temsil ettiği düşünülen durumlardır (Marshall and Rossman, 2006). Tipik durum örnekleme amacı evrene genelleme yapmak değildir. Amacı ortalama durumları araştırarak belirli bir konu veya uygulama hakkında yeterli bilgisi olmayanları bilgilendirmektir (Patton’dan 1987 aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ölçüt örnekleme ise önceden belirlenmiş ölçüt veya ölçütleri karşılayan bütün olguların çalışılmak istediğinde kullanılan amaçlı örnekleme tekniğidir. Ölçüt örneklemede ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından araştırmadan önce hazırlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda evlerinde canlı derslere bağlanmak için gerekli teknolojik altyapısı bulunan ve düzenli olarak canlı derslere devam eden öğrenciler arasından araştırmanın katılımcı öğrencileri

belirlenmiştir. Araştırmanın öğretmen katılımcıları belirlenirken ise öğretmenlerin araştırmanın yapıldığı okulda en az bir senedir görev yapmaları ve araştırmanın öğrenci katılımcılarının öğretmenleri olması ölçüt olarak alınmıştır.

Araştırmada katılımcıların kişilik haklarını ve özel bilgilerini korumak için araştırmanın yapılacağı ilkokulun ismi verilmemiştir. Bunun yanında araştırmada öğrenciler ve öğretmenlerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır.

Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için araştırmanın yapıldığı ortaokulda görev yapan öğretmenler ve idareciler ile görüşülerek araştırmaya katılmak için gerekli ölçütleri karşılayan öğrenciler ve öğretmenler belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen bu öğrenciler ve öğretmenler arasından gönüllü olanlar araştırmanın katılımcısı olarak seçilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın katılımcılarını bu okulda; öğrenim gören yedi ilkokul öğrencisi ve görev yapan üç öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğrencilere ve öğretmenlere ilişkin genel bilgiler iki farklı tabloda verilmiştir. Bu bağlamda çalışma grubunun öğrenci katılımlarına ait bu bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Öğrenci Katılımcılarına Ait Genel Bilgiler

Öğrencinin Adı	Cinsiyeti	Yaşı	Sınıfı
Hatice	Kız	10	4. sınıf
Fatma	Kız	10	4. sınıf
Abdulkadir	Erkek	10	4. sınıf
Faruk	Erkek	10	4. sınıf
Ülger	Kız	10	4. sınıf
Bengü	Kız	10	4. sınıf
İsmail	Erkek	10	4. sınıf

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kız öğrenciler Hatice, Fatma, Ülger ve Bengü’dür. Araştırmaya katılan erkek öğrenciler ise Abdulkadir, Faruk ve İsmail’dir. Dolayısıyla araştırmaya dördü kız, üçü erkek olmak üzere toplamda yedi öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin hepsi 10 yaşındadır ve dördüncü sınıfa devam etmektedir.

Çalışma grubunun öğretmen katılımcılarına ait bilgiler ise Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmanın Öğretmen Katılımcılarına Ait Bilgiler

Öğretmenin Adı	Cinsiyeti	Yaşı	Branşı	Mesleki Deneyimi	Okuldaki Deneyimi
İbrahim	Erkek	39	Sınıf Öğretmeni	16	6
Bekir	Erkek	38	Sınıf Öğretmeni	14	2
Baybars	Erkek	37	Sınıf Öğretmeni	16	6

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya üç sınıf öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerin hepsi erkektir. Bu öğretmenlerden İbrahim 39 yaşındadır ve araştırmanın yapıldığı okulda 6 senedir çalışmaktadır. İbrahim’in 16 senelik mesleki deneyimi vardır. Araştırmanın diğer bir öğretmen katılımcısı Bekir 38 yaşındadır ve araştırmanın yapıldığı okulda ise 2 senedir

çalışmaktadır. Bekir'in 14 senelik mesleki deneyimi vardır. Bu öğretmenlerden Baybars ise 37 yaşındadır ve araştırmanın yapıldığı okulda ise 6 senedir çalışmaktadır. Baybars'ın 17 senelik mesleki deneyimi vardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme belli bir amaç için kişilerin karşılıklı konuşarak yarattıkları etkileşimdir (Tanrıöğen, 2014, s. 149). Araştırmada veri toplama aracı olarak ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formları ve kişisel bilgi formları kullanılmıştır. Araştırmada yapılan görüşmelerde öğrenciler ve öğretmenler için farklı formlar kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan formlar geliştirilirken ilk önce taslak formlar hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanan taslak formlar sınıf öğretmenliği alanında uzman bir doktor öğretim üyesi, iki sınıf öğretmeni ve bir Türkçe öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Son olarak ise sözü edilen uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda formlarda düzeltmeler yapılmıştır.

Araştırmada yapılan görüşmelerde veri toplamak için kullanılan Öğrenci Görüşme Formu ve Öğretmen Görüşme Formunun her ikisi de sekiz tane yarı yapılandırılmış görüşme sorusundan oluşmaktadır. Öğrenci Görüşme Formu ve Öğretmen Görüşme Formunda; canlı dersler ile yüz yüze dersler arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, canlı dersler ile yüz yüze derslerin hangisinin daha etkili olduğu, canlı derslerin beğenilen ve beğenilmeyen özellikleri ve canlı derslerin daha etkili olması için yapılması gerekenler ile ilgili görüşme soruları bulunmaktadır.

Araştırmada öğrenciler ve öğretmenler hakkında kişisel bilgiler toplamak için kullanılan formlardan Öğrenci Kişisel Bilgi Formunda; öğrencinin adı, soyadı, cinsiyeti ve öğrenim gördüğü sınıf seviyesine ilişkin bilgi toplamak için hazırlanan sorular bulunmaktadır. Öğretmen Kişisel Bilgi Formunda ise öğretmenin adı, soyadı, cinsiyeti, branşı, mesleki deneyimi ve araştırmanın yapıldığı okuldaki çalışma süresine yönelik bilgi toplamak için hazırlanan sorular bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın katılımcısı olan öğrenciler ve öğretmenler ile görüşmeler yapılmaya başlamadan önce bu öğrencilerden, öğrenci velilerinden ve öğretmenlerden sözlü ve yazılı izin alınmıştır. Bu bağlamda öğrencilere, öğrenci velilerine ve öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanarak istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları, rahatsız oldukları sorulara cevap vermeyecekleri, kimlik bilgilerinin başka kişilerle paylaşılmayacağına, gerçek isimlerinin yerine kod isimler kullanılacağına yönelik sözlü ve yazılı açıklama yapılarak onayları alınmıştır. Ayrıca Covid-19 hastalığının bulaşma riskinden dolayı öğrenciler ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerin yapılmasında ve kaydedilmesinde “Zoom” adındaki video konferans programı ile yapılmıştır. Öğrenciler ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerin hepsi 2020 yılının kasım ayı içerisinde yapılmıştır. Öğrenciler ile yapılan görüşmelerin her birisi ortalama 25 dakika sürmüştür. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerin her birisi ise ortalama 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin çözümlemesinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi kodlama yapılarak verileri açıklayan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya çalışan analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda ilk önce ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından yazılı hale dönüştürülmüştür. Daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak görüşmelerin dökümleri çıkarılmıştır. Çıkarılan bu görüşme dökümleri ise satır satır kodlanmıştır. Son olarak ise elde edilecek kodlardan temalara ulaşılarak

bu temalar yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

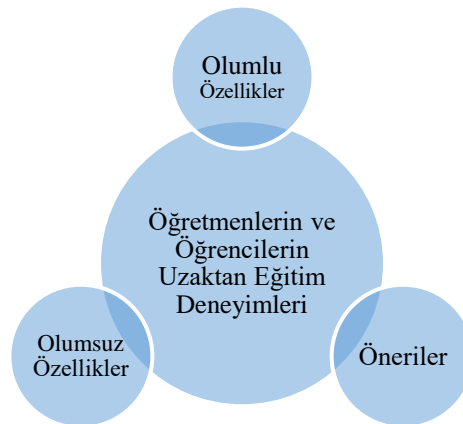
Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik nicel araştırmalardan farklı kavramlarla ifade edilir. Nitel araştırmalarda; iç geçerlik inandırıcılık kavramı, dış geçerlik ise aktarılabilirlik kavramı ile ifade edilir. Bunun yanında; iç güvenirlik tutarlık, dış güvenirlik ise teyit edilebilirlik kavramları ile ifade edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Yukarıda sözü edilen kavramlardan hareketle araştırmada iç geçerliği sağlamak için araştırmanın katılımcısı olan öğrenciler ve öğretmenler ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan görüşme soruları hazırlanırken ve görüşme sonucu elde edilen veriler çözümlenirken temel eğitim alanında uzman bir doktor öğretim üyesinin görüşü alınarak gerekli olan yerlerde düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak için ise araştırmanın aşamaları ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Bunun yanında araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler ve öğretmenler belirlenirken amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ayrıca bulgular sunulurken katılımcılardan alıntılar yapılmış ve alanyazındaki benzer araştırmalardan elde edilen bulgular ile karşılaştırılmıştır.

Araştırmada iç güvenirliğin sağlanması için araştırmacı katılımcılardan topladığı verileri tutarlı ve birbirini destekleyerek sunmuştur. Bunun yanında katılımcılar ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı kullanarak kaydedilmiş ve görüşmelerden toplanan veriler çözümlenirken temel eğitim alanında uzman bir doktor öğretim üyesinin görüşü alınarak gerekli olan yerlerde düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmada dış güvenirliğin sağlanması için araştırmacı katılımcılarla yaptığı görüşmelerde toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda bulunan kodları temel eğitim alanında uzman bir doktor öğretim üyesinin denetimine sunmuştur. Araştırmacı ve doktor öğretim üyesinin yaptığı tartışmalar sonucunda gerekli yerlerde kodlarda düzeltmeler yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; araştırmanın katılımcıları olan öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın katılımcıları olan öğrenciler ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerin kayıtlarının çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular Şekil 1’de gösterilmiştir.



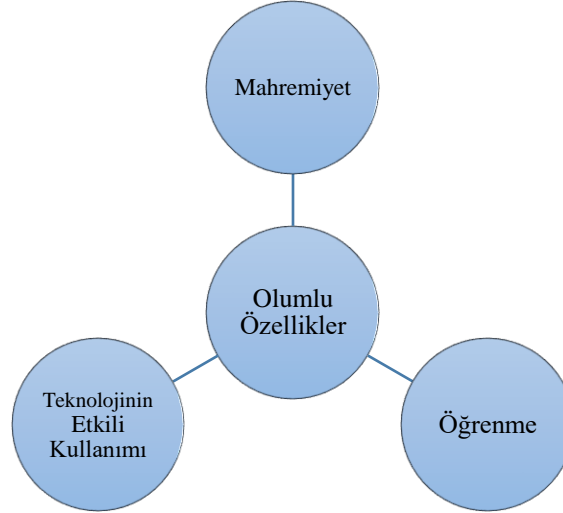
Şekil 1. Araştırma Verilerinin Çözümlenmesi Sonucunda Ulağılan Temalar ve Alt Temalar

Şekil 1’de görüldüğü gibi araştırma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesi

sonucunda “Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Deneyimleri” adı verilen temaya ulaşılmıştır. Bu tema altında: “Olumlu Özellikler”, “Olumsuz Özellikler” ve “Öneriler” alt temaları bulunmuştur. Bu alt temalar şu şekilde açıklanabilir:

Olumlu Özellikler

Araştırmada öğrenciler ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan alt temalardan birisi Olumlu Özellikler’dir. Bu alt temaya ilişkin elde edilen bulgular Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Olumlu Özellikler

Şekil 2’de gösterildiği gibi Olumlu Özellikler alt teması altında mahremiyet, öğrenme ve teknolojinin etkili kullanımı bulgularına ulaşılmıştır. Bu alt tema altında elde edilen bu bulgular şu şekilde açıklanmıştır:

Mahremiyet

Yapılan görüşmelerde öğrencilerden ve öğretmenlerden bazıları canlı derslerin kendilerine mahremiyet sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden: Hatice, Abdulkadir ve Baybars bu düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Hatice: Öğretmenimize utandığımız şeyleri veya dersi kaynatmayacağımız şeyleri chat’ten atabiliyoruz. Mesela öğretmenimiz de “sen şöyle yapabilirsin” diyor. Bunu seviyorum.

Abdulkadir: Öğretmenim mesela bizim sadece öğretmenimizin duymasını istediğimiz şeyleri direk chat’ten mesaj atarak öğretmenimize söyleyebiliyoruz.

Öğretmenlerden Baybars ise canlı derslerin mahremiyet sağlaması ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Baybars: Özel soru soracakları zaman sadece çocuk görüyor. Canlı dersin bu çok güzel bir yönü. Mesela öğretmenim tuvalete gidebilir miyim? diye soruyorlar. Bunu normalde sorsalar utanabiliyorlar veya diğer öğrencilerin dikkati dağılıyor.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin bu ifadeleri canlı derslerde öğrencilerin izin alırken veya arkadaşlarından utandıkları için sadece öğretmenlerine söylemek istediği konuları canlı ders sırasında yazılı olarak öğretmenlerine iletebildiklerini göstermektedir. Bu durum canlı derslerin öğrencilere bir mahremiyet sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Teknolojinin Etkili Kullanımı

Yapılan görüşmelerde öğrencilerden bazıları; öğretmenlerin ise hepsi canlı derslerde teknolojinin etkili kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden Faruk, Hatice ve Fatma bu

düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Faruk: Öğretmenim canlı derslerde emoji yollayabiliyorsun. Chat'ten mesaj atabiliyorsun. Ayrıca mikrofonla arkadaşlarla konuşabiliyorsun. Resim yapabiliyorsun. Bu hoşuma gidiyor. Öğretmen ekran görüntüsü açtığında soruları da işleyebiliyoruz. Canlı dersin böyle beğendiğim yönleri var.

Hatice: Öğretmenim, benim canlı derslerin en sevdiğim yönü chat. Çünkü öğretmenim, chatlerde her zaman öğretmen sorular soruyor. Bizde onlara özelden cevap verebiliyoruz. Hiç kimsenin böyle sesini açıp şu sorunun cevabı bu demesine gerek kalmıyor. Ben en çok bu yönünü seviyorum canlı derslerin.

Fatma: Öğretmenimiz okuldayken anasınıfından bazı oyuncaklar getirip bize örnek veriyordu. Ama şimdi örnek vereceği zaman internette gösteriyor. Böyle daha güzel oluyor.

Öğretmenler Bekir, Baybars ve İbrahim ise canlı derslerde teknolojinin etkili kullanılması ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bekir: Canlı ders yüz yüze eğitime göre bence teknoloji kullanımı bakımından daha fazla artılara sahip. Ben merkezdeki bir okulda görev yapıyorum. Okulumuz şu anda il merkezinde bulunup en iyi okullardan bir tanesi. Ben böyle bir okulu anlatıyorum. Teknoloji altyapımız yetersiz. İnternetimiz sürekli kesik. Projeksiyon cihazımız da sıkıntı var. Ama canlı derslerde istediğim dokümanı indirip, istediğim gibi öğrencilere gösterebiliyorum. Birebir öğrencilere çözdürebiliyorum.

Baybars: Canlı dersin farklı artıları var. Mesela öğrencilerle işlediğimiz bir konuyu Google'dan arayıp anında gösterebiliyoruz. Bu bize vakit kazandırıyor. Örneğin hava durumu ile alakalı bir ders anlatıyorum. Hemen bulunduğumuz ilin hava durumunu yazınca 15 günlük tahmin hemen önümüze geliyor. Öğrencilere “bakın bu güneş resmi, güneşli günü; bu yağmur resmi, yağmurlu günü gösteriyor” diyebiliyoruz. Ama yüz yüze dersler de o an aklımıza gelen bir şey olduğu zaman hadi bilgisayara git. Oradan araştır. Oradan yaz. Biraz vakit kaybı oluyor.

İbrahim: Canlı derslerin olumlu yönlerinden örnek vermek gerekirse anlık video paylaşabiliyorsun. Bunu sınıfta ancak akıllı tahta ve internet varsa paylaşabiliyorsun. Bunlar yoksa kitaptan herhangi bir resmi veya metni paylaşabiliyorsun.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu ifadeleri canlı derslerde kullanılan teknolojinin üstünlüğü sayesinde öğrenciler ve öğretmenler chat ve emojileri kullanarak yazılı ve görsel olarak iletişim kurabilmektedirler. Bunun yanında öğretmenler canlı derslerde öğrenciler ile interneti kullanarak video ve diğer görselleri etkili bir şekilde paylaşabilmektedir. Öğrenciler ve öğretmenler canlı derslerin sözü edilen bu özelliklerinden memnundurlar. Bu durum canlı derslerde teknolojinin etkili bir şekilde kullanıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenme

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin bazıları ve öğretmenlerin hepsi canlı derslerin öğrenmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler: Faruk, Ülger, Bengü ve İsmail bu konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Faruk: Canlı derslerde derslerimizi ilerletiyoruz. Yüz yüze eğitim kadar olmasa da derslerde öğrenebiliyoruz.

Ülger: Canlı dersteyken anlayabiliyoruz. Ama okuldayken dersleri daha iyi anlıyoruz.

Bengü: Artık dersimizi bilgisayardan tableten telefondan işliyoruz ama eskiden tahta vardı en azından. Daha güzel oluyordu. Dersleri daha güzel işliyorduk. Eskisi kadar iyi anlayamıyoruz ama canlı derslerde de konuları anlayabiliyoruz.

İsmail: Canlı derste öğrenilebiliyor ama zor öğreniliyor. Okuldaki gibi güzel gitmiyor öğretmenim.

Öğretmenler Baybars, İbrahim ve Bekir ise canlı derslerin öğrenmeyi sağlaması ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Baybars: Derse girme konusunda giren öğrenciler eğer interneti kesilmiyorsa yüz yüze eğitim kadar olmasa da canlı derslerde öğrencilerin anlayabildiğini düşünüyorum.

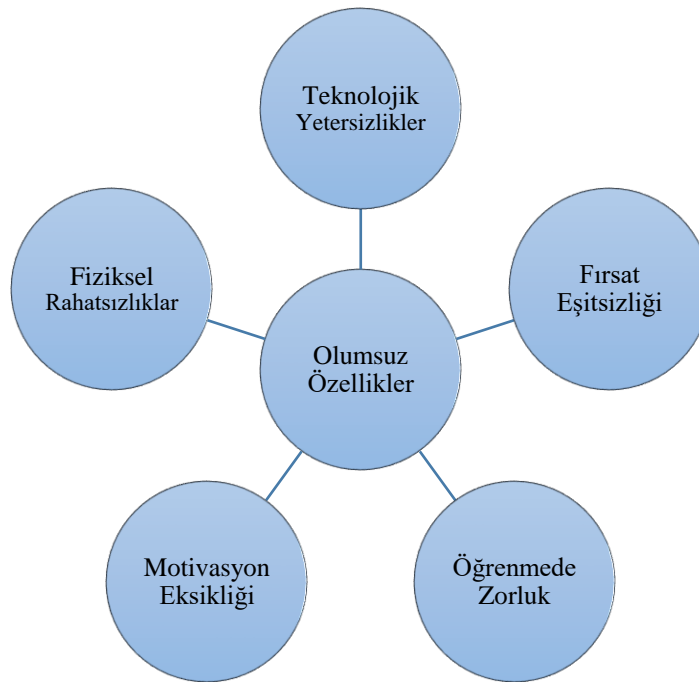
İbrahim: Okuldaki eğitim kadar olmasa bile canlı derslerde de bir etkileşim söz konusu. Yüz yüze eğitim kadar olmasa bile öğrenciler biraz fazla çaba göstererek konuları öğrenebiliyorlar.

Bekir: Canlı derslere düzenli olarak katılan bir öğrenci bildiklerinin üzerine birşeyler eklemiştir ama geriye gitmemiştir. Öğretim bakımından ileri gitmiştir ama geriye gitmemiştir.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu ifadeleri canlı derslerde öğrencilerin derslere ilişkin konuları yüz yüze derslerdeki kadar olmasa da öğrenebildiğini göstermektedir. Bu durum canlı derslerde öğrencilerin öğrenebildiği şeklinde yorumlanabilir.

Olumsuz Özellikler

Araştırmada öğrenciler ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan alt temalardan birisi Olumsuz Özelliklerdir. Bu alt temaya ilişkin elde edilen bulgular Şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 3. Olumsuz Özellikler Alt Temasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Şekil 3’de gösterildiği gibi Olumsuz Özellikler alt teması altında motivasyon eksikliği, fiziksel rahatsızlıklar, öğrenme zorlukları, teknolojik yetersizlikler, ve fırsat eşitsizliği bulgularına ulaşılmıştır. Bu alt tema altında elde edilen bu bulgular şu şekilde açıklanmıştır:

Motivasyon Eksikliği

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin hepsi ve öğretmenlerin bazıları canlı derslerin motivasyon eksikliğine neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler Hatice, Ülger, İsmail, Abdulkadir, Fatma, Faruk ve Bengü bu konu le ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Hatice: Kameralarını açıp rahatsız edenler oluyor. Mesela Şöyle bir kişi kamerasını açıyor. Değişik değişik hareketler yapıyor. Dilini çıkartıyor. Gözlerini büyütüyor öyle. O zaman bizim de dikkatimiz dağılıyor O yüzden çoğunlukla öğretmen Kameramızı kapatmanızı söylüyor. Bir de uyku sorunu var.

Hatice: Kalın şeyler giymeyince üstüme örtü almak için yatağa gidiyorum. Yatakta yatıp canlı ders dinliyorum. Hatta bazı kişiler seslerini kapatıp uyuyorlar. Ben bunu da hiç

sevmiyorum.

Ülger: Canlı derslerde uykum fazla geliyor. Normalde bu kadar uykum gelmiyordu yüz yüze dersler sırasında. Sabahleyin fazla geliyor ama öğleden sonra ders yaptığımızda geliyor.

Bengü: Öğretmenim bazı arkadaşlarımız canlı derse sonradan girebiliyor. Öğretmen de sayımız az olduğu için konuya geçerken birazcık bekletebiliyor. Bu yüzden derse beş dakika geç başlıyoruz. Bir de canlı derslerde uykum çok geliyor. Bu yüzden annem benim canlı derslere pijama veya yatakta girmeme izin vermiyor. Çünkü yatak ortamında insanın uykusu geliyor.

İsmail: Öğretmenim adlarını değiştirip ekrana birşeyler çiziyor. Adını da İsmail diye yazıp değiştiriyor. Sonra sanki ben yapmışım gibi oluyor.

Abdulkadir: Öğretmenim canlı derste birinin adını yazıyorlar. Tahtaya bir şeyler yazıyorlar. Sonra dersten çıkıyorlar. Kendi adlarıyla tekrar giriyorlar... Öğretmenim canlı derslerde hep sesler falan geliyor. Bu sesler gelince dersleri iyi kavrayamıyorum. Birde benim son iki üç ders uykum geliyor. Ama okulda hiç uykum falan gelmiyor. Dersi çok daha iyi dinliyorum.

Fatma: Sürekli tahtayı çiziyorlar. İsimlerini değiştirsinler değiştirmesinler sürekli tahtayı çiziyorlar. Sürekli de uykumuz geliyor. Bilgisayarın sesini kapatıp yatanlar oluyor.

Faruk: Arkadaşlarımız hep tahtayı çiziyor. Dikkatimizi dağıtıyor. Görüntülerine farklı farklı şeyler ekliyorlar. Onlardan rahatsız oluyorum.

Öğretmenler Bekir ve Baybars ise canlı derslerin motivasyon eksikliğine neden olması ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bekir: Okulda öğrenci derse girmedeği zaman gelmeme sebebini biliyorduk. Ama şu an için derse isteksiz öğrencilerin bazıları internet erişiminde problem yaşadığını öne sürerek derse katılmıyor. Bu öğrenciler kendilerine bir bahane uydurup derse girmiyorlar Ama yüz yüze eğitimde olduğu zaman bir öğrenci ne kadar gönülsüz olursa olsun altı ders boyunca yanımızda olduğundan dolayı bir derse katılmasa diğer derslerde mutlaka bir etkinliğe katılmak zorunda hissediyor. Okulda öğrencilerin çalışmalarını sınıf panolarında sergiliyorum. Bunların sergilendiğini gören derse karşı isteksiz öğrenciler kendilerinin çalışmalarının da sergilenmesini istiyorlar. Bu yüzden öbürleri kadar olmasa da derse katılıyorlar. Ama canlı derslerde bu öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmasını sağlayamıyorum.

Baybars: Canlı derslerin olumsuz yönlerinden biri de fiziki bir sınıf ortamı olmadığı için çocuklar motive olamıyor. Mesela yemek yerken ders de dinleyeyim diyor. Evde olduğu için okuldaki gibi kendini derse tam olarak veremiyor. Canlı derste sıkılınca sorulara cevap vermek istemiyor. Soruyu soruyorsun hemen ses gelmiyor, görüntü yok veya internet kesildi numarası yapıyor. Bazen derse girdikten sonra sesini görüntüsünü kapatıp derse katılmıyor. İsmi orada yazıyor öğretmen orada zannediyor. Böyle sıkıntılar da yaşanıyor.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu ifadeleri canlı derslerde isimlerini değiştirerek ekrana ders ile ilgili olmayan çeşitli görseller çizdikleri, uykularının geldiği ve sesi duyamadıkları, görüntünün olmadığı, internetin gittiği gibi bahaneler üreterek canlı derslere girmediklerini göstermektedir. Bu durum canlı derslerde öğrencilerde motivasyon eksikliği olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Fiziksel Rahatsızlıklar

Yapılan görüşmelerde öğrencilerden ve öğretmenlerden bazıları canlı derslerin fiziksel rahatsızlıklara neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden: Faruk, Hatice, Ülger ve Bengü bu konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Faruk: Canlı derslerde ilk derslerde iyiyim. Ama sonradan bilgisayara çok baktığım için gözlerim ağrıyor. Biraz da başım ağrıyor.

Hatice: Canlı derslerde gözlerimiz ağrıyor. Mesela çok erkenden canlı derse girince gözlerimiz bayağı bir ağrıyor. Uyumak zorunda kalıyoruz ondan sonra da canlı dersimizi

kaçırıyoruz.

Ülger: Canlı dersler de gözüm kızarıyor. Gözüm de ağrıyor.

Bengü: Canlı derste gözlerim bayağı bir ağrıyor.

Öğretmenlerden: Bekir ve Baybars ise canlı derslerin bazı fiziksel rahatsızlıklara neden olması ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Bekir: Canlı derslerin olumsuz yönlerinden birisi de öğrencilerin altı saat bilgisayarın başında durması. Öğrenciler bir süre sonra ekrana sürekli baktığından dolayı göz problemi yaşamaya başlıyor.

Baybars: Canlı dersler sağlık açısından sıkıntılı. Öğrenciler canlı derslerde sürekli ekrana bakıyor. Bu yüzden göz sağlıkları etkileniyor. Bunun yanında sürekli canlı derslerde ya oturuyor ya da yatıyor. Sürekli hareketsiz olduğu için omurga sağlığı da olumsuz etkileniyor. Ama okulda koşuyor zıplıyor oynuyor. Enerjisini boşaltıyor.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu ifadeleri canlı derslerde öğrencilerin ekran başında uzun zaman geçirmesinden dolayı gözlerinin ağrıdığını veya kızardığını, başlarının ağrıdığını ve omurga sağlıklarının olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir. Bu durum canlı derslerin öğrencilerde çeşitli fiziksel rahatsızlıklara neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Teknolojik Yetersizlikler

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin hepsi ve öğretmenlerin bazıları canlı derslerde teknolojik yetersizliklerden dolayı çeşitli olumsuzluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler: Fatma, Faruk, Hatice, Bengü, Abdulkadir, İsmail ve Ülger bu konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Fatma: Yüz yüze ders gibisi yok. Tek söyleyeceğim bu. Çünkü canlı derslerde sürekli öğretmenin sesi gidiyor, Zoom atıyor. Ama okulda böyle olmuyor.

Faruk: Canlı derslerde konuları anlarken zorlanıyorum. Çünkü ses gidiyor, hat kesiliyor, internet kopuyor, mikrofonumuz bozuluyor. Sesimiz gitmiyor. Öğretmenin sesi gelmiyor. Okulda ise tam tersi hepsi oluyor. Sesimiz gitmiyor, öğretmenimizi görüyoruz, hattımız kesilmiyor, internetimiz kesilmiyor.

Hatice: Canlı derslerde öğretmenimizin sesi gidiyor ama okulda olunca öğretmenimizin sesi gitmiyor. Sonra arkadaşlarımızı daha iyi görüyoruz. Bu yüzden canlı derslerde çok sıkıntı oluyor. Bence yüz yüze eğitim daha iyiydi. Çünkü herkesi görebiliyorduk, duyabiliyorduk. Hiç kimsenin sesi kesilmiyordu, hattan düşmüyorduk. Ayrıca öğretmen çok ok önemli bir şey söylerken canlı dersimizin süresi bitiyor. Kimseye söyleyemiyoruz. Bu da çok kötü bir şey.

Bengü: Bu canlı derslerin pek iyi olmadığını düşünüyorum. Canlı derslerde sesimiz kapanıyor, internet gidiyor. Geçenlerde matematikte çok önemli bir konuydu bizi Zoom dersten attı. Ama okuldaki derslerde öyle bir şey olmuyor.

Abdulkadir: Hocam mesela canlı derslerde birden sesimiz gelmiyor. Öğretmene bir soru sormak istiyoruz ama sesimiz gitmiyor. Soruyu soramıyoruz. Cevabını öğrenemiyoruz. Bazen de öğretmenin sesi gidiyor. Tam önemli bir konuyu anlatırken öğretmenin sesi gidiyor. Biz o zaman konuyu anlayamıyoruz. Öğretmenin sesi cızırtı yapıyor yine konuyu anlayamıyoruz.

İsmail: Öğretmenim canlı derste ya sesimiz kapanıyor ya öğretmen gidiyor ya Zoom atıyor. Canlı dersin böyle sorunları var.

Ülger: Canlı dersin hiç beğenmediğim yönü internetin kesilip ders işleyemememiz ve sesimizin cızırtı yapması. Canlı dersin böyle kötü yanları var.

Öğretmenlerden Baybars ve Bekir ise canlı derslerde teknolojik yetersizliklerden dolayı karşılaşılan olumsuzlukları şu şekilde ifade etmişlerdir:

Baybars: Yüz yüze eğitim de çok büyük bir sıkıntı olmadığı sürece ders aksaklığa uğramıyor fakat canlı derslerde internetin sıkıntılarından dolayı öğrencinin internet bağlantısı birden kesiliyor. Çocuk tekrar bağlanmak için beş dakika kaybediyor. Bu da onun için bir dezavantaj.

Bekir: Öğretmenin veya öğrencinin interneti kesiliyor. Yeniden bağlanması beş dakika alıyor. Tekrar bağlandım ettim diyene kadar çocukların motivasyonu bozuluyor. Canlı derslerde en çok bunun sıkıntısını yaşıyoruz.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu ifadeleri canlı derslerde öğrencilerin veya öğretmenlerin sesinin kesildiğini, ses kalitesinin bozulduğunu, internetin kesildiğini göstermektedir. Bu durum canlı derslerin yaşanan çeşitli teknolojik sıkıntılardan dolayı olumsuzluklar yaşandığı şeklinde yorumlanabilir.

Fırsat Eşitsizliği

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin bazıları ve öğretmenlerin hepsi canlı derslerin fırsat eşitsizliğine neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden: Hatice, Ülger, Faruk ve Bengü bu konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Hatice: Bence yüz yüze dersler daha iyi oluyordu. Çünkü bazı kişilerin internetleri yok. Bazı kişilerin bilgisayarları yok. Bu yüzden canlı derse giremiyorlar.

Ülger: Bazı arkadaşlarımızın interneti olmadığı için geri kalıyorlar. Derse giremiyorlar. Yüz yüze eğitim olsaydı derslerden geri kalmazlardı.

Faruk: Bazı arkadaşlarımız canlı derslere giremiyor. İnternetleri olmadığı için mezun olduklarında beşinci sınıfta bizim öğrenebildiğimiz bilgileri öğrenemeyecekler ve geri kalacaklar.

Bengü: Canlı dersin sevmediğim taraflarından birisi azılarının evinde internetleri olmuyor. İnternetleri olsa bile tablet, telefon ve bilgisayar gibi şeyleri olmuyor. Şimdi tablet dağıtımı oluyor ama çoğu kişide yine de yok. Onları canlı derslerde göremiyoruz ya da ulaşamıyoruz. Ben buna çok üzülüyorum.

Öğretmenler: Bekir, İbrahim ve Baybars canlı derslerin fırsat eşitsizliğine neden olması ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bekir: Canlı derslerin birde maddi boyutu var. Uzaktan eğitime katılan ailelerin mutlaka bir bütçesi olması gerekiyor. En azından bir internete sahip olması gerekiyor. Üç dört çocuğu olan aileler var. Bu çocukların hepsinin canlı derse girmesi gerekiyor. Ama altyapıları yetersiz. Çoğunun evinde bir telefonu var. Bir telefonla üç kardeş bağlanamıyor. Sonra dersten kopuyorlar. Ama yüz yüze olunca üç kardeşin üçü de aynı süre boyunca okulda bulunan eğitime devam edebiliyor. Bu yüzden maddi bakımdan durumu iyi olmayan öğrencilerimize uzaktan eğitim süreci boyunca erişemedik. Yüz yüze eğitimde biz onların hepsine erişme şansına sahiptik. Bunlar sonuçta ülkenin geleceği. Örneğin, Aziz Sancar aslen Mardinli. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim görüp bugün dünyayı sarsan bir konuma gelmiş. Eğer durumu iyi olmayan öğrencileri kendi sistemimiz içerisine katamazsak birçok dehayı yitirmiş olabileceğiz. Uzaktan eğitim bize şunu net olarak gösterdi. Fırsat eşitliği bakımından zaten sıkıntı yaşıyorduk. Zenginle fakir arasındaki uçurum bu pandemi döneminde daha da artmış oldu. Zengin her platformda bilgiye erişebiliyor. Kendi donanımını sağlayabiliyordu. Şu anda yoksul insanlar bu bakımdan çok geri planda kaldılar. Çocuğuna öğrencisine yararlı olamıyor. Bu yüzden iyi olan çocuklar bu süreçte gerilemeye başladı.

İbrahim: Canlı derslerde erişim yönünden bir eşitsizlik söz konusu. Örneğin A öğrencisi günlük altı saat olan bir dersin tamamına erişimde bir sıkıntı yaşamadığı için katılıyor. B öğrencisi ise ekonomik durumdan dolayı katılamıyor. B öğrencisi doğal olarak bu yüzden eğitim-öğretim faaliyetlerinden yararlanamıyor.

Baybars: Çoğu öğrencinin birden fazla kardeşi olduğu için derslere girerken telefon veya tablet eksikliği yaşayabiliyorlar. Kardeşlerin dersleri çakıştığında veliler bugün şu çocuğum canlı derse girebilecek diğer gün de şu çocuğum girebilecek diye ayırım yapıyorlar. Bu da eğitimde kopukluklara sebep oluyor.

Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu ifadeleri öğrencilerden bazılarının canlı derslere katılmak için internet bağlantısının ve bilgisayar, tablet gibi teknolojik aletlerinin olmadığını

göstermektedir. Bu durum canlı derslerin öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğine neden olduğunu göstermektedir.

Öğrenmede Zorluk

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin bazıları ve öğretmenlerin hepsi canlı derslerin öğrenmede zorluğuna neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden: Ülger, Bengü ve Hatice bu konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ülger: *Okulda olsaydık daha iyi olabilirdi. Okuldayken derste anlamadığımız yeri anında soruyoruz. Canlı derslerde de anlıyoruz ama okuldaki derslerdeki gibi iyi anlayamıyoruz.*

Bengü

Canlı derslerde ben pek anlayamıyorum. Okuldayken daha iyi anlıyordum. Okuldayken dersleri daha iyi kavradık. Canlı derslerde anlamayan kişilerin sayısı okuldaki derslere göre daha çok oluyor.

Hatice: *Yüz yüze derslerde daha iyi anlıyorum. Canlı derslerde okuldaki derslerdeki gibi anlayamıyorum.*

Öğretmenler Bekir, İbrahim ve Baybars canlı derslerin öğrenmede zorluklara neden olması ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bekir: *Yüz yüze ders olduğu zaman sıraların arasında gezerken ister istemez çocuğun yaptığı hatayı görebiliyoruz. Müdahale edebiliyoruz. Öğrenmelerini yakından takip edebiliyoruz. Canlı derslerde çocuğun öğrenmesini ister istemez takip edemiyoruz. Bu yüzden canlı derslerde öğrencilerin yüz yüze derslerde olduğu kadar konuları iyi öğrendiğini düşünmüyorum.*

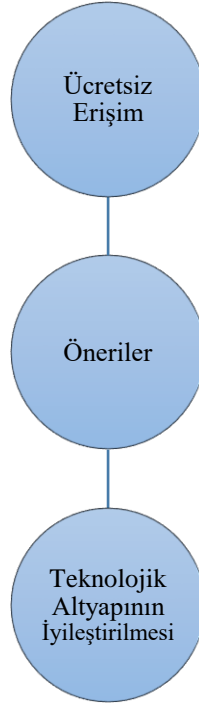
Baybars: *Öğrencinin yapılan uygulamaları görmesi bambaşka bir şey. Mesela canlı derslerde sadece konuyu anlatıyoruz ama bir uygulama yaptırıyoruz. Yüz yüze derslerde ise konuyu anlatmanın yanında uygulama da yaptırıyoruz. Bu yüzden öğrenciler canlı derslerde konuları öğrenmede zorluk yaşıyor.*

İbrahim: *Öğrenci okulda arkadaşları ile oynarken bile bazı becerileri kazanıyor. Derslerde uygulama yapıyor. Arkadaşlarından öğrenemediği yerleri öğreniyor. Kısacası okuldayken hem konuları daha iyi öğreniyor hem de ders dışında yeni şeyler öğreniyor. Bu yüzden okulun çok fazla artısı oluyor. Ancak canlı derslerde bunların hiçbirisini yapamadığı için konuyu tam olarak öğrenemiyor.*

Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu ifadeleri canlı derslerde derslerin uygulama boyutundaki hedeflerine ulaşamadığını, öğretmenlerin öğrencilerine yeterli dönütler veremediğini ve sözü edilen durumlara bağlı olarak öğrencilerin ders konularını yüz yüze derslerdeki kadar öğrenemediklerini göstermektedir. Bu durum canlı derslerde öğrencilerin ders konularını öğrenmede zorluk yaşadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öneriler

Araştırmada öğrenciler ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan alt temalardan birisi önerilerdir. Bu alt temaya ilişkin elde edilen bulgular Şekil 4’de gösterilmiştir.



Şekil 4. Öneriler Alt Temasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Şekil 4’de gösterildiği gibi Öneriler alt teması altında ücretsiz erişim ve teknolojik altyapının iyileştirilmesi bulgularına ulaşılmıştır. Bu alt tema altında elde edilen bu bulgular şu şekilde açıklanmıştır:

Ücretsiz Erişim

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin bazıları ve öğretmenlerin birisi canlı dersler için ücretsiz erişim sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerden Faruk, Hatice, Abdulkadir ve İsmail bu konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Faruk: *Canlı derslere girmek için mahallede bir bölge olsun herkes oradan EBA'ya girebilsin. O bölgede bedava internet olsun. Böyle olsa derslere katılamayan arkadaşlarımızı da görebiliriz.*

Hatice: *Herkese internet bağlatabiliriz. Turkcell, Vodafone, Telekom'da bağlatabiliriz. İnterneti olmayan çocuklar böylece internete girebilir.*

Abdulkadir: *Milli Eğitim bedava internet verebilir. Vermesi lazım canlı derse giremeyenlere.*

İsmail: *Çok çocuk canlı derse internetsizlikten giremiyor. Ben olsam her mahalleye üç dört tane wi-fi bağlarım öğretmenim. Böylelikle girmelerini sağlarım Birde Play Store'da da bir sürü ders çalışma uygulamaları var. Hepsi çok pahalı. Bunların mesela ücretsiz olması daha iyi olur.*

Öğretmenlerden Bekir canlı derslere ücretsiz erişimin sağlanması ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

Bekir: *Canlı derslerin öncelikle daha etkili olmasını istiyorsak; öğretmenlerimize ve öğrencilerimize yönelik ücretsiz erişim noktalarının sayılarının artırılması gerekiyor. Maddi durumu iyi olmayan öğrencilerin alt yapısı olmadığı için bu çocuklar canlı derslere bağlanamıyorlar.*

Öğretmenler ve öğrenciler ifadelerinde canlı derslere öğrencilerden bazılarının evinde internet bağlantısı olmadığı için katılamadıklarını söylemektedir. Bu yüzden öğrenciler ve öğretmenler bütün öğrencilerin canlı derslere girebilmesi için öğrencilerin evlerine ücretsiz

internet erişimi sağlanmasını ve yerleşim yerlerinde çeşitli noktalarda ücretsiz internet hizmet verilmesini önermektedir.

Teknolojik Altyapının İyileştirilmesi

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin bazıları canlı derslerde sorun yaşanmaması için teknolojik altyapının iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerden: Fatma, Hatice ve İsmail bu konu ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Fatma: *Canlı derslerde internet kesiliyor. Öğretmen birden bire dersten gidiyor. Bunu düzeltmeler daha iyi olur. Çünkü tam dersin ortasında öğretmenimiz gidiyor. Ders yarım kalıyor. İnterneti hiç gitmeyecek şekilde yapsalar çok iyi olur.*

Hatice: *Derslerde bazen ya öğretmenimiz ya da biz dersten çıkıyoruz. Birde bakıyorum internet kesilmiş. Derse geri döndüğümde bazı yerleri kaçırdığım için anlamakta zorluk çekiyorum. Keşke bu internet kesilmese! Bu internetin kesilmesine bir çözüm yolu bulunsa çok iyi olur.*

İsmail: *Bizim evde internet sadece salonda iyi çekiyor. Diğer odalarda sürekli kesiliyor. Bir süre sonra geri bağlanıyor. Kesilince de derse girene kadar bir sürü zaman gidiyor. Salonda annem ile ablam oturuyor. Orada derse girince televizyonun sesinden bir şey anlamıyorum. Canlı derslere girmek için internetin tüm odalarda çekmesi lazım. İnterneti düzeltmeleri lazım.*

Öğretmenler ifadelerinde canlı derslerde teknolojik altyapı sorunlarına bağlı olarak internet bağlantısının zaman zaman kesilmesi yüzünden canlı derslere giremediklerini veya canlı ders sırasında bağlantılarının kesildiğini söylemektedir. Bu yüzden öğrenciler canlı derslere girebilmek ve canlı ders sırasında bağlantılarının kesilmemesi için teknolojik altyapının iyileştirilmesi gerektiğini önermektedirler.

Tartışma ve Sonuç

Tartışma

Bu çalışmada Gaziantep'te bulunan bir ilkokula devam eden öğrencilerin canlı derslerde yaşadıkları deneyimler betimlenmeye çalışılmıştır. Bunun için Gaziantep'te bir ilkokula devam eden öğrenciler ve bu öğrencilerin öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada yapılan bu görüşmelerin kayıtlarının analizi sonucunda “Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Deneyimleri” temasına ulaşılmıştır. Bu temanın altında ise “Olumlu Özellikler”, “Olumsuz Özellikler” ve “Öneriler” adı verilen alt temalara ulaşılmıştır.

Olumlu Özellikler alt temasında canlı derslerin olumlu özelliklerine yer verilmiştir. Bu alt temaya ilişkin elde edilen bulgulara göre canlı derslerin olumlu özelliklerinin mahremiyet sağlama, teknolojinin etkili kullanımı ve öğrenmeyi sağlama olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguları destekleyen farklı araştırmaların yer aldığı görülmektedir.

Örneğin, Balaman ve Tiryaki'nin (2021) ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine başvurdukları çalışmada uzaktan eğitimin gelişmiş bilgisayar-internet teknik altyapısı ve yazılımlar sayesinde eğitsel materyallere hızlı ve kolay erişimi arttırdığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Demir ve Kale (2020) sınıf ve ortaokul öğretmenleri ile birlikte yürüttükleri çalışmada uzaktan eğitimin zenginleştirilmiş eğitim içeriklerine ulaşımı kolaylaştırdığı bulgusuna ulaşmıştır. Metin, Gürbey ve Çevik'in (2021) sınıf ve ortaokul öğretmenleri ile birlikte yürüttükleri çalışmada ise uzaktan öğretimin teknolojik üstünlüğü sayesinde öğrencilerin ve öğretmenlerin eğitsel materyallere ulaşmasının kolaylaştığı ve öğretmenlerin derslerde görsel materyalleri kullanmasının arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Barışık (2020) ortaokul öğrencileri ile birlikte yürüttükleri çalışmada uzaktan eğitim sürecinde işlenen derslerin öğrencilerin çoğunun ders konularını öğrenmesi için yeterli olduğu ve uzaktan eğitim esnasında öğrencilerin sınıf ortamına göre kendilerini daha rahat hissettikleri belirlenmiştir.

“Olumsuz Özellikler” alt temasında canlı derslerin olumsuz özelliklerine yer verilmiştir. Bu alt temaya ilişkin elde edilen bulgulara göre canlı derslerin olumsuz özelliklerinin; motivasyon eksikliği, fiziksel rahatsızlıklar, teknolojik yetersizlikler, fırsat eşitsizliği ve öğrenme zorluğu olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguları destekleyen farklı araştırmaların yer aldığı görülmektedir.

Örneğin, Kavuk ve Demirtaş'ın (2021) farklı branşlardaki öğretmenlerin görüşlerine başvurdukları araştırmada uzaktan eğitimin teknolojik yetersizliklerden dolayı çeşitli olumsuzluklara ve sağlık problemlerine neden olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Niemi ve Kousa (2020) lise öğrencileri ve öğretmenleri ile birlikte yürüttükleri araştırmada uzaktan eğitimin teknolojik yetersizliklerden dolayı çeşitli olumsuzluklara, motivasyon ve öğrenme problemlerine neden olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Azhari ve Fahri'nin (2021) ortaokul ve lisedeki fen ve matematik öğretmenleri ile birlikte yürüttükleri araştırmada ise bazı öğrencilerin ailelerinin evlerine internet bağlantısı kuracak ve çocuklarına tablet alacak yeterli finansal durumunun olmadığı ve internet bağlantısının kötü ve sık sık kesildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Oynama ve diğerleri (2020) farklı ülkelerdeki öğrenci, öğretmen, veli ve politika belirleyiciler ile birlikte yürüttükleri araştırmada uzaktan eğitimde erişilebilirlik ve bağlantı sorunlarının olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Erbil, Demir ve Armağan-Erbil (2021) sınıf öğretmenleri ile birlikte yürüttükleri araştırmada ise uzaktan eğitimin; internet bağlantısı problemleri, teknik sorunlar, internet erişimi, motivasyon eksikliği ve yaparak yaşayarak öğrenme eksikliği gibi olumsuzlukları olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak Balaman ve Hanbay-Tiryaki (2021) çeşitli branşlardaki öğretmenler ile birlikte yürüttükleri araştırmada uzaktan eğitimin teknik altyapı yetersizliği, motivasyon azalması, uygulamalı derslerdeki yetersizlikler ve fırsat eşitsizliği gibi olumsuzlukları olduğu belirlenmiştir.

Öneriler alt temasında canlı derslerde öğrencilerin ve öğretmenlerin sorun yaşamaması için önerilere yer verilmiştir. Bu alt temaya ilişkin elde edilen bulgulara göre canlı derslerde sorun yaşanmaması için ücretsiz erişim ve teknolojik alt yapının iyileştirilmesi önerileri belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguları destekleyen farklı araştırmaların yer aldığı görülmektedir.

Örneğin, Balaman ve Hanbay-Tiryaki (2021) çeşitli branşlardaki öğretmenler ile birlikte yürüttükleri araştırmada; teknik altyapının geliştirilmesini önermiştir. Benzer şekilde Demir ve Özdaş (2020) sınıf öğretmenleri ile birlikte yürüttükleri araştırmada EBA altyapısının güçlendirilmesini ve öğrencilerin EBA'ya girişi için ücretsiz internet sağlanmasını önermiştir. Son olarak Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020) çeşitli branşlardaki öğretmenlerle ve öğrencilerle yürüttükleri araştırmalarda uzaktan eğitimin daha etkili olması için öğrenciler arasındaki fırsat eşitliğinin sağlanmasını ve altyapı problemlerinin giderilmesini önermiştir.

Sonuç

SARS-COV-2 virüsünün neden olduğu insanlarda kalıcı rahatsızlıklara veya ölüme neden COVID 19 hastalığı Çin'de ortaya çıktıktan sonra ülkelerin birçoğu izolasyon sürecine girmiştir. Bu hastalığın sonucu olarak başlayan zorunlu izolasyon süreci insanları psikolojik, sosyal ve ekonomik olarak birçok yönden olumsuz olarak etkilemiştir. Bu olumsuzluklar ülkelerin eğitim sistemlerine de yansımıştır. Bu bağlamda birçok ülke okulları kapatarak öğrencilerin sağlığını korumak için öğrencilere uzaktan eğitim vermeye başlamıştır.

Uzaktan eğitim günümüzde dünyada genellikle hastalıklar ve doğal afetler gibi insan hayatını olumsuz etkileyen durumlarda öğrencilerin eğitiminin devam etmesi, yetişkinlerin hayat boyu öğrenmesi ve örgün eğitime destek olması için kullanılmaktadır. Son yıllardaki baş döndürücü teknolojik gelişmelerden dolayı uzaktan eğitim ülkemizde ve dünyada lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenci yetiştiren üniversitelerde örgün eğitimde kullanılmaya başlamıştır. Bu gelişmelere rağmen uzaktan eğitimin ilkökul ve ortaokul düzeyinde uygulanabilirliği bu okullara devam eden çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında tartışmalı bir konudur.

Ancak COVID-19 hastalığına bağlı olarak ülkelerin birçoğunun tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitime geçmesi bu tartışmalı konuyu inceleme fırsatı doğurmuştur.

İlkokul düzeyinde yapılan bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde canlı derslerde kullanılan teknolojinin üstünlüğü sayesinde öğretmenlerin ders ile ilgili materyalleri etkili bir şekilde kullanabildiği ve öğrencilere derslerde mahremiyet sağladığı belirlenmiştir Bunun yanında öğrencilerin canlı derslerde yüz yüze dersler kadar olmasada öğrenebildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırma sonucunda canlı derslerin sözü edilen olumlu özelliklerine rağmen canlı derslerin öğrencilerde motivasyon eksikliğine, öğrenme zorluklarına ve öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğine neden olduğu belirlenmiştir Bunun yanında araştırmada canlı derslerin diğer bir olumsuz özelliğinin ise internet altyapısından kaynaklı sorunlar yüzünden canlı derslerin sıklıkla kesintiye uğraması olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak; uzaktan öğretim pandemisinin etkisiyle lisans ve lisansüstü eğitim veren üniversitelerin yanında ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren okullarda da kullanılmaya başlanmıştır. Ancak ilkökul düzeyindeki çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimleri dikkate alındığında bu çağdaki çocukların eğitiminde sadece uzaktan eğitimin kullanılması yetersizdir. İlkokul çocuklarının eğitim programlarındaki hedeflere ulaşabilmeleri için ders konularını yaparak yaşayarak somut olarak öğrenmeleri gerekmektedir. Ancak canlı derslerde öğretmenler öğrenciler ile sadece çeşitli görseller paylaşabilmekte ve uygulama yaptıramamaktadır. Bunun yanında canlı derslerde öğrenciler akranlarıyla birlikteyken öğrenebileceği sosyal becerileri öğrenmektedir. Bununla birlikte dijitalleşen dünyada pandemiyle birlikte tüm eğitim kademelerinde kullanılmaya başlayan canlı dersler göz ardı edilemez. Bu canlı derslerin etkili olması için öncelikle öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğine yol açan altyapı yetersizliği ve donanım eksikliğine çözümlenmeli ve olağanüstü durumlar dışında okuldaki eğitimi destekleyici olarak kullanılmalıdır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve alanyazında incelenen araştırmalar göz önüne alındığında politika belirleyicilere, araştırmacılara ve öğretmenlere şu öneriler getirilebilir:

- Öğrencilerde; uzun süreli bilgisayar ekranına bakmaktan kaynaklanan göz ve hareketsiz olarak oturmaktan kaynaklanan kemik ve eklem rahatsızlıklarını azaltmak için öğrencilere rehberlik yapılabilir. Bu bağlamda göz sağlığını koruma yöntemleri, kemik ve eklem rahatsızlıklarını önleyici egzersizler ile doğru oturma şekilleri hakkında öğrenciler bilgilendirilebilir.

- Canlı derslerde sürekliliğin sağlanması için teknik altyapı sorunlarının çözülmesi gereklidir. Bu bağlamda internet ve EBA altyapısının Türkiye'deki öğrenci sayısı dikkate alınarak güçlendirilmesi gereklidir.

- Öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğini azaltmak için maddi imkânsızlıklardan dolayı canlı derslere katılmayan öğrencilerin hepsine ücretsiz tablet ve internet erişimi verilmelidir.

- Öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğini azaltmak için öğrencilerin canlı derslere ücretsiz olarak girebilecekleri canlı ders noktalarının sayısı artırılmalıdır.

- Öğrencilerin canlı derslerde motivasyonunun artması için canlı dersler daha ilgi çekici bir biçimde sunulmalı ve öğrenciler derslerde daha aktif olmalıdır. Bu yüzden öğretmenler canlı derslerde öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için ilgi çekici video, karikatür ve fotoğraf gibi görselleri daha sık kullanmalı ve öğrencilerin derslerde pasif olduğu sunuş yoluyla öğretim, düz anlatım gibi öğretim yöntem ve teknikleri yerine buluş yoluyla öğretim, araştırma-inceleme yoluyla öğretim, probleme dayalı öğretim gibi öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmalıdır.

- Alanyazında canlı dersler ile ilgili ilkökul düzeyinde çok az araştırma bulunmaktadır. Bu yüzden ilkökullarda canlı derslerin olumlu ve olumsuz yönlerini daha derinlemesine incelemek için farklı araştırmalar yapılması gerekmektedir.

Kaynakça

- Azhari B. & Fajri I. (2021). Distance learning during the COVID-19 pandemic: School closure in Indonesia. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1-21.
- Balaman, F., Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Başaran M., Doğan E., Karaoğlu E. & Şahin E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *AJER-Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Cabı, E. (2018). Uzaktan eğitim ile bilgisayar okuryazarlığı öğretimi: öğretmen deneyimleri. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 61-68.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma desenleri beş yaklaşımına göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. b.). (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demir, S. & Kale M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470.
- Demir F., Özdaş F. (2021). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 273-292.
- Diaz, D. P., & Cartnal, R. B. (2012). Students' learning styles in two classes: online distance learning and equivalent on-campus. *College Teaching*, 47(4), 130-135.
- Ekici, G. (2003). Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (24), 48-55.
- Erbil, D. G., Demir, E. & Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 16(3), 1473-1493.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 Belirsizliğinde Eğitim: İlkokulda Zorunlu Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Gül, İ., & Arabacı, İ. B. (2018). Uzaktan eğitimle öğrenim gören yüksek lisans öğrencilerinin programa ilişkin görüşleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 79-88.
- Hannay, M., & Newvine, T. (2006). Perceptions of distance learning: a comparison of online and traditional learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 2(1), 1-11.
- İncik, E. Y., Topçu, G., & Yağlıoğlu, A. O. (2018). Uzaktan eğitim programlarında öğrenim gören öğrencilerin bu programlara ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Örneği). II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi Bildiri Tam Metin Kitabı Eğitim Bilimleri (s. 464-474). Adana: Akademisyen Kitabevi.
- Kaleli-Yılmaz, G., & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.
- Katz, Y. J. (2002). Attitudes affecting college students' preferences for distance learning. *Journal of Computer Assisted Learning* (18), 2-9.
- Kavuk, E. & Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 1(1), 55-73.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. & Şentürk Barışık, C. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292.

- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*, Sage, London.
- Metin, M., Gürbey, S. & Çevik, A. (2021). Covid-19 Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-89.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020a). Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitimalaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>, web adresinden 03 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.
- Onyema E. M., Eucheria N. C., Obefemi F. A., Sen S., Atonye F. G., Sharma A. & Alsayed A. O. (2020). Impact of coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*. 11(13), 108-121.
- Özbay, Ö. (2015). Dünya'da ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* (5), 376-394.
- Pınar, M. A., & Akgül, G. D. A. (2020). Covid-19 salgını sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- T.C. Sağlık Bakanlığı (2020). Covid-19 (Sars-CoV-2 enfeksiyonu) rehberi.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Setiawan, A. R. (2020). Scientific literacy worksheets for distance learning in the topic of coronavirus 2019 (COVID-19). *Reading Academic Articles*, 1-3.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2017). Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları. Ankara: Anı.
- Sirem, Ö., & Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkökul öğrencilerinin covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Turkish Studies*, 993-1009.
- Yalman, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar destekli uzaktan eğitim sistemi (MOODLE) memnuniyet düzeyleri. *Turkish Studies*, 8(8), 1395-1406.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissine etki eden faktörlerin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 180-205.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., & Doğanay, G. (2020). Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği. Konya: Palet Yayınları.
- World Health Organisation. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Situation report.

Extended Abstract

Introduction

Distance education is not preferred in primary schools in Turkey and around the world. Therefore, it is not easy to predict whether the compulsory education for primary schools will be successful due to the COVID 19 disease in Turkey. However, it is important to determine the positive and negative aspects of distance education in order to make the distance education given to primary school students more effective. However, the above-mentioned participant; It is very difficult to determine the positive and negative features of the distance education process in primary schools, depending on the results of three different studies on teachers, parents or students with reading difficulties. Therefore, it is necessary to learn the experiences of students and teachers in this process in order to determine the positive and negative aspects of distance education for primary school students. Learning the experiences of primary school students and teachers in the distance education process can be used by policy makers to make distance education more effective. In this context, the aim of the research is to describe the experiences of students attending a primary school in Gaziantep and their teachers in live lessons. For this purpose, answers to the following questions were sought in the study:

1. What are the experiences of primary school students in live lessons?
2. What are the experiences of classroom teachers in live lessons?

Method

In this study, it was tried to describe the experiences of primary school students in live lessons. In this context, phenomenology, one of the qualitative research designs, was used in the research.

The research was carried out in a primary school located in Gaziantep, where civil servants and tradesmen generally live. The participants of the study were determined from primary school students and their teachers. Purposive sampling method was used to determine the students and teachers who are the participants of the research. In this context, one of the purposeful sampling methods; typical case sampling was used by the student, while criterion sampling was used by the teacher when determining the participants.

In this context, the participants of the research were determined among the students who have the necessary technological infrastructure to connect to the live lessons at home and regularly attend the live lessons. While determining the teacher participants of the research, it was taken as a criterion that the teachers should work at the school where the research was conducted for at least one year and that the student participants of the research were teachers. In this context, the participants of the research in this school; The study consisted of seven primary school students and three teachers.

Interview method was used as data collection method in the research. In the research, interview forms consisting of semi-structured questions developed by the researcher and personal information forms were used as data collection tools. Content analysis, one of the qualitative data analysis methods, was used in the analysis of the data obtained as a result of the interviews.

Results

As a result of the analysis of the records of the interviews made in the research, the theme of "Distance Education Experiences of Students and Teachers" was reached. Under this theme, sub-themes named "Positive Features", "Negative Features" and "Suggestions" were reached.

Positive features of live lessons are included in the sub-theme of Positive Features. According to the findings related to this sub-theme, it has been determined that the positive features of live lessons are providing privacy, effective use of technology and providing

learning.

In the sub-theme of “Negative Features”, the negative features of live lessons are included. According to the findings related to this sub-theme, the negative features of live lessons; lack of motivation, physical ailments, technological inadequacies, inequality of opportunity and learning difficulties.

Suggestions sub-theme included suggestions for students and teachers to avoid problems in live lessons. According to the findings related to this sub-theme, suggestions for free access and improvement of technological infrastructure were determined in order to avoid problems in live lessons.

Conclusion

When the results of this research conducted at the primary school level are examined, it has been determined that thanks to the superiority of the technology used in live lessons, teachers can effectively use the materials related to the lesson and provide privacy to the students in the lessons. However, as a result of the research, despite the positive features of live lessons, it was determined that live lessons cause lack of motivation, learning difficulties and inequality of opportunity among students.

As a result; With the effect of the pandemic, distance education has started to be used in primary, secondary and high school schools as well as in universities providing undergraduate and graduate education. However, considering the physical and mental development of children at primary school level, it is insufficient to use only distance education in the education of children at this age. In order for primary school children to reach the goals in their education programs, they need to learn the lesson subjects concretely by doing and living. However, in live lessons, teachers can only share various images with students and cannot make them practice. In addition, in live lessons, students learn social skills that they can learn when they are with their peers. However, in the digitalized world, the live lessons that have started to be used in all education levels with the pandemic cannot be ignored. In order for these live lessons to be effective, first of all, the lack of infrastructure and equipment that causes inequality of opportunity among students should be resolved and used as a support for education at school, except in extraordinary situations.

Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Yürütülen Uzaktan
Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri *
Teachers' Opinions on Distance In-Service Training Activities Organized by the
Turkish Ministry of National Education

Selvi GEBEL^a, Aykar TEKİN BOZKURT^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 15/10/2021
Revised/Düzeltildi: 07/12/2021
Accepted/Kabul edildi:
27/01/2022

Anahtar kelimeler:

Hizmet içi eğitim, uzaktan
eğitim, uzaktan hizmet içi eğitim.

Keywords:

In-service training, distance
learning, distance in-service
training.

ÖZ

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel bir araştırmadır ve olgu bilim olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunda 2020-2021 eğitim-öğretim yılında farklı branşlarda görev yapan toplam 15 öğretmen yer almaktadır. Covid-19 pandemisinden dolayı, görüşmeler çevrimiçi olarak gerçekleşmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, katılımcı öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik başlıca güçlü yönleri; zaman ve mekandan bağımsız olma ve kolay ulaşılabilirlik olarak sıklıkla belirttiği belirlenmiştir. Zayıf yönleri eğitimler esnasında eğitmen ile birebir diyalog eksikliği ve geribildirim yetersizliği olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan, beklenen düzenlemelere ilişkin (varsa) önerileri alınmıştır.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the opinions of teachers about the distance in-service training activities carried out for teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education. This research is a qualitative research and is designed as a phenomenology. In the study group, there are a total of 15 teachers working in the 2020-2021 academic year. Due to the Covid-19 pandemic, the interviews took place online. Content analysis technique was used in the analysis of the data. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. As a result of this research, it has been determined that the participating teachers frequently stated the main strengths of distance in-service training activities as being independent of time and place and accessibility. Also, they frequently stated the weak points as being the lack of one-to-one dialogue with the instructor and the inadequacy of feedback during the trainings. Suggestions (if any) regarding the expected arrangements were also received from participants.

* Bu çalışma, 08-12 Eylül 2021 tarihleri arasında gerçekleşen EYFOR 12 Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumunda sözlü özet bildiri olarak sunulmuştur.

^a Selvi GEBEL, MEB, 100. Yıl İlkokulu, sel_0244@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5472-3007>

^b Aykar TEKİN BOZKURT, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aykarbozkurt@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1936-2808>



Giriş

İçinde yaşadığımız çağ ‘bilgi çağı’ olarak nitelendirilmektedir. Geçmiş dönemlere kıyasla bilginin hızlı artışı ve yaşanan teknolojik gelişmeler toplumların sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal yapılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Varlıklarını sürdürebilmek için örgütler çağın gerekliliklerini yerine getirmek ve oluşan yeni koşullara uyum sağlamak zorundadır (Helvacı, 2015). Kurumların gelecekte varlığını sürdürmesinde kurum çalışanlarının değişimlerin hızına ayak uydurabilme özelliğine sahip olması önemli bir etken olarak söylenebilir. Yavuz (2015)’a göre bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmelerle birlikte rekabetin arttığı günümüz örgütlerinde, çalışanların hizmet öncesi aldıkları eğitim ile edindikleri bilgilerin zamanla çalışma ortamında yetersiz kalabilmesi söz konusudur. Bu nedenle günümüz kurum ve kuruluşlarının yeni değişimleri takip ederek, kendi kurumuna uygun eğitim programları hazırlayarak çalışanlarının eğitimini desteklemelidir. Bu bağlamda, çalışanların hizmet içi eğitimleri, örgütlerin varlığını sürdürme ve rekabet edebilirliği sağlama açısından oldukça önemli bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplumların kültürel ve ekonomik anlamda kalkınabilmesinde etkin rol üstlenen kamu görevlilerinin bu görevlerini verimli bir biçimde gerçekleştirebilmeleri için sürekli olarak eğitilmeleri ve yetiştirilmeleri önemlidir (Çevikbaş, 2002). Bu önem doğrultusunda günümüzde herhangi bir öğrenim kurumundan mezun olan bir bireyin, sahip olduğu kazanımlarını herhangi bir meslekte mesleki hayatı boyunca başarı, istikrar ve verimliliğin sürekli sağlanması açısından yeterli olmayacağını söylemek mümkündür. Mesleki öğrenme, meslekte gelişimi teşvik etmek için sistematik olarak planlanmış pek çok fırsat ve deneyimi içinde barındıran uzun vadeli bir süreç olarak kabul edilebilir (Wells, 2014). Değişimlerin hız kazandığı günümüzde, herhangi bir meslekte çalışmakta olan bir bireyin bu süreç içerisinde, ki bu uzun vadeli bir süreçtir, eğitimlerini sürdürmesi ve bu yönde gerekli imkan ve koşulların sağlanabilmesinin önemi büyüktür. Bu süreçte, kurum ve kuruluşların mevcut durumları; sürece yönelik yaklaşımları, süreçte yer alan personelin ihtiyaç ve beklentileri, gibi hususların sürecin sürekli gelişimi adına izlenmesi ve yeni araştırmaların yapılması gereken bir çalışma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mesleki gelişim, hayat boyu öğrenmeyi içeren bir alt süreçtir olarak düşünülebilir, ayrıca mesleki gelişim; hizmet içi eğitim, personel geliştirme, kariyer geliştirme, insan kaynakları geliştirme gibi kavramların evrimiyle gelişmiş bir kavramdır (Bümen, vd., 2012). Öğretmenlik mesleği de dinamik bir meslek olduğu için mesleki niteliklerin süreç içerisinde sürekli geliştirilmesi beklenir. Ülkemizde kurumsal düzeyde, mesleki gelişim için okullarda veya Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde çeşitli formal ve planlı hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanmaktadır (Özdemir, 2016). Buna ek olarak, Özdemir (2016)’e göre öğretmenlerin mesleki yönden gerçekleştirmiş oldukları çalışmalar ve etkinlikler eğitim kurumunun ya da daha özel manada öğretmenlerin niteliğinin önemli göstergelerinden birisi olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan öğretmenlerin mesleki gelişme süreçleri hem bireysel hem de kurumsal açıdan önem taşıyan bir konudur.

Hizmet İçi Eğitim (HİE)

Çalışanların mesleki hayatta kendini geliştirmelerine ilişkin hizmet içi eğitim uygulamaları karşımıza çıkmaktadır. Türk Dil Kurumu’na göre hizmet içi eğitim; “Çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim, iş başında eğitim” şeklinde tanımlanmaktadır. Her alanda meydana gelen değişim ve ilerleme eğitim kurumlarını da yakından etkilemektedir. Bu açıdan, eğitim kurumlarının değişimleri

adapte olma ve bunun yanı sıra kendini yenilemesi gerekmektedir. Öğretmenlerin oynayacakları rol ise bu süreçte önemlidir (Uçar & İpek, 2006). Öğretmenler ulusların en büyük varlıklarıdır, onların kalitesi toplumun kalitesi ile ilişkilidir. Bu bağlamda, hizmet içi eğitim ve geliştirme faaliyetleri, öğretmenlerin mesleki bilgileri, beceri ve tutumlarını geliştirmek için tasarlanmış süreçler olarak düşünülebilir ki, böylece öğrencilerin öğrenmesi geliştirilebilir (Rahman vd., 2011). Seferoğlu (2001)'na göre öğrencilerin iyi yetiştirilmesi, öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesi ile bağlantılıdır ve öğretmenin verdiği eğitimin kaliteli olabilmesi için ise öğretmenin bizzat kendisinin iyi yetiştirilmiş olması gereklidir. Bu sebeple, öğretmenlerin iyi ve donanımlı olmasını sağlamak için onların hizmet öncesi ve hizmet içerisinde eğitimlerinin gerçekleşmesi ve bu olanaklardan faydalanmalarını sağlamak gerekir.

Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat şemasına baktığımızda, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGGM) tarafından pek çok hizmet içi eğitim merkezinin öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimleri amacıyla faaliyet gösterdiği görülmektedir (<http://oygm.meb.gov.tr>). ÖYGGM'nin 2014 yılından itibaren hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uygulama eğilimi incelendiğinde, 2014'e kadar hizmet içi eğitim faaliyetlerinde uzaktan öğretim yaklaşımlarının kullanım oranı yüzde 2 iken, 2018 yılından itibaren bu oran yüzde 85'lere yükselmiştir ve bu açıdan son yıllarda uzaktan öğretim yöntemini tercih oranının artması (Tekin, 2020) dikkat çekmektedir. Bu açıdan, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi adına oldukça önemli bir konudur ve öğretmenlerin yeniliklere uyum süreci olarak ta nitelendirilebilir.

İçinde bulunduğumuz çağda, değişim hızına ayak uydurabilmek, gelişen teknolojilere uyum sağlamak, doğru bilgiye hızlı bir biçimde ulaşmayı gerçekleştirmek kaçınılmazdır. Personel sayısının çok olması, eğitim ihtiyacının fazla olması ve ekonomik koşulların sınırlı olması gibi sebeplerle daha geniş bir kitleye ulaşmak için uygulamaların yeni teknolojilerle desteklenmesini ve uzaktan eğitime önem verilmesi zorunluluğunu beraberinde getirmiştir (MEB, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından birçok alanda yürütülen uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri vardır. Milli Eğitim Bakanlığı, hizmetiçi eğitim faaliyetleri başvuru ve katılımını Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi İletişim Sistemi (MEBBİS) üzerinden sağlamaktadır. Öğretmenler, faaliyet başvurusu yaparken yüz yüze eğitim ya da uzaktan eğitim modüllünden yararlanmaktadır. MEB, 2020-2021 eğitim öğretim yılında yapılması planlanmış olan pek çok mesleki gelişim eğitimlerini Covid 19 pandemisinin de etkisiyle bilişim ağırlıklı (faaliyet yeri: uzaktan eğitim) olarak hazırlamıştır (<http://oygm.meb.gov.tr>).

Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın yayınladığı resmi istatistiklere göre; 2020-2021 eğitim öğretim döneminde örgün eğitimde görev yapan kadrolu öğretmen sayısı 1.008.344 ve sözleşmeli öğretmen sayısı 103.961 olarak bildirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2021 yılı Bütçe Raporuna göre, 'Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri' başlığı altında yapılan açıklamada; *"Bakanlığımızca yüz yüze eğitimin yanında uzaktan eğitim faaliyetleri de yapılmaya başlandığı ifade edilmiştir. Bu çerçevede, 2020 yılında uzaktan mesleki gelişim programları 1 milyon 970 bin kursiyerin başvurusuna açılmıştır"* denilerek konuya yönelik ihtiyaç durumu ifade edilmiş ve rakamlar bağlamında ulaşılmaması planlanan öğretmen sayısının büyüklüğüne dikkat çekilmiştir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili görüş ve düşüncelerinin, hizmet içi eğitimlere katılma ilgili tutum, beklenti ve önerilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın ileriki dönemlerde yapılacak uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması, içerik oluşturulması ve güncellenmesi çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada MEB resmi okullarında merkez ve taşra teşkilatında her kademedeki çalışan öğretmenlere yönelik hazırlanmış uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmenlerin katılım nedenlerini belirlemek, süreçte karşılaşılan sorunlar (varsa) tespit ederek çözüm önerileri sunmak amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitime katılma konusunda isteklilik durumları incelemek, hangi konularda sıklıkla eğitim almak istedikleri ve katıldıkları hizmet içi eğitim deneyimlerine dair görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere öğretmenlerin katılmakta isteklilik durumlarını etkileyen nedenlerin tespitinde, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin programlanmasında, eğitim ortamının hazırlanmasında ve faaliyetlerin uygulanmasında bilgi sağlama açısından bu çalışmanın önem taşıdığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada “Öğretmenlerin MEB tarafından yürütülen uzaktan hizmet içi faaliyetleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusu araştırmanın ana problem cümlesini oluşturmuştur. Bu ana probleme dayalı olarak aşağıdaki alt sorulara katılımcı görüşlerine dayalı olarak cevap aranmıştır:

- Uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sıklığı ve tercih nedeni nedir?
- Uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin güçlü ve zayıf yönleri nedir?
- Uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde hangi konular hakkında eğitimler olmalıdır?
- Uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetine katılım sonucunda, kazanılan bilgi ve beceriler mesleki yaşantıya aktarılabilirlik durumu nedir?
- Uzaktan hizmet içi faaliyetlerin daha etkin ve yararlı olması için (varsa) öneriler nedir?

Yöntem

Araştırma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma sayısal olmayan verileri toplayan ve onlarla çalışan, topladığı verileri anlamlandırıp yorumlayan bir sosyal araştırma türüdür ve nitel araştırmacılar genellikle insanların yer aldığı olay ve faaliyetlerin anlamlarına yönelik sorular; ayrıca fiziksel ve sosyal bağlamın bu olay ve faaliyetler üzerindeki etkisi hakkındaki sorular üzerinde yoğunlaşmaktadır (Maxwell, 2008, s.232). Nitel araştırmalar; olguların, olayların ya da davranışların gerçekleştiği doğal ortamda çalışabilme, araştırmacının verilere kaynağından doğrudan ulaşabilmesi, bağlam ve olguların derinlemesine anlaşılmasını sağlayacak detaylı betimlemeler yapılabilmesi, gibi pek çok özelliği içerisinde barındıran araştırma türüdür (Büyüköztürk vd., 2020, s.286).

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni ile çalışılmıştır. Fenomenoloji, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Nitel araştırmaların temel amacı algı ve deneyimlerin ortaya çıkmasını sağlamak ve fenomenoloji deseni araştırmalarda üzerinde çalışma yapılacak ‘fenomene’ vurgu yapılarak, bu fenomene ilişkin katılımcıların algı ve bakış açılarını betimlemek üzerine odaklanılmaktadır (Tekindal & Uğuz Arsu, 2020).

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda amaç, evren büyüklüğü hesabı değil, ilgilenilen değişkeni tüm yönleri ile ortaya çıkarabilecek zengin veriye ulaşmaktır (Turan, 2020). Bu bağlamda, nitel araştırmalarda önemli olan evrenin niceliksel büyüklüğü değil niteliksel değeridir. Bu araştırmanın çalışma grubunda, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, Covid 19 pandemisi

şartlarından ötürü çevrimiçi görüşmelere katılmaya istekli olan, farklı branşlarda görev yapan toplam 15 öğretmen bulunmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Olasılıklı olmayan (amaçlı) örnekleme, nitel araştırma çalışmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Baltacı, 2018). Bu süreçte, pandemi şartlarından ötürü, amaçlı örnekleme türlerinden biri olan kolay ulaşılabilirlik örnekleme tercih edilerek ulaşılabilirlik çerçevesinde katılımcılara ulaşılmıştır. Bu yöntemde, araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumu seçer, bu yöntem araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Ayrıca, çalışma grubunda yer alan toplam 15 öğretmen; aşağıdaki Tablo 1’de yer aldığı gibi, çeşitli özelliklere sahiptir. Bu süreçte, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme göz önünde bulundurularak, katılımcıların pek çok özellik bakımından (cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu ve branş) çeşitlilik göstermesi hedeflenmiştir. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklemede, küçük bir grup oluşturularak ve bu grupta çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimumu derecede yansıtmak amaçlanır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmaya katılan katılımcıların kişisel bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	10	67
Erkek	5	33
Kıdem		
1-5 yıl	2	13
6-10 yıl	3	20
11-15 yıl	3	20
16-20 yıl	7	47
Öğrenim Durum		
Eğitim Fakültesi/Lisans	12	80
Eğitim Enstitüsü/Yüksek Lisans	3	20
Branş		
Sınıf Öğretmenliği	8	53,33
Okul Öncesi öğretmenliği	2	13,33
İngilizce Öğretmenliği	2	13,33
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	1	6,66
Fen Bilgisi Öğretmenliği	1	6,66
Rehber Öğretmenliği (PDR)	1	6,66
Toplam	15	100

Not: f = frekans sıklığı; % = değişkenin yüzdeler değeri.

Tablo 1’e göre, katılımcı öğretmenlerin cinsiyet bakımından oranı; kadın %67 ve erkek %33’tür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemi bakımından; 1-5 yıl mesleki kıdemi olan %13, 6-10 yıl mesleki kıdemi olan %20, 11-15 yıl mesleki kıdemi olan %20, 16-20 yıl mesleki kıdemi olan %47 katılımcıdır. Tablo 1’den araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem yılları incelendiğinde, özellikle 16-20 kıdem yılı olan öğretmenlerin araştırmada diğer gruplara nazaran daha fazla oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumu bakımından, %80’i Eğitim Fakültesi/Lisans, %20’si ise Eğitim Enstitüsü/Yüksek lisans mezunudur. Katılımcı öğretmenlerin öğrenim durumu bakımından büyük bölümünün lisans mezunu olduğu görülmektedir. Branşa göre bakıldığında ise,

araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf öğretmeni %53,33, okul öncesi öğretmeni %13,33, İngilizce öğretmeni %13,33, ilköğretim matematik öğretmeni %6,66, fen bilgisi öğretmeni %6,66, rehber öğretmenliği (PDR) %6,66 olarak görev yapmaktadır. Tablo 1'e göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin farklı branşlara sahip oldukları, özellikle sınıf öğretmeni olan katılımcıların sayıca diğer branşlara göre fazla olduğu görülmektedir.

Ayrıca, eğitim alanı araştırmalarında Rubin ve Rubin (1995, s.73)'e göre örneklem hesabı ile ilgili sorulara verilecek yanıtı, görüşmeler esnasında az miktarda bilgi edinilmeye başlandığında örneklemin tamamlandığını işaret ettiğini belirtir. Bu durum başka bir ifadeyle, elde edilen bilgiler doymaya ya da yeterli olmaya başladığında sayının tamamlanmış olduğu biçiminde anlatılabilir (Türnüklü, 2000). Bu hususta dikkate alınarak, görüşmeler esnasındaki tekrar durumuna dikkat edilerek çalışma grubu oluşturma süreci gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek için, nitel veri toplama araçlarından görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, en az iki kişi arasında yapılan konuşma veya da bilgi toplama işidir. Görüşme belirli bir araştırma konusu ya da bir soru hakkında derinlemesine bilgi edinmeyi sağlar (Büyüköztürk, vd., 2020, s.158). Görüşme (mülakat), kaynak kişinin ilgi, görüş, tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmak üzere iki kişi arasında serbest bilgi değişimini sağlayan sosyal ortamı yarartmak için kullanılır (Balcı, 2007).

Araştırmada, katılımcı öğretmenler (n=15) ile yarı yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış mülakatta (görüşme) araştırmacılar önceden görüşmecilere yönlendireceği soruları hazırlar. Bu süreçte araştırmacı görüşmenin gidişatına bağlı şekilde farklı yan ya da alt sorularla görüşmenin seyrini etkileyebilir ve bireyin yanıtlarını detaylandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Görüşme formu geliştirme sürecinde; araştırma konusuna ilişkin literatür yazımları incelenmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca bir katılımcı ile ön pilot görüşme yapılarak taslak soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Bu uygulama sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formunun ilk bölümde, katılımcı kişisel bilgileri ve ikinci bölümde katılımcı öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimle ilgili görüşlerini saptamak amacıyla beş tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu sorular formda aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. Uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sayınız nedir? Bu faaliyetlere katılım nedeniniz nedir?
2. Uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
3. Uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde hangi konular hakkında eğitimler olmalıdır?
4. Uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sonucunda, edindiğiniz bilgi ve becerileri mesleki yaşantınıza aktarabilme durumunuz nedir?
5. Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu uzaktan hizmet içi faaliyetlerinin daha etkin ve yararlı olması için, sizce ne gibi düzenlemeler yapılmalıdır? Önerileriniz (varsa) nedir?

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla görüşmeye başlamadan önce görüşmelerin gizliliği hakkında katılımcılara çalışmaya dair bilgi verilmiştir. Görüşme formu aracılığıyla yapılan görüşmeler, Covid-19 pandemisi koşullarından dolayı, internet ortamında (çevrimiçi görüşmeler) gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, katılımcılardan izin alınarak, video kaydı altına alınmıştır. Katılımcılara araştırmanın konusu ve amacı hakkında ön bilgilendirme

yapılmıştır. Görüşme süresi ortalama 30 dakika sürmüştür. Bu hususta, toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacıların sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması, nitel araştırmalarda geçerliliği arttıran başlıca ölçütlerden birisidir (Yıldırım & Şimşek, 2006, s.257). Bu bağlamda, bu çalışmaya dair izlenen adımlar, görüşme formunu geliştirme süreci, görüşmelerin nasıl yapıldığı, veri toplama ve analizi süreci hakkında detaylı açıklamalar sunulmuştur. Buna ek olarak, katılımcı öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılara bulgular bölümünde yer verilerek güvenilirlik arttırılmıştır. Doğrudan alıntılar, nitel araştırmalardaki ham verilerin temel kaynağıdır; kişilerin duygularının derinliği, dünyalarını düzenleme şekillerini, olan şeylerle ilgili düşüncelerini, deneyimlerini ve temel kavrayışlarını ortaya çıkarmaktadır (Patton, 2014, s.21).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel araştırma tekniği olan “içerik analiz tekniği” kullanılmıştır. Bu analiz türü özenle, sabırla, titizlikle çalışmayı gerektiren bir yöntemdir ve içerik analizinin uygulandığı konu yelpazesi oldukça geniştir; içerik analizi belirli bir mesajın kapsadığı, taşıdığı enformasyonun işlenmesini temel almaktadır (Bilgin, 2006, s.11). İçerik analizi, araştırmacının verilerin anlaşılmasını geliştirmek için teorik konuları test etmesine olanak tanır ve bu yolla içerikle ilgili kelimeleri kategorilere ayırmak mümkündür (Elo & Kyngäs, 2007). Bu süreçte, tümevarımsal veya tümdengelimli bir yol izlenebilir. İçerik analizde veriler kodlama sürecine tabi tutularak, veriler arasında yer alan anlamlı bölümler (bir sözcük, bir cümle, paragraf, gibi) isim verilme sürecine tabi tutulur (Yıldırım & Şimşek, 2006, s.227).

Verilerin analizi gerçekleştirilirken, görüşmeler esnasındaki video kayıtları izlenmiştir ve araştırmacılar tarafından notlaştırılarak yazıya aktarımı sağlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen bu veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu süreçte, her bir araştırma alt sorusu birer tema olarak kabul edilmiştir ve böylece beş tema altında gruplandırmalar yapılmıştır. Temalara bağlı olarak, alt tema ve kavramsal kodların tespiti yaklaşımıyla analiz süreci gerçekleşmiştir. Ayrıca, verilerin çözümlenmesi sürecinde sıklık (frekans) hesaplamaları da yapılmıştır. Analizler sonucu ortaya çıkan bulgular, tematik tablolar halinde sunulmuştur. Buna ek olarak, katılımcılara K1, K2, ... şeklinde kod numarası verilmiştir ve bu yolla katılımcıların gizliliği sağlanmıştır.

Nitel çalışmalarda, kodlama süreçleri gerçekleştirilirken, çalışmaların iç tutarlılığını sağlayabilmek için Miles ve Huberman modelinde (1994) ifade edilen içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan benzerlik formülü ile hesap yapılması önerilmektedir ve kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Baltacı, 2017). Bu formül dahilinde ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$) bu çalışma için yapılan hesap sonucunda benzerlik oranı yaklaşık %86 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak katılımcıların uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sıklığı ve tercih nedeni belirlemek amacıyla “Uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım sayınız nedir? Bu faaliyetlere katılım nedeniniz nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru kapsamında “*Uzaktan eğitime katılım sayısı ve nedeni*” bir tema olarak kabul edilmiş ve bu tema altında alınan yanıtlara göre öğretmenlerin katıldıkları uzaktan hizmet içi eğitim sayısına

ve nedene ilişkin oluşturulan Tablo 2 aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin katıldıkları uzaktan hizmet içi eğitim sayısı ve nedeni

Alt Tema/Kavramsal Kodlar	
Uzaktan HİE Katılma Sayısı	f
1-5 arası sayıda katılım	7
6-10 arası sayıda katılım	4
10'dan fazla sayıda katılım	1
Hiç katılmadım	3
Uzaktan HİE Katılım Nedeni	f
Gönüllü olarak	8
Zorunlu olarak	7
Toplam	15

Not: HİE: Hizmet içi eğitim

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan öğretmenlerden 7 kişi 1-5 arası sayıda uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetine katılım göstermiştir. Katılımcılardan 4 kişi , 6-10 arası sayıda ve 1 kişi de 10'dan fazla sayıda uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetine katılmıştır. Öğretmenlerin 3'ü ise bu türdeki faaliyetlere hiç katılmadıklarını belirtmiştir. Bu temada, katılımcı öğretmenlere “Uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım nedeniniz nedir?” şeklinde bir soruda yöneltilmiştir ve alınan yanıtlara göre katılım nedenine ilişkin dağılım elde edilmiştir. Tablo 2'deki gibi, öğretmenlerin 8'i kurslara katılmada gönüllü olduklarını ifade ederken, 7'si uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine zorunlu oldukları zaman katıldığını belirtmiştir. Bu alt tema bağlamında; katılımcıların uzaktan eğitime katılım nedenine ilişkin olarak katılımcı öğretmenlerden alınan bazı örnek alıntılar şu şekildedir:

“Uzaktan hizmetiçi eğitimlere katılma konusunda istekliyimdir. İnsanların yoğun iş temposu var. Yüz yüze yapılan kurslara gidecek kadar pek vaktimiz yok açıkçası.” (K5)

“Uzaktan hizmetiçi faaliyetlere katılım konusunda istekliyimdir. Uzaktan da olsa bir şeyler öğrenebileceğime, sertifika alabileceğime ve kurs süresince, meslekte kullanabileceğim faydalı bilgiler öğreneceğime inanıyorum.” (K2)

“Kurslara katılmada istekliyimdir. Gönüllü olarak katıldım birçok kursa. Kendimi geliştirmek, çocuklara faydalı bir öğretmen olmak istiyorum.” (K7)

“Kurslara katılım konusunda istekliyim. Kendi ev ortamında, rahat bir şekilde, istediğim zaman kursu başlatabiliyorum. Durdurabiliyorum. Tekrar tekrar izleme şansım oluyor.” (K12)

“Uzaktan hizmet içi eğitim şeklinde çok fazla eğitime katıldım.ve katıldığım kurs ve seminerleri beğendim. Uzaktan hizmet içi eğitimin bence çok avantajlı. Zaman konusunda sıkıntı yaşamıyorsun, İsteddiğin zaman evden katılabiliyorsun.” (K1)

“Eğitilmeye katılmada istekli değilim. Kurslar, seminerler hakkında bilgim pek yok. Duyuran da olmadı . Bilgi sahibi olsam katılabilirdim.” (K3)

“Uzaktan hie yüz yüze oranla daha da faydasız buluyorum. Öğretmenlerin de uzaktan hie ciddiye almadıklarını bu yüzden başvuru yapmadıklarını düşünüyorum.” (K10)

“Şimdiye kadar açılmış kurslara katılmak istemedim. Yoğunum, pek fırsatım olmadı. Çok ciddiye almadığım için de zaman ayırmadım açıkçası. Hangi kursun açıldığını da bilmiyorum. Duyurular malesef yapılmıyor. Ben kendim de araştırmadım.” (K8)

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlere “Uzaktan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru kapsamında “*Uzaktan Hizmet İçi Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönleri*” bir tema olarak kabul edilmiştir ve bu tema kapsamında alınan yanıtlara göre uzaktan eğitimin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin oluşturulan Tablo 3. aşağıda verilmiştir.

Tablo 3’te katılımcıların vermiş olduğu cevapların kavramsal kodları ve frekans sıklığı göz önüne alınarak frekans sıralaması sunulmuştur.

Tablo 3. Uzaktan Hizmetiçi Eğitimin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Alt Tema/Kavramsal Kodlar	
Güçlü Yönler	f
Ev ortamında eğitim faaliyetlerine katılma imkânı	15
Mekândan bağımsız olması, isteğin yerde eğitime katılabilme	14
Eğitimi izleme ve tamamlama zamanını kendine göre ayarlayabilme	12
Maliyet açısından ekonomik olması	9
Katılımcı kontenjanının yüksek olması	6
Okul ve günlük işleri aksatmadan faaliyetlere katılma imkânı	6
Ders içeriği kayıtlı olduğu için tekrardan izleme olanağının olması	5
Kurs ve seminer seçeneklerinin fazla olması	4
Aynı anda birçok faaliyete başvurabilme imkânı	3
Hastalık bulaştırma açısından risksiz.	2
Zayıf Yönler	f
Eğitmenle yeterli iletişime geçilememesi	15
Anlaşılmayan konular hakkında yeterli dönüt alınamaması	15
Kurs sonu ölçme ve değerlendirmelerin sağlıklı olmaması	9
Katılımcıyı edilgen kılması	5
Motivasyonun eksik olması	4
Grup içi etkileşimin olmaması	4
Eğitim sırasında uygulama yapılamaması	4
Gerekli teknolojik alt yapının eksikliği	3
Faaliyet sonu alınan sertifikalar ile öğrencilere kurs açılmaması	3
Eğitmenin yeterli görülmemesi	2
Ders içeriğinin yetersiz bulunması	2

Not: Birden fazla görüş belirten öğretmenler vardır.

Tablo 3 incelendiğinde, uzaktan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin güçlü yönlerinin; ders içeriği kayıtlı olduğu için tekrardan izleme olanağının olması, katılımcı kontenjanının yüksek olması, ev konforunda eğitim faaliyetlerine katılma imkânı, eğitimi izleme ve tamamlama zamanını kendine göre ayarlayabilme, aynı anda birçok faaliyete başvurabilme imkânı, kurs ve seminer seçeneklerinin fazla olması, maliyet açısından ekonomik olması, mekândan bağımsız olması, isteğin yerde eğitime katılabilme, okul ve günlük işleri aksatmadan faaliyetlere katılma imkânı olarak görülmektedir. Ev ortamında uzaktan hizmetiçi faaliyetlere katılma imkânı konusunda, bütün katılımcıların ortak fikirde oldukları görülmektedirler.

Uzaktan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin güçlü yönleri hakkında bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ders içeriği kayıtlı olduğu için tekrardan izleme şansın oluyor. İstediyin an açıp izleyebiliyorsun. Bu saydıklarımı uzaktan hizmetiçi eğitimin güçlü yönleri olarak görüyorum. (K10)

Ev ortamında kendini geliştirme fırsatın oluyor. İstediyin zaman kursu açıp

dinleyebiliyorsun. Zaman ve maliyet açısından çok tasarruflu. (K7)

Zaman problemi yok. İstedğin zaman katılabiliyorsun. Zamandan ve mekândan bağımsız, tasarruflu bir eğitim yöntemi. Uzaktan hie. daha fazla katılımcı adına biliniyor. Daha çok kişi eğitime ulaşmış oluyor. (K9)

Uzaktan hizmetiçi eğitimlere evden daha kolay ulaşılı biliniyor. İstedğim zaman kursu açıp dinleyebiliyorum. Kurs seçenekleri çok ve istediğim kadar kursa başvurabiliyorum. Zamanını kendime göre ayarlayabiliyorum. Eğitimlere ulaşım kolaylaştı. (K2)

Yüz yüze eğitimlerin ağırlıkta olduğu zamanlar, köy öğretmenleri eğitimlere katılamıyordu. Ulaşım engeli ve kontenjana girmek sıkıntı oluyordu. Başka şehirlerdeki seminerlere gidemiyorduk. Bu şekilde eğitimlere erişim daha kolay. (K3)

Uzaktan hizmet içi eğitimde istediği kadar kursa katılma seçeneğinin Olması artık bir özelliktir. Sınırlamalar kalkmış oluyor. Esnek zaman, istediğin zaman açıp kaldığın yerden devam edebiliyorsun. (K5)

Evde kendi ortamımda, rahat bir şekilde, istediğim zaman kursu başlatabiliyorum. Tekrar tekrar izleme şansım oluyor. Uzaktan eğitim daha ekonomik, bir anda birçok öğretmene ulaşılı biliniyor. (K12)

Eğitimlerde belirlenen kontenjan sayılarının fazla olması, daha çok öğretmenin aynı anda eğitimlere katılma imkanını sağlıyor. Kalabalık ortamlardan uzak kalarak, sağlığını koruyarak, İstedğin kadar eğitime katılabilmek, kendini geliştirmek isteyen öğretmenler için çok iyi bir fırsat. (K15)

Çağımızda zamanı etkili kullanmak her sektörde olduğu gibi eğitim alanında da önemlidir. Benim için en önemli yanı, eğitimlere sabit bir mekân ve saat dilimine bağlı kalmadan istediğim an katılıyor olabilmektir. (K14)

Uzaktan eğitimde birçok eğitime ücretsiz ulaşmamız çok avantajlı ve ekonomik. Zamanı esnek kullanabiliyoruz. Yüz yüze eğitimlerde bütün gününü kursa göre planlamak zorunda kalıyorsun. Uzaktan eğitim daha konforlu. (K1)

Uzaktan hizmetiçi eğitim toplu bir kitleye ulaşma ve mali yük bakımından tasarruflu buluyorum. Pandemi şartlarından dolayı şu anda, sağlık açısından uzaktan hizmetiçi eğitimi tercih ederim. (K11)

Tablo 3 incelendiğinde, uzaktan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin zayıf yönleri ise; öğretmenle yeterli iletişime geçilememesi, anlaşılmayan konular hakkında yeterli dönüt alınamaması, kurs sonu ölçme ve değerlendirmelerin sağlıklı olmaması, katılımcıyı edilgen kılması, motivasyonun eksik olması, grup içi etkileşimin olmaması, eğitim sırasında uygulama yapılamaması, gerekli teknolojik alt yapının eksikliği, faaliyet sonu alınan sertifikalar ile öğrencilere kurs açılmaması, öğretmenin yeterli görülmemesi, ders içeriğinin yetersiz bulunması, olarak görülmektedir. Katılımcı öğretmenler, kurs öğretmeni ile etkili iletişime geçememe ve yeterli geri dönüt alamama konusunu uzaktan hizmetiçi eğitimin başlıca zayıf yönü olarak görmektedir.

Uzaktan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin zayıf yönleri hakkında bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Yüz yüze hizmet içi eğitimlerde motivasyon ve adaptasyonun sağlana biliniyor ama uzaktan eğitimlerde bu sorunu yaşıyorum. (K2)

Eğitmenler içeriği daha eğlendirici bir şekilde anlatmalı. Ekran başında zaten motivasyonu sağlamak zor oluyor, bir de düz anlatım olunca çok sıkıcı oluyor kurslar. Katılmış olduğum kurslarda eğitmenleri yeterli bulmadım. (K11)

Grup içi tartışma yöntemi ile yeni bilgiler edinilmiş oluyor. Ama uzaktan eğitimde bu

imkânınız yok. Bu zayıf bir yönüdür diyebiliriz. Ayrıca kursların içeriğinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. (K10)

Uzaktan hizmetiçi eğitimde sosyalleşme imkânının yok. Yüz yüze eğitimlerde diğer meslektaşlarıyla tanışıyorsun, okulları, velileri, öğrencileri hakkında bilgiler ediniyorsun. Etkileşim var. Bu etkileşim sayesinde öğrenme de kalıcı oluyor. Ama uzaktan eğitimde bu etkileşim yok. (K4)

Sormak istediğimiz noktalar olduğu zaman anında cevap alamıyoruz. Kurslarda işin pratiğini, uygulamasını öğrenemiyoruz. (K7)

Kurs sırasında uygulama yaparak, yaşayarak, konuşarak öğrenme yöntemleri çok önemlidir. Ama uzaktan eğitimde sadece dinleyici pozisyonunda oluyorsun. Bu da öğrenmeyi azaltabilir. (K13)

Uzaktan eğitim seminerlerde eğitimcinin akıcı anlatımı çok önemli. Sıkıcı olunca kursu kapatıyorsun, katılmak istemiyorsun haliyle. (K5)

Uzaktan hie sonunda aldığın sertifikalar işe yaramıyor. Bu sertifikalar ile öğrencilerimize kurs açamıyoruz. (K6)

Uzaktan eğitimde bazen sistemsel, alt yapıdan, internetten kaynaklanan kesintiler sıkıntılar çıkabiliyor. (K1)

Kurslar sonunda sınav olmamalı. Çünkü cevaplara ulaşıyor. Sınav sonuçlarını gerçekçi bulmuyorum. (K2)

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlere “Uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde hangi konular hakkında eğitimler olmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru kapsamında “Uzaktan Hizmet içi eğitimde olması istenen konular” bir tema olarak kabul edilmiştir ve bu tema kapsamında alınan yanıtlara göre uzaktan hizmet içi eğitim sürecinde olması beklenen konulara ilişkin oluşturulan Tablo 4. verilmiştir. Tablo 4’te katılımcıların vermiş olduğu cevapların analizi frekans sıklığına göre sıralanarak sunulmuştur.

Tablo 4. Uzaktan Hizmet İçi Eğitimlerde Olması İstenen Konular

Alt Tema/Kavramsal Kodlar	
Beklenen Konular	f
Teknoloji/Bilişim	11
Görsel Sanatlar/Hobi	5
Kişisel Gelişim/Psikoloji	5
Sağlık/İlkyardım	5
Mesleki (Branş) Konuları	5
Motivasyon	4
EBA/Uzaktan Eğitim Etkin Kullanımı	4
Müzik	3
Edebiyat	3
Yabancı Dil	2
Kitap Tahlilleri	2
Spor/Beden Eğitimi	2
Rehberlik	1
Kişisel Bakım/Güzellik	1
İletişim	1
Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi	1

Not: Birden fazla görüş bildiren öğretmenler vardır.

Tablo 4'ten, katılımcı öğretmenler uzaktan hizmetiçi faaliyetlerde; mesleki, teknoloji, bilişim, kişisel gelişim, psikoloji, spor, beden eğitimi, müzik, kişisel bakım ve güzellik, Eba kullanımı, uzaktan eğitimi etkin kullanma, kitap tahlilleri, edebiyat, yabancı dil, iletişim, görsel sanatlar, hobi, rehberlik, sağlık, ilkyardım, motive edici, eğlenceli içerik, çocuk gelişimi ve psikolojisi konularında eğitim içeriklerinin olmasını istedikleri görülmektedir. Teknoloji ve bilişim konularında eğitim görmek isteyen öğretmenlerin çoğunlukta olduğu yine tablodan görülmektedir.

Uzaktan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde olması istenen konular hakkında bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Yabancı dil öğretimi ve değerlendirilmesi alanlarındaki kaynakların, kursların çeşitlendirilmesi ve güncellenmesi gerekiyor. (K14)

Teknolojiyi kullanma eğitimi verilmeli. Öğretmenlerin psikoloji konularında da eğitime ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum. (K10)

Rehber öğretmenlere özel eğitimler olmasını isterim. (K1)

Uzaktan eğitimi nasıl daha verimli yapabiliriz, buna yönelik kurslar olmalı. (K13)

Hobi, sanatsal faaliyetlere de yer verilmeli. İçeriği dolu dolu ve eğlenceli kurslar olmalı. (K12)

EBA ile ilgili kurslar var aslında ama daha da ayrıntılı olan içerikler olmalı. (K6)

Öğretmenler teknolojik açıdan eğitilmeli. Bu tarz içerikler olmalı. İletişim dersleri olmalı. (K7)

Psikologlar tarafından verilen kişisel gelişim, çocuk gelişimi ve ergen iletişimi ile ilgili kurslar olmalı. (K4)

Teknolojik, psikolojik eğitimler olabilir. Spor, sanat, müzik, gibi farklı alanlarda kurslar olabilir. (K11)

Mesleki açıdan eğitimlere ek olarak hobi edinebileceğimiz, rahatlayabileceğimiz kurslar da olmalı. Örneğin müzik aleti çalma gibi. (K3)

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlere “Uzaktan Hizmetiçi faaliyete katılım sonucunda, kazanılan bilgi ve becerileri mesleki yaşantınıza aktarabilme durumunuz nedir? Nasıl?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru kapsamında “Uzaktan hizmetiçi eğitimleri mesleki yaşantıya aktarma durumu” bir tema olarak kabul edilmiştir ve bu tema kapsamında alınan yanıtlara göre uzaktan hizmet içi eğitimleri mesleki yaşantıya aktarma durumuna ilişkin oluşturulan Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Uzaktan Hizmetiçi Eğitimleri Mesleki Yaşantıya Aktarma Durumu

Alt Tema/Kavramsal Kodlar	
Mesleğe Aktarım Durumu	f
Mesleki Yaşantıya Aktarma	13
Mesleki Yaşantıya Aktarmama	2
Toplam	15

Tablo 5’ten görüldüğü üzere, katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevapların frekans sıklığı sunulmuştur. Katılımcıların çoğu (n=13) uzaktan hizmet içi eğitimlerde edinmiş oldukları bilgi ve becerileri meslek yaşantılarına aktardıklarını ifade etmişlerdir. Uzaktan hizmetiçi eğitim faaliyetleri sonucu kazanılan beceri ve bilgileri meslek yaşantılarına aktarım yapan öğretmen görüşlerinden bazıları da şu şekildedir:

Kurslardan öğrendiğim bazı şeyleri öğrencilere aktarabiliyoruz. Mesela zekâ oyunları kursunu beğenmişim, öğrencilerimle zekâ oyunları oynadık. (K12)

Sertifika almak benim için önemli değil, önemli olan çocuklara faydalı olmak. Bunu da yapıyorum. Aldığım eğitimleri mutlaka çocuklarla uyguluyorum. (K5)

Aldığım eğitimleri meslek hayatıma yansıtmaya çalışırım. Osmanlı Türkçesi eğitimi aldıktan sonra tarihi yazıları okumaya başladım. İşaret dili eğitimi aldım ve çok beğendim. Bunu meslek ve özel hayatıma yansıtacağım tabi. Masal eğitimi kursunu da beğendim ve öğrencilere öğrendiğim yöntemle masallar anlatıyorum. (K1)

Robotik kodlama kursunda edindiğim bilgileri kullandım. Çocuklar ile basit düzey kodlama yaptık. Çok faydalı ve eğlenceli oldu. (K15)

Yapılan seminerler ufuk açıcı özelliklere sahip. Uygun olan yöntemleri dersimde uyguladığımda öğrencilerden çoğunlukla olumlu dönüt alıyorum. (K14)

Tablo 5'ten görüldüğü üzere, katılımcı öğretmenlerden sadece iki kişinin uzaktan hizmetiçi eğitimlerde edinmiş oldukları bilgi ve becerileri meslek yaşantılarına aktaramadıklarını belirtmiştir. Bu hususta; mesleki yaşantılarına aktaramadıklarını belirten iki öğretmenin görüşü ise şu şekildedir:

Aldığımız kursların çoğu teorikti. Her teori her okula uymuyor. Her okulun ihtiyacı farklıdır. Kursun içeriği biraz daha esnek olmalıydı. Köy okulundayım, çoğu materyalim yok. Bu gibi sebeplerden dolayı uzaktan hizmetiçi eğitimlerde edindiğim bilgileri mesleki hayatıma pek yansıtamadım. (K3)

Yüz yüze aldığım kursları faydalı bulmadığım için, uzaktan hizmetiçi kurslara da katılmıyorum. İçeriği kalitesiz buluyorum. (K8)

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmenlere “Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu uzaktan hizmetiçi faaliyetlerin daha etkin ve yararlı olması için ne gibi düzenlemeler yapılmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru kapsamında “Uzaktan hizmetiçi eğitimlerde yapılması gereken düzenlemeler” bir tema olarak kabul edilmiştir ve bu tema kapsamında alınan yanıtlara göre uzaktan hizmet içi eğitimlerde yapılması gereken düzenlemelere ilişkin oluşturulan Tablo 6 aşağıda verilmiştir. Tablo 6'da katılımcıların vermiş olduğu cevapların analizi frekans sıklığına göre sıralanarak sunulmuştur.

Tablo 6. Uzaktan HİE'de Yapılması Gereken Düzenlemeler

Alt Tema/Kavramsal Kodlar	f
Yapılması Gereken Düzenlemeler	
Eğitimi başarıyla tamamlayan kişileri ödüllendirme	15
Eğitimlerin çevrimiçi planlanması	15
Sertifikaların geçerliliğinin artırılması	14
Eğitim sonu sınavların yeniden gözden geçirilmesi	13
Kursta devamlılık takibi	12
Sertifika verilmesinde kontrol mekanizması	11
Konularda güncellik	8
Kurs ve seminerlere gönüllülük esaslı	8
Farklı branşlara hitap eden eğitimlerin eklenmesi	5
Önceden duyuru ve tanıtım	7
Seviyelere göre (aşamalı) eğitim süreci	3
Eğitmenin yetkinliğini etkili şekilde aktarabilmesi	3
Seminer/ kurs saatlerinin gözden geçirilmesi	1

Not: Birden fazla cevap veren öğretmenler vardır.

Tablo 6'ya göre, katılımcı öğretmenlerin hepsi, uzaktan hizmetiçi eğitimlerin daha etkin ve faydalı olması için gerekli düzenlemelere ilişkin; faaliyetler çevrimiçi olarak yapılmasını ve eğitim faaliyeti sonucunda bir ödül verilmesini (hizmet puanı, kademe ilerlemesi, tayinde kolaylık, idareci atamasında ek puan, ücret ödülü, vb.) görüş bildirmişlerdir. Buna ek olarak, öğretmenlerin 14'ü kurs sonunda alınan sertifikaların geçerliliğinin artırılmasını, 13'ü eğitim sonu sınavlarının etkili ölçüm yapacak şekilde yeniden düzenlenmesi ve 12'si kursa devam/devamsızlığın takip edilmesi, 11 kişi de sertifikaların gerçekten başarılı olanlara verilmesi değerlendirme sürecine yönelik görüş belirtmişlerdir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu uzaktan hizmetiçi faaliyetlerin daha etkin ve yararlı olması için yapılması gerekli düzenlemeler hakkında öğretmen görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

Eğitmenlerin enerjileri beni çok etkiliyor. Eğitimi veren görevli konuya hâkim olması, karşıya aktarabilmeli. (K1)

Kursa katılımda gönüllülük aranmalıdır. Kurslar seviye seviye olmalı. Birinci seviyeyi geçen, daha üst seviye kursa başvurabilmeli. (K13)

Kurslara katılım gönüllülük olmalı, zorunlu olduğunda olumsuz tutum geliştirile biliniyor. Kurs sonunda hizmet puanı eklenmeli. Hizmet puanı verilmesi motivasyonumuzu artırır. Kurs sonunda somut olarak bir ödül olmalı, ücret gibi mesela. (K11)

Kurs sonunda öğretmenleri, diğer kurslara teşvik etmek amacıyla ödüller olmalı, hizmet puanı eklenmesi, idareci atamasında aldığımız her eğitim için ek puan alabilmek gibi. (K15)

Kurs sonu sınav yönteminin değişmesi lazım. Bence şu an pek doğru bir ölçüm yapılmıyor. (K6)

Devamsızlık yapan kurstan atılmalı. Kurslar gönüllü olmalı. Herkesin kursa katılma imkânı olmayabilir, bu yüzden zorunlu katılım şartı olmamalı. (K4)

Kurslar hakkında bilgilendirme yapılmalı. Tanıtımlar yapılmalı. Köyde çalışıyorum ve kurslardan haberim olmuyor. (K3)

Ölçme değerlendirme kısmında sorunlar olduğunu düşünüyorum. Objektif sonuçlar çıkmıyor. Sertifikayı herkes almamalı. Uygulamaya yönelik sınavlar olmalı ve başarılı olan kişiler sertifika sahibi olmalı. (K9)

Eğitmenler konuya hâkim olmalı, konuyu daha dikkat çekici bir şekilde anlatmalı. Bizi motive etmelidir. (K2)

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı üretilen öneriler aşağıda verilmiştir.

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen uzaktan hizmetiçi eğitim faaliyetleri hakkında öğretmenlerin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun (n=12) uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetine katılım gösterdiği ve uzaktan eğitim tecrübesine sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların çoğunun uzaktan HİE faaliyetine katılımda gönüllü olarak tercihte bulunduğu da belirlenmiştir. Bu bulgu, eğitimde yeni süreçlere öğretmenlerin adaptesini de yansıtmaktadır. Yeni süreçlerde gönüllülük esası önemlidir, değişimsel süreçlerde zorlayıcı değil, istek oluşturmaya özen gösterilmelidir (Erdoğan, 2012, s.49). Uzaktan HİE katılım nedenine ilişkin olarak; öğretmenlerin bir kısmı (n=8) kursları beğendiklerini ve

başlıca katılım nedeni olarak; kendilerini geliştirmek, mesleki becerilerini arttırmak gibi nedenler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise (n=7) resmi olarak zorunlu katılımcı olmadıkları takdirde, kurslara katılmak istemediğini ifade etmiştir ve katılmama nedenlerine ilişkin olarak; kursları sıkıcı bulma, verimsizlik, yetersiz zaman, vb. nedenler belirtmişlerdir. Bu konuda, Parmaksız ve Sıcak (2015)'in çalışmasında da öğretmenlerin uzaktan düzenlenen eğitim etkinliklerini yararlı ve gerekli bulduğu yönündeki olumlu görüşleri belirlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak elde edilen sonuçlar bağlamında; çalışmaya dahil olan öğretmenler, uzaktan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin, yüz yüze eğitime kıyasla yorumlar yaparak soruları cevapladıkları göze çarpmaktadır. Uzaktan ve yüz yüze eğitim biçiminin birbirlerine kıyasla, her ikisinin de artı ve eksi yönleri olduğuna dikkat çekerek, günümüz şartlarında uzaktan eğitimin artık vazgeçilmez bir eğitim biçimi olduğu konusunda hem fikir olmaları ön plana çıkmaktadır. Parmaksız ve Sıcak (2015)'in çalışmasında uzaktan hizmetiçi eğitimin yüz yüze yapılan hizmet içi eğitimin sağladığı etkiyi sağlamadığını belirten katılımcı öğretmen görüşleri de belirlenmiştir. Bu tespitler, bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Katılımcılar uzaktan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin güçlü yönleri hususunda sıklıkla; ev ortamında eğitim faaliyetlerine katılma imkânı, mekândan bağımsız olması, isteğin yerde eğitime katılabilme, eğitimi izleme ve tamamlama zamanını kendine göre ayarlayabilme, maliyet açısından ekonomik olması vb. olarak görüş bildirmişlerdir. (Karadağ, 2015)'in hizmet içi eğitimle ilgili yürüttüğü çalışmasında hizmet içi eğitimde yaşanan zorluklarından bahsedilmiştir ve sınıf öğretmenleri hizmet içi eğitimlerin uygun zamanlarda yapılmamasını yaşadıkları önemli sorunlar arasında göstermiştir. Öğretmenler eğitim öğretim dönemi içinde hizmet içi eğitimlerin yapılmasının derslerini aksatmalarına neden olduğunu, ve bu sebeple hizmet içi eğitimlerden verim alınamadığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, yüz yüze hizmet içi eğitimin güçlüklerini belirtirken, uzaktan hizmet içi eğitimin de güçlü olduğu yönleri de yansıtmaktadır. Bu bakımdan çalışmayı destekler niteliktedir.

Katılımcılar uzaktan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin zayıf yönleri hususunda sıklıkla; öğretmenle yeterli iletişime geçilememesi, anlaşılmayan konular hakkında yeterli dönüt alınamaması, kurs sonu ölçme ve değerlendirmelerin sağlıklı olmaması, katılımcıyı edilgen kılması vb. olarak görüş bildirmişlerdir. Bu hususta, Özkan (2010)'ın tez çalışması sonuç kısmında 'hizmet içi eğitim seminerine katılacakların seçimi objektif yapılmaktadır' sorusuna yönelik olarak katılımcı toplam 355 öğretmenin 349 tanesinin orta, iyi ve çok iyi olarak değerlendirme yaparken, geri kalan 6 öğretmenin zayıf skor verdiği belirlenmiştir ve bu çalışmada hizmet içi eğitimlerde ölçme ve değerlendirme ile ilgili az da olsa memnuniyetsizlik yaşandığı ile ilgili bir bulgu sunmaktadır. Ayrıca benzer bir çalışmada, öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitime yönelik olumsuz düşüncelerini azaltabilmek için uzaktan eğitimi daha iyi tanımalarına yardımcı olacak etkinliklerin düzenlenmesi, (Horzum vd., 2012) şeklinde öneri sunulmuştur.

Tekin (2020)'de yaptığı çalışmada, uzaktan eğitim yöntemi kullanılan hizmet içi eğitim programlarının avantaj ve dezavantajlarına ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik tespitler belirlemiştir. Öğretmenler hizmet içi eğitimde uzaktan eğitim kullanılan programları, ekonomik olma, zaman, mekân ve araç gereçten bağımsız olma, bireysel ve esnek olma, gibi yönlerden avantajlı gördüklerini, buna rağmen iletişim ve etkileşimin sınırlı olması, soru sormamak, kalıcılığın eksik olması, pasif alıcı rolünde olma, gibi yönlerden dezavantajlı gördüklerini belirtmişlerdir. Tekin (2020)'nin çalışma bulguları ile bu çalışmanın bulguları benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin olarak elde edilen sonuçlar bağlamında; katılımcı öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetinde olması istenen konulara yönelik sıklıkla belirttiği başlıklar; teknoloji/bilişim, görsel sanatlar/hobi, kişisel gelişim/psikoloji, sağlık/ilkyardım, mesleki (brans) konuları, motivasyon, EBA / Uzaktan eğitimin etkin kullanımı vb. şeklinde tespit edilmiştir. Bu bulgu bağlamında, katılımcıların teknoloji ve bilişim konularındaki istek ve beklentilerinin oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra mesleki açıdan öğretmeni motive edecek, rahatlatacak, sanatsal ve eğlenceli etkinlik içeriklerine dönük taleplerde belirlenmiştir. Parmaksız ve Sıcak (2015) yapmış oldukları çalışma sonucunda, uzaktan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin en çok tercih ettikleri faaliyet içeriklerini; aile, çocuk ve öğretmen, okulda ve sınıfta beden dili, farklı düşünme biçimleri, kişisel ve mesleki gelişim, sınıf yönetimi, sınıfta pozitif davranışların yönetimi, oyun ve fiziki etkinlikler, okuma yazmaya hazırlık, öğretmenlik mesleği ve okul olgunluğu, gibi konular olduğunu belirlemiştir. Parmaksız ve Sıcak (2015) çalışmadaki içerik tespitleri ile bu çalışmadaki bazı içerik tespitleri benzerdir. Özavcı ve Çelikten (2017) de çalışmalarında, HİE faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlara ait “Planlama” teması altında öğretmen görüşleri belirlemiştir ve hizmet içi eğitimlerin öncelikle öğretmen görüşleri ve istekleri doğrultusunda planlanması, en uygun zaman gözetilerek HİE düzenlenmesi ve gerekli duyuruların yapılması yönünde öneri sunmuştur.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin olarak elde edilen sonuçlar bağlamında; uzaktan hizmet içi eğitimleri mesleki yaşantıya aktarma durumuna yönelik olarak uzaktan hizmetiçi eğitimlere katılmış/tecrübesi olan öğretmenlerin çoğunluğu (n=13) uzaktan hizmetiçi eğitimlerde edinmiş oldukları bilgi ve becerileri, meslek yaşantılarına aktardıklarını ve almış oldukları eğitimleri mesleki gelişimleri açısından faydalı bulduklarını belirtmiştir. Bu çalışmada, katılımcı öğretmenlerden bazılarının ise (n=2) kurs sonucunda edindikleri bilgi ve becerileri, meslek yaşantılarına aktaramadıklarını ifade ettiği belirlenmiştir. Bu hususta, kurs içeriğinin teori yönünün fazla olması, uygulama yönünün az olması, verimlilik ve kalite ile ilgili eksikliği sebep olarak göstermişlerdir. Benzer bir araştırma sonucunda Keleş (2019), öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinde öğrendiklerini; özellikle öğretim yöntem ve teknikleri, oyunla öğretim ve çocuk oyunları, gibi faaliyetleri sınıf ortamına taşıdığını dile getirmiştir. Ertuğrul (2007, s.61) da çalışmasında başarılı öğretmenlerin alanıyla ilgili yeni gelişmeleri izlediğini vurgulamıştır; değişime açık, yenilikçi ve yorumlama yeteneği yüksek bireyler olduğundan bahsetmiştir. Bu tespit, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve başarı arasındaki ilişkiye de dikkat çekmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin olarak elde edilen sonuçlar bağlamında; uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerin daha etkin ve faydalı olması için yapılması gereken düzenlemeler hakkında katılımcıların sıklıkla belirttiği öneriler; eğitimi başarıyla tamamlayan kişileri ödüllendirme, eğitimlerin çevrimiçi planlanması, sertifikaların geçerliliğinin artırılması, eğitim sonu sınavların yeniden gözden geçirilmesi, kursta devamlılık takibi, sertifika verilmesinde kontrol mekanizması, konularda güncellik, vb. olarak belirlenmiştir. Benzer bir çalışma sonucunda (Özavcı, 2015); düzenlenecek uzaktan hizmet içi faaliyetlerin öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda planlanması, faaliyetlerin sayısının artırılması, eğitim verecek kişilerin alan uzmanlığının sağlanması, düzenlenen uzaktan hizmetiçi faaliyeti bitiminde değerlendirmeler yapılmalı, bu değerlendirmelerin sonucuna göre öğretmenlerin bilgi seviyelerine yönelik geri bildirimler sunulmalıdır, şeklinde öneriler dile getirilmiştir. Ayrıca, Amadi (2013) uzaktan web eğitimlerin, öğretmenlere öğretim ve mesleki becerilerini geliştirmek için, hatta sınıflarından ayrılmadan, inanılmaz derecede zengin bir öğretim ve

bilgi kaynağı sağladığını vurgulamıştır ve özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik öğretmenliğin ilk yılında destek sağlayıcı çevrimiçi rehberlik ve çevrimiçi iletişim uygulamalarının sunulduğu fırsatlar önerilmiştir. Bu bağlamda, günümüzde ve gelecekte uzaktan eğitim faaliyetlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde önemli bir rol oynadığı ve sürecin daha da gelişeceği söylenebilir.

Bu çalışmanın sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak; araştırmacılar, uygulayıcılar ve karar vericilere yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Hizmet içi eğitimin, mesleki gelişim açıdan gerekliliği ve uzaktan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin sağlamış olduğu kolaylıklar göz önüne alınarak, öğretmenlerin bu faaliyetlere gönüllü katılımlarını sağlayacak, ödül vb. süreçleri kullanarak motive edici çalışmaların yürütülmesi faydalı olabilir.
- Uzaktan hizmet içi eğitimlerin faaliyetlerinin uygulama ve değerlendirme aşamalarında görülen zayıf yönler dikkate alınarak, eğitimle yeterli iletişim kurma, anlaşılmayan konular hakkında geri dönüt alabilme, kurs sonu ölçme ve değerlendirmelerin yeniden gözden geçirilmesi, gibi süreçlerde yeniden düzenlemeler planlanabilir.
- Uzaktan hizmetiçi eğitim faaliyetleri, imkanlar doğrultusunda, çevrimiçi (canlı) katılım sağlanabilecek şekilde planlama yapılması sağlanabilir.
- Uzaktan hizmetiçi faaliyetler sonunda almaya hak kazanılan sertifikaların geçerliliği ve kullanılabilirliği hakkında yeni düzenlemeler yapılabilir.
- Uzaktan hizmet içi eğitim faaliyet planlarının, kurumlarda ilgili kişiler tarafından öğretmenlere yönelik önceden duyurma, tanıtıma ve eğitim içerikleri hakkında bilgilendirmeler yapma yönünden rehberlik çalışmaları yürütülebilir.
- Uzaktan hizmet içi faaliyetleri hazırlanmadan önce, öğretmenlere ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine yönelik anketler uygulanabilir, böylece farklı ilgi ve alanlara yönelik güncel seçenekler oluşturulabilir.
- Öğretmenlerin ‘bilişim ve teknoloji’ konusunda ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitim faaliyetleri nitelik ve nicelik yönünden artırılabilir.
- Bu çalışmada görüşme tekniği kullanılmıştır, farklı araştırma yöntemlerinin de kullanıldığı, farklı eğitim bölgelerinde, çok sayıda öğretmen ve okul yöneticisinin dahil olduğu daha geniş çalışma gruplarıyla yeni çalışmalar tasarlanabilir.

Kaynakça

- Amadi, M. N. (2013). In-service training and professional development of teachers in Nigeria: through open and distance education. *Bulgarian Comparative Education Society*.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi* (2. Baskı). Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Bümen, N. T., Alev, A., Çakar, E., Gonca, U., & Veli, A. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çevikbaş, R. (2002). *Hizmet içi eğitim ve Türk Merkezi yönetimindeki uygulaması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2007). The qualitative content analysis process. *JAN: Research Methodology*. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569>.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertuğrul, H. (2007). *Öğretmenin başarı kılavuzu*. İstanbul: Nesil Yayıncılık.
- Helvacı, M. A. (2015). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi ilke, yöntem ve süreçler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Horzum, M. B., Albayrak, E., & Ayvaz, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-72.
- Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3).
- Keleş, H. A. (2019). *Yönetici ve sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 214-253.
- Özavcı, E. (2015). Milli Eğitim Bakanlığı e-hizmet içi eğitim uygulamalarında öğretmen görüşlerine göre karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.
- Özavcı, E., & Çelikten, M. (2017). Uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarında öğretmen görüşlerine göre karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 39-76.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özkan, M. (2010). *Hizmet içi eğitim programlarının oluşturulmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Parmaksız, R., & Sıcak, A. (2015). Uzaktan hizmetiçi eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 187-212.

-
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Çev. Ed. M. Bütün ve SB Demir. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Rahman, F., Jumani, N. B., Akhter, Y., Chisthi, S. U. H., & Ajmal, M. (2011). Relationship between training of teachers and effectiveness teaching. *International Journal of Business and Social Science*, 2(4).
- Seferoğlu, S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 149.
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 16(1), 20-35.
- Tekindal, M., & Uğuz Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153-172.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Hizmetiçi Eğitim Enstitüleri –Tanıtım, <http://oygm.meb.gov.tr/www/tanitim/icerik/633>, erişim tarihi: 30.04.2021.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Hizmetiçi Eğitim Planları, <http://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28>, erişim tarihi: 30.04.2021.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Resmi İstatistikler. <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>, erişim tarihi: 01.10.2021.
- Türk Dil Kurumu, TDK. (2021). Sözlükler: <https://sozluk.gov.tr/>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Uçar, R., & İpek, C. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.
- Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional development in education*, 40(3), 488-504.
- Yavuz, C. (2015). Uzaktan ve yüz yüze hizmet içi eğitimin öğrenenlerin başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı açısından karşılaştırılması. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Today, changes and developments in various fields also dramatically affect educational institutions, which are expected to renew and update themselves to adapt to the changes constantly. It is of significance to train the public officials, who play an active role in the cultural and economic development, to promote their efficient and effective performance (Çevikbaş, 2002). In-service training activities provided by the Turkish Ministry of National Education are important professional development opportunities that allow teachers to catch up with recent developments and innovations. Besides, distance in-service training programs are another service of the Turkish Ministry. In-service training programs and development activities are designed to improve teachers' professional knowledge, skills, and attitudes, improving student learning (Rahman, Jumani, Akhter, Chisthi, & Ajmal, 2011). However, due to the Covid-19 pandemic, the Turkish Ministry has organized and administered digital professional development training based on informatics (e.g., distance education) for the 2020-2021 academic year (<http://oygm.meb.gov.tr>).

This study aimed to reveal teachers' opinions and thoughts about distance in-service training programs and explore their attitudes, expectations, and suggestions about such activities. Our study findings would contribute to future distance in-service training programs' content creation, delivery, and update processes. In this study, we sought answers to our central question, "What are teachers' opinions about the distance in-service training programs organized by the Turkish Ministry of National Education?" and to the sub-questions.

Method

We applied a qualitative research method, a type of social research that collects and interprets non-numerical/qualitative data. Qualitative researchers generally ask questions about the meaning of real-life events and activities and also focus on the impacts of physical and social contexts on those events and activities (Maxwell, 2008). The main purpose of qualitative research is to reveal perceptions and experiences and to emphasize the "phenomenon" to be investigated in phenomenological studies (Tekindal ve Uğuz Arsu, 2020). The study group consisted of 15 volunteer teachers (n=15) from different branches. Due to the Covid 19 pandemic, the accessibility principle and voluntary participation in online interviews were considered essential in selecting the participants. The study data were collected using a semi-structured interview form developed by the researchers. The form consisted of personal information and five open-ended questions to determine participant teachers' views about distance in-service training programs.

These questions were as follows: (1) *How many times and why have you participated in distance in-service training programs?* (2) *What are the strengths and weaknesses of distance in-service training activities?* (3) *Which subjects should be included in training programs?* (4) *Have you been able to transfer the knowledge and skills you have acquired to your professional life?* and (5) *What kind of improvements should the Turkish Ministry of National Education make distance in-service courses more effective and useful?* Also, in this study data were analyzed using content analysis techniques.

Results

We concluded that most of the teachers 'voluntarily' participated in the distance in-service training programs. They pointed out the strengths of distance in-service training activities as being independent of time and place and easy access. However, they highlighted the weaknesses: the lack of one-on-one dialogue between the trainer and participants and the lack of feedback. The teachers also mentioned certain deficient in the assessment and evaluation procedure at the end of the program. The participants stated they were satisfied with the program contents but wanted extra distance in-service training courses on technology use, visual arts, and personal development.

We also found that most teachers (n=13) transferred the knowledge and skills they acquired in distance in-service training to their professional lives. Suggestions and comments were received from the participants regarding the possible improvements in the in-service training activities. They suggested planning online activities and rewarding them at the end of the program. They indicated that distance in-service training activities would be more effective and beneficial if improvements were made.

Conclusion

The study findings suggest that most teachers voluntarily preferred to participate in the courses. In this sense, volunteering is essential for new experiences, and care should be paid to foster desire, not to impose pressure (Erdoğan, 2012, p.49). During the interviews, the participants compared the distance and face-to-face education methods and emphasized the strengths and weaknesses of both methods and precisely the indispensable new place of distance education today. Accordingly, it can be implied that distance education programs would play an important role in the professional development of teachers today and the future. At the end of the study, considering the findings related to the importance and advantages of professional distance in-service training programs and the reasons for teachers' non-participation in such programs, we recommended conducting extensive studies to solve the possible issues in this regard.

Matematik Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Investigation of Internet Literacy Self-Efficacy Levels of Mathematics Teacher Candidates According to Some Variables

Büşra YAŞAR^a, Esra ALTINTAŞ^b, Şükrü İLGÜN^c

Received/Alındı: 04/05/2022

Revised/Düzeltildi: 22/05/2022

Accepted/Kabul edildi: 15/06/2022

Anahtar kelimeler:

Matematik öğretmen adayları, internet okuryazarlığı, internet okuryazarlığı özyeterliği.

Keywords:

Pre-service mathematics teachers, internet literacy, internet literacy self-efficacy.

ÖZ

Bu çalışma matematik öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeylerini (İÖÖD) belirlemek amacı ile yürütülmüştür. Araştırma medya okuryazarlığının alt çalışma alanı olan internet okuryazarlığı üzerinde fazla çalışma olmaması açısından önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında İÖÖD'nin sınıf, cinsiyet ve günlük internet kullanımına göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak 151 (78 kadın, 73 erkek) öğretmen adayına 16 maddeden oluşan 7'li likert tipi İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmaya göre öğretmen adaylarının İÖÖD'lerinin yüksek ve en yüksek İÖÖD'ye sahip sınıf seviyesinin 4. sınıf olduğu görülmüştür. İÖÖD'nin cinsiyete göre farklılaşmadığı fakat günlük internet kullanımının İÖÖD'yi pozitif yönde etkilediği görülmüştür.

ABSTRACT

The study was carried out to determine pre-service mathematics teachers' internet literacy self-efficacy levels (ILSEL). The research is important in that there are not many studies on internet literacy, which is a sub-study area of media literacy. Within the scope of the research, it was researched whether the ILSEL differed according to class, gender, and daily internet use. For this purpose, a 7-point Likert-type Internet Literacy Self-Efficacy Scale consisting of 16 items was applied to 151 (78 female, 73 male) pre-service teachers using the survey model, which is one of the quantitative research methods. According to the research, it has been seen that the teacher candidates have the highest ILSEL and the class level with the highest ILSEL is the 4th grade. It has been observed that the ILSEL did not differ according to gender, but daily internet use had a positive effect on ILSEL. Keywords: Internet, internet literacy, internet literacy self-efficacy, media literacy

^a Büşra YAŞAR, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, bsrsr314@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2490-937X>

^b Esra ALTINTAŞ, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, altintas.esra1982@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3311-7179>

^c Şükrü İLGÜN, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, mat.ilgun@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2842-2032>



Giriş

Günümüz dünyasında teknoloji ve internet yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. The International Telecommunication Union (ITU) yayınladığı bir raporda 2016 yılında interneti kullanan insan sayısının dört milyar olduğunu ve 2020 yılı itibari ile bu sayının ikiye katlandığını belirtmiştir. Öyle ki insanlar farklı kültürlerden yemek tarifleri öğrenmekten ulusal ve uluslararası gelişmeleri takip etmeye kadar birçok bilgiyi internet üzerinden alabilmektedir. Bu geniş bilgi kaynağı dünyanın farklı yerlerindeki insanlar arasında kültürel alışverişe olanak sağlarken diğer yandan internette bulunan bilginin hızla katlanarak yayılması bireylerin yeni beceriler edinmeleri ihtiyacını ortaya çıkarmıştır; bilginin etkin kullanımı, analizi, eleştirel bakış açısı, bilgi teknolojilerini kullanabilme vb. Bireylerin bilgiyi oluşturabilmek için bu becerileri geliştirmesi yalnızca birey için değil ulusların ekonomik ve sosyal gelişimleri için de oldukça önemlidir. Bu durum ise “internet okuryazarlığı” kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Okuryazarlık kavramı, zamanla kültürel değişimlere ve teknolojik gelişimlere bağlı olarak değişmektedir. Literatürde internet okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı gibi doğru bilgiye ulaşma becerileri için bazı kavramlar kullanılmaktadır. Bütün bu kavramlar internet, bilgisayar, veya mobil teknolojiler gibi bilgiyi doğru ve etkin bir şekilde kullanabilmek amacına odaklanmaktadır (Ferrari, 2012). Bunların arasında medya okuryazarlığı çok daha geniş bir kavram olup internet ve mobil/bilgisayar teknolojilerini içinde barındırır. Livingstone vd. (2005) medya okuryazarlığı kavramını “çeşitli biçimlerde iletişim kurma, anlama ve oluşturma yeteneği” olarak tanımlamıştır. İnternet okuryazarlığı ise medya okuryazarlığı kavramının altında ele alınabilecek daha spesifik bir kavramdır ve medya okuryazarlığı kavramına benzer şekilde erişim, anlama ve yaratma bileşenlerinden oluşur. İnternet okuryazarlık düzeyi yüksek olan bir birey bu büyük miktardaki bilgi arasında rahatça gezinebilmeli, bilginin doğruluğunu, yararlılığını ve bütünlüğünü değerlendirebilmeli ve birçok bilgi kaynağını birleştirerek sonuca ulaşabilmelidir (Ak, 2020).

Özyeterlik kavramı, kişinin bir işte iyi sonuçlar alabilmesi için gerekli eylem ve düzenlemeleri yapabilmesine olan inancı olarak tanımlanabilir (Bandura, 1997). Herhangi bir alanda özyeterlik algısı yüksek bireylerin başarılı olma konusunda daha ısrarcı olduğu ve daha çok çaba harcadığı ifade edilmiştir (Roberts vd., 2001). Özkan vd. (2002) ise öğretmenlerin etkili bir eğitim ortamı oluşturabilmesi için özyeterliğinin yüksek olması gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının internet okuryazarlık düzeylerinin yüksek olması daha etkili eğitim süreçleri yürütebilecekleri eğitim ortamları oluşturmalarını sağlayacaktır.

Alanyazın incelendiğinde çocukların ve ergenlerin yarısından fazlasının akıllı telefonlara sahip olduğu ve interneti ebeveyn gözetimi olmadan kullandıkları belirtilmiştir (Karahisar, 2014). Ayrıca yaşları ilerledikçe sosyal medya kullanımlarının arttığı (Dülger & Atalar, 2018), bununla beraber medya okuryazarlık düzeylerinin de arttığı gözlemlenmiştir (Aslan vd., 2019; Burak & Durak, 2021; Karataş 2008; Som & Kurt, 2012). Fakat bazı çalışmalarda yaş değişkeninin medya okuryazarlığı düzeyini etkilemediği bulunmuştur (Benzer, 2020; Hopurcuoğlu & Akaydın, 2016). Çalışmaların çoğunda medya okuryazarlığı düzeyinin cinsiyete bağlı olmadığı tespit edilirken (Aslan vd., 2019; Burak & Durak, 2021; Çakmak, 2019; Çelik vd., 2021; Çepni vd., 2015; Ertek, 2013; Karasu & Arıkan, 2016; Kartal, 2013; Odell vd., 2000; Som & Kurt, 2012), bazı çalışmalarda kadın katılımcıların lehine (Aslan & Basel, 2017; Budden vd., 2007), bazılarında ise erkek katılımcıların lehine değiştiği (Tutkun,

2013; Yazgan, 2013) belirtilmiştir. Eğitim seviyesinin medya okuryazarlığı düzeyi ile olumlu bir ilişkisi olduğu belirtilmiştir (Aslan vd., 2019; Çelik vd., 2021). Fakat Kalan (2010), eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin dahi medya okuryazarlık düzeylerinin beklenen seviyenin altında olduğunu belirtmektedir.

Öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların bazılarında öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin (Güney, 2018; Karaman & Karataş, 2009) ve dijital okuryazarlık düzeylerinin (Keskin & Küçük, 2021) yüksek olduğu belirtilirken, bazı çalışmalarda ise medya okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyde (Aslan & Basel, 2017; Karasu & Arıkan, 2016; Som & Kurt, 2012) olduğu görülmüştür. Ayrıca çeşitli iletişim araçlarına sahip olmaları medya okuryazarlık düzeylerini de olumlu anlamda etkilemektedir (Aslan & Basel, 2017; Burak & Durak, 2021; Karaman & Karataş, 2009). İnternete erişimi olan bireylerin medya okuryazarlık düzeyleri internet erişimi olmayan bireylere göre daha fazladır ve bu paralel olarak kullanım sıklığı arttıkça medya okuryazarlık düzeyleri de artmaktadır (Aslan & Basel, 2017; Çakmak, 2019; Karaman & Karataş, 2009; Som & Kurt, 2012).

Medya ve dijital okuryazarlık düzeylerinin incelendiği çalışmalarda kullanılan ölçeklerde çoğunlukla medya ve dijital okuryazarlık özyeterliklerini ölçmeye yönelik maddeler bulunsa da özellikle medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve bilgisayar kullanmaya yönelik özyeterliklerini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Teo (2008) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik özyeterliklerini incelemiş ve öğretmen adaylarının özyeterliklerinin cinsiyet faktörüne bağlı olmamasına karşın eğitim gördükleri lisans bölümlerine göre pozitif bilimlerde eğitim gören adayların lehine farklılaştığını belirtmiştir.

Alanyazındaki araştırmacıların çoğunlukla daha kapsamlı olan medya okuryazarlık düzeyleri üzerinde araştırma yaptığı görülmüş ve medya okuryazarlığının spesifik bir alt kavramı olan internet okuryazarlığı üzerine yapılan az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Teknolojinin hızla gelişmesi sebebiyle medya okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının yenilenerek yeni web teknolojilerini de içerecek şekilde düzenlenmesi ve internet okuryazarlığının özel olarak incelenmesi güncel internet kullanımına yönelik daha doğru bilgiler verecektir. Öğretmen adaylarının ise gelecek nesilleri şekillendirme noktasında büyük sorumlulukları vardır. İnternet okuryazarlığı özyeterlikleri ve bu özyeterliklerinin cinsiyet, yaş ve internet kullanımı değişkenleri ile ilişkileri bireylerin internet okuryazarlığı özyeterlikleri durumları noktasında araştırmacılara önemli bilgiler verecektir. Belirlenen değişkenlerin bireylerin özyeterlikleri ile ilişkilerinin ortaya konulması bireylerin özyeterliklerini artırma noktasında değişkenlerin rolü ile ilgili gelecekte yapılacak olan araştırmalara yardımcı olacaktır. Çalışmanın amacı matematik öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı kapsamında “Matematik öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeyi nedir?” problemine ve aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- Matematik öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Matematik öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Matematik öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri

internet kullanım sıklığına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımları kapsamında yer alan tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama (survey) yöntemi geniş bir popülasyondan güvenilir bilgi elde etmek amacıyla sıklıkla ve betimsel amaçlı kullanılmaktadır (McMillan & Schumacher, 2006). Betimsel amaç kapsamında bireylerin var olan durumlarının ortaya koyulması söz konusudur (Karasar, 2008). Bu bağlamda matematik öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeylerini betimsel bir açıdan ortaya koyabilmek amacıyla tarama yöntemi kullanılmıştır.

Evren/Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de lisans öğrenimi gören matematik öğretmen adayları, örneklemini ise Türkiye’nin doğusunda yer alan bir üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Ölçeğin yer aldığı form Covid-19 salgını nedeniyle öğrencilere online olarak ulaştırılmış ve uygun örnekleme ile seçilmiş çalışmaya katılmaya gönüllü 151 öğretmen adayları tarafından doldurulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada Ak (2020) tarafından geliştirilen Öğretmen Adayları İçin İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 16 maddeden oluşan 7’li likert tipi bir ölçektir 1 Kendime Hiç Güvenmiyorum ve 7 Kendime Çok Güveniyorum ve *Güvenirlilik, Oluşturma, Teknik Bilgi* ve *Bilgi Alma* olmak üzere 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin her bir faktörü için hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sırasıyla .91, .82, .85, ve .72’dir. Bu yüzden ölçek öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterliklerini ölçmek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı ile analiz edilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeğin güvenirlik testi yapılmış ve bu çalışma için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .96 bulunmuştur. Alpar (2003) ve Kayış (2008) Cronbach Alfa katsayısının .60-.80 arasında olmasının ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olması için yeterli olduğunu belirtmiştir. Örneklem büyüklüğü 151 olduğu için verilerin normalliğini incelemek amacıyla Kolmogrov Smirnov testi yapılmış, basıklık-çarpıklık değerleri incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p < ,05$). Bağımsız değişkenlere göre farklılık durumlarını incelemek amacıyla parametrik testlerden bağımsız t testi ve tek yönlü anova testi kullanılmıştır. Ölçek puanlanmış ve testlerden elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 42 tanesi 1. sınıf (%27,8), 35 tanesi 2. sınıf (%23,2), 36 tanesi 3. Sınıf (%23,8) ve 38 tanesi 4. Sınıf (%25,2) öğrencisidir. Ayrıca 78 tanesi kadın (%51,7) ve 73 tanesi erkek (%48,3) öğrencidir.

1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterliliğine Sahip Olma Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarına uygulanan ölçekte güvenilirlik, oluşturma, teknik bilgi, bilgi alma alt boyutları ve ölçekteki toplam puanlarının en düşük, en yüksek, ortalama ve standart sapmalarına ilişkin veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1.1: Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlıkları Özyeterlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

	n	En düşük	En yüksek	X	Ss
Güvenirlik					
Alt Boyutu Puanları	151	4	28	18,781	6,2256
Oluşturma					
Alt Boyutu Puanları	151	6	42	27,881	9,3159
Teknik					
Bilgi Alt Boyutu Puanları	151	3	21	13,709	4,8943
Bilgi					
Alma Alt Boyutu Puanları	151	3	21	13,901	4,7620
Toplam Puanları	151	16	112	74,272	23,62

Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik puanları incelendiğinde en düşük puanın 16, en yüksek puanın 112 ve ortalamasının da 74,272 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde teknik bilgi alt boyutu puan ortalamasının en düşük, oluşturma alt boyutunun puan ortalamasının ise en yüksek olduğu görülmektedir. Buradan öğrencilerin teknik bilgi özyeterliklerinin diğer alt boyutlara göre daha düşük olduğu, oluşturma özyeterliliklerinin ise diğer alt boyutlara göre daha yüksek olduğu yorumu yapılabilmektedir. Bunların yanında öğrencilerin toplam ölçek puan ortalamaları yüksek özyeterlilikleri olduğunu göstermektedir.

2. Sınıf Değişkenine Bağlı Bulgular

Öğretmen adaylarının özyeterlik puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile tek yönlü anova testi yapılmış ve test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.1: Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Tönlü

Anova Testi Sonuçları

	f, X, ss Değerleri					Anova Değerleri				
	Grup	N	X	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	p
Okuryazarlık Özyeterlik	1. sınıf	56	69,5	19,68	G. Arası	10244,956	3	3414,985	6,835	,000
	2. sınıf	33	75,114	21,34	G. içi	73440,911	147	499,598		
	3. sınıf	25	65,333	24,11	Toplam	83685,868	150			
	4. sınıf	24	87,237	24,23						
	Toplam	151	74,272	23,62						

Tablo 2.1’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri sınıf değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Anova Testi sonucunda gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F = 6,835; p < ,05$).

Söz konusu farklılığın hangi grupların lehine olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi karşılaştırma analizine geçilmiş ve test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.2: Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Tukey Testi Sonuçları

Gruplar(I)	Gruplar(J)	Ortalama Farkları(I-J)	Standart Hataları	p
1. Sınıf	2. Sınıf	-5,6143	5,1156	,692
	3. Sınıf	4,1667	5,0767	,845
	4. Sınıf	-17,7368*	5,0042	,003*
2. Sınıf	1. Sınıf	5,6143	5,1156	,692
	3. Sınıf	9,7810	5,3058	,257
	4. Sınıf	-12,1226*	5,2366	,009*
3. Sınıf	1. Sınıf	-4,1667	5,0767	,845
	2. Sınıf	-9,7810	5,3058	,257
	4. Sınıf	-21,9035*	5,1986	,000*
4. Sınıf	1. Sınıf	17,7368*	5,0042	,003*
	2. Sınıf	12,1226*	5,2366	,009*
	3. Sınıf	21,9035*	5,1986	,000*

Tablo 2.2’de görüldüğü üzere farklılığın 4. sınıf öğrencilerinin lehine olduğu belirlenmiştir. Bu da 4. sınıf öğrencilerinin özyeterlik düzeylerinin diğer sınıf düzeylerine göre daha fazla olduğunu göstermektedir.

3. Cinsiyet Değişkenine Bağlı Bulgular

Öğretmen adaylarının özyeterlik puanlarının ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile t testi yapılmış ve test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.1: İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Ölçeği Güvenirlilik, Oluşturma, Teknik Bilgi ve

Bilgi Alma Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Erkek (n=73)		Kadın (n=76)		t	p
	X	Ss	X	Ss		
Güvenirlilik	19,164	6,5511	18,423	5,9249	-,730	,523
Oluşturma	27,562	10,1625	28,179	8,5032	,406	,099
Teknik Bilgi	13,616	5,3115	13,795	4,5021	,223	,218
Bilgi Alma	13,329	4,7553	14,436	4,7361	1,433	,770
Toplam	73,671	25,3788	74,833	21,9979	,301	,243

Toplam puanlara bakıldığında cinsiyet değişkeninin özyeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmüş ($t = ,301$; $p > 0,05$). ve bunun üzerine alt boyutları da incelenmiştir. Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, ölçeğin alt boyutları ve toplam puanının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız t testi sonucunda güvenirlilik ($t = -,730$; $p > 0,05$), oluşturma ($t = ,406$; $p > 0,05$), teknik bilgi ($t = ,223$; $p > 0,05$) ve bilgi alma ($t = ,770$; $p > 0,05$) alt boyutlarına ilişkin internet okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

4. Günlük İnternet Kullanım Değişkenine Bağlı Bulgular

Öğretmen adaylarının özyeterlik puanlarının internet kullanımı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile tek yönlü anova testi yapılmış ve test sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1: Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Puanlarının Günlük İnternet Kullanımına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları

	f, X, ss Değerleri				Anova Değerleri				F	p
	Grup	N	X	Ss	Var. K	KT	Sd	KO		
Okuryazarlık Özyeterlik	1-2 saat	13	68,538	19,72	G. Arası	4404,172	3	1468,057	2,722	,047
	2-3 saat	56	68,893	24,60	G. içi	79281,696	147	593,331		
	3-4 saat	35	75,629	20,11	Toplam	83685,868	150			
	4 saatten fazla	47	81,255	24,47						
	Toplam	151	74,272	23,62						

Tablo 4.1’de öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin günlük internet kullanımlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek adına Tek Yönlü Anova Testi sonuçları verilmiştir. Sonuçlara bakıldığında öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeylerinin günlük internet kullanımlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F = 2,722$, $p < 0,05$).

Bu farklılaşmanın hangi değişkenin lehine olduğunu görmek için yapılan Tukey testi

sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4.2: Öğretmen Adaylarının İnternet Okuryazarlığı Özyeterlik Puanlarının İnternet Kullanımı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Tukey Testi Sonuçları

Gruplar(I)	Gruplar(J)	Ortalama Farkları(I-J)	Standart Hataları	p
1-2 saat	2-3 saat	-,3544	7,1497	1,00
	3-4 saat	-7,0901	7,5430	,783
	4 saatten fazla	-12,7169	7,2775	,303
2-3 saat	1-2 saat	,3544	7,1497	1,00
	3-4 saat	-6,7357	5,0040	,535
	4 saatten fazla	-12,3625*	4,5941	,039*
3-4 saat	1-2 saat	7,0901	7,5430	,783
	2-3 saat	6,7357	5,0040	,535
	4 saatten fazla	-5,6267	5,1850	,699
4 saatten fazla	1-2 saat	12,7169	7,2775	,303
	2-3 saat	12,3625*	4,5941	,039*
	3-4 saat	5,6267	5,1850	,699

Tablo 4.2'nin sonuçlarına göre ise farklılığın günlük internet kullanımının 4 saatten fazla olması üzerine olduğu görülmüştür. Bu da günlük internet kullanımı 4 saatin üzerinde olan bireylerin özyeterlik düzeylerinin diğerlerine göre daha daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri etkili sınıf ortamı oluşturabilmeleri için önemlidir. Bu bağlamda çalışma kapsamında öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik puan ortalamaları 74,272 olduğu görülmüştür. Bu da öğretmen adaylarının özyeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Sınıf değişkeninin öğretmen adaylarının özyeterliklerini etkilediği ve 4. Sınıf öğrencilerinin özyeterliklerinin diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu da bulgular arasındadır. Bunun yanında özyeterlik düzeylerinde cinsiyet değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Günlük internet kullanımının ise 4 saatten fazla olması katılımcıların özyeterliklerini olumlu olarak etkilemektedir.

Çalışmada matematik öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri bütün alt boyutlarında oldukça yüksek bulunmuştur. Bu sonuç medya okuyazarlığı (Güney, 2018) ve dijital okuyazarlık (Karaman & Karataş, 2009; Keskin & Küçük, 2021) üzerine yapılan bazı araştırmaları desteklerken Aslan ve Basel (2017), Karasu ve Arıkan (2016) ve Som ve Kurt (2012)'un çalışmaları ile farklı sonuçlar vermektedir. Teo (2001) öğrencilerin bilgisayar özyeterliklerinin pozitif bilimlerin lehine arttığını, Aslan vd. (2019) ve Çelik vd. (2021) ise eğitim seviyesinin yüksek olmasının medya okuyazarlıklarını artırdığını belirtmiştir. Öğrencilerin matematik öğretmenliği lisans programında eğitim görmekte olmaları ve öğretmenlik mesleği gereği daha bilinçli internet kullanımını öğrenme ve öğretme sorumluluğunu hissetmeleri internet okuyazarlık özyeterliklerinin yüksek olmasında rol oynamış olabilir.

Bunun yanı sıra en yüksek okuyazarlık özyeterlik puanı 4. sınıf düzeyinde iken en düşük

okuryazarlık özyeterlik puanı ise 3. sınıf ve ardından 1. sınıf düzeyinde olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Buradan 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerin internet okuryazarlığı özyeterlik seviyesi en yüksek olduğu sonucu çıkmaktadır. Bu sonuç ise Aslan vd. (2019), Burak ve Durak (2021), Karataş (2008) ve Som ve Kurt'un (2012) bulguları ile paralellik göstermektedir. Son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik deneyimleri ve derslerde interneti etkin şekilde kullanmaya yönelik daha fazla ödev ve proje tamamlamış olmaları, ayrıca yaşlarının daha büyük olması internet okuryazarlığı özyeterliklerinin yüksek olmasını açıklayabilir. Ayrıca matematik bölümü 3. sınıf ders müfredatının diğer dönemlere göre daha ağır olması öğrencilerin medya kullanımının azalmasına dolayısıyla da internet okuryazarlığı özyeterliklerinin düşmesine sebep olmuş olabilir.

Öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı özyeterlik puanları bütün alt boyutları bakımından cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alanyazındaki çalışmaların çoğu bu sonucu desteklerken (Aslan, vd., 2019; Burak & Durak; 2021; Çakmak, 2019; Çelik vd., 2021; Çepni vd., 2015; Ertek, 2013; Karasu & Arıkan, 2016; Kartal, 2013; Odel vd., 2000; Som & Kurt, 2012), elde edilen sonuç ile çelişen çalışmalar da bulunmaktadır (Aslan & Basel, 2017; Budden vd., 2007; Tutkun, 2013; Yazgan, 2013). Bu çalışmalarda farklılaşmanın daha çok kadın katılımcıların lehine olmasının sebebi kadının toplumdaki rolünde çok daha fazla sorumluluk hissetmesi olabilir. Bunun yanında bu çalışmada cinsiyete bağlı farklılaşmanın olmamasının sebebi öğretmenlik mesleğinin bireye yüklediği sorumluluk duygusu olarak yorumlanabilir. Bunun yanında toplumdaki kadın erkek rollerinin değişmesi ve daha eşitlikçi bir ortamın oluşması da aradaki farklılaşmayı önlemiş olabilir.

Günlük internet kullanımının 4 saatin üzerinde olması adayların internet okuryazarlığı özyeterlik düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç günlük internet kullanımı ile medya okuryazarlığı arasında olumlu bir ilişki olduğunu belirten Aslan ve Basel (2017), Çakmak (2019), Karaman ve Karataş (2009) ve Som ve Kurt (2012) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. İnternet ortamında daha fazla vakit harcayan bireylerin doğal olarak birçok bilgiye erişmesi zamanla erişilen bilgileri filtreleme ihtiyacını da ortaya çıkaracaktır. Bu ise bireyin zamanda daha bilinçli internet kullanımına, bununla birlikte daha yüksek bir özyeterliliğe sahip olmasına olanak sağlayacaktır.

Araştırmanın yalnızca bir devlet üniversitesinde öğrenim gören matematik öğretmenliği öğrencilerinden oluşması araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Araştırmanın örneklemini genişletilerek daha güvenilir sonuçlara ulaşılabilir. Öğrencilere pandemi sürecinde online ortamlarda daha çok vakit geçirmeleri, dolayısıyla da günlük internet kullanımlarını artırması internet okuryazarlığı özyeterlik düzeylerini etkilemiş olabilir. Çalışmanın farklı bir zaman diliminde tekrar edilmesi pandemi sürecinin öğrencilerin internet okuryazarlığı özyeterlilik düzeyleri üzerindeki etkisini araştırma açısından faydalı olabilir. Bunun yanında öğrencilerle birebir görüşmelerle yapılacak nitel ağırlıklı araştırmalarla pandemi sürecinin etkisi çok daha iyi analiz edilebilir.

İlkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin internet okuryazarlığı ve farkındalığı kazanması oldukça önemlidir. Bu yüzden lisans düzeyinde eğitim alan öğretmen adaylarının internet okuryazarlığı ve internet okuryazarlığı özyeterliklerinin yüksek olması beklenmektedir. Bu bağlamda lisans düzeyinde eğitim veren öğretmenlik programlarına internet okuryazarlığı dersi eklenmelidir. Bu alanda yapılacak araştırmalarda nitel bir çalışma ile daha kapsamlı incelemeler

yapılması önerilebilir. Ayrıca farklı değişkenlerin internet okuryazarlığı özyeterlik düzeylerini nasıl ve ne düzeyde etkilediği de yeni araştırmaların konusu olabilir.

Kaynakça

- Ak, N. Y. (2020). Development of Internet literacy self-efficacy scale for pre-service teachers. *Turkish Journal of Education*, 9(2), 179-204.
- Alpar, R. (2003). Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş 1. (2. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Aslan, A., Turgut, Y. E., Göksu, İ., ve Aslan, S. A. (2019). Çocukların medya okuryazarlık düzeylerinin ve kullanım alışkanlıklarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 793-815.
- Aslan, N., ve Basel, A. T. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin medya okur-yazarlık düzeyleri (İzmir örnekleme). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1353-1372.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Benzer, E. (2020). Bilimsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı arasındaki ilişki: Fen bilgisi öğretmen adayları örneği. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(1), 10-23.
- Budden, C. B., Anthony, J. F., Budden, M. C., ve Jones, M. A. (2007). Managing the evolution of a revolution: Marketing implications of Internet media usage among college students. *College Teaching Methods ve Styles Journal (CTMS)*, 3(3), 5-10.
- Burak, S., ve Durak, S. T. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı ve iletişim becerileri Media literacy and communication skills of pre-school pre-service teachers. *Journal of International Education Science*, 28(8), 102-136.
- Çakmak, E. E. (2019). Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 4(3), 300-316.
- Çepni, O., Palaz, T., ve Ablak, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Dülger, E., ve Atalar, A. D. (2018). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 98-114.
- Ertek, Z. Ö. (2013). sınıf öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ferrari, A. (2012). Digital competence in practice: An analysis of frameworks (Report EUR 25351 EN). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>
- Güney, B. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarının medya okuryazarlık düzeyinde farklı değişkenler açısından incelenmesi (Master's thesis). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Hopurcuoğlu, A., ve Akaydın, Ş. (2016). Ortaokul öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 1273-1286.
- Kalan, Ö. G. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi/ Istanbul University Faculty of Communication Journal*, 1(39), 59-73.
- Karahisar, T. (2014). İnternette çocukları bekleyen riskler ve medya okuryazarlığı. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 4(4), 82-95.

- Karaman, M. K., ve Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim online*, 8(3), 798-808.
- Karasu, M., ve Arıkan, Y. D. (2016). Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım durumları ve medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 549-566.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kartal, O. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlık bağlamında toplum yaşamına katılma düzeyleri arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, H. ve Küçük, G. (2021). sınıf Öğretmenlerin Kendilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 131-147.
- Kayış, A. (2008). Güvenirlik analizi. İçinde: Ş. Kalaycı (Ed.). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. (3. Baskı). Asil Yayın Dağıtım.
- Livingstone, S., Bober, M., & E.J. Helsper (2005) *Internet Literacy Among Children and Young People: Findings from the UK Children Go Online Project*. London: London School of Economics and Political Science. Retrieved from www.children-go-online.net.
- McMillan, J., H., ve Schumacher, S. (2006). *Research in education: evidence-based inquiry*. Allyn & Bacon.
- Odell, P. M., Korgen, K. O., Schumacher, P., & Delucchi, M. (2000). Internet use among female and male college students. *CyberPsychology ve Behavior*, 3(5), 855-862.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). *Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları*, V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, ODTÜ.
- Roberts, J. K., Henson, R. K., Tharp, B. Z., & Moreno, N. (2001). An examination of change in teacher self-efficacy beliefs in science education based on the duration of in-service activities. *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 199-213.
- Som, S., ve Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1).
- Teo, T. (2008). Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 413-424.
- Tutkun, T. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi ile aktif vatandaşlık bileşenlerinden temsili demokrasiye, protesto ve sosyal değişime katılım düzeyi arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yazgan, A. D. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlığa ilişkin demokratik değer düzeyleri arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Extended Abstract

Introduction

Technology and the internet have become an indispensable part of our lives in today's world. While this wide source of information enables cultural exchange between people in different parts of the world, the rapid exponential spread of information on the Internet has revealed the need for individuals to acquire new skills; effective use of information, analysis, critical perspective, ability to use information technologies, etc. Individuals need to develop these skills to create knowledge, not only for the individual, but also for the economic and social development of nations. This situation has led to the emergence of the concept of "internet literacy". In the literature, some concepts are used to reach the right information such as internet literacy, media literacy, digital literacy, and information literacy. All these concepts focus on the purpose of using information such as internet, computer or mobile technologies correctly and effectively.

This study was carried out to determine pre-service mathematics teachers' internet literacy self-efficacy levels. The research is important in that there are not many studies on internet literacy, which is a specific sub-study of media literacy. Within the scope of the research, it was investigated whether the internet literacy self-efficacy levels of teacher candidates differ according to class, gender and daily internet use.

Method

In the research, using the survey model, which is one of the quantitative research methods, the Internet Literacy Self-Efficacy Scale developed by Nehir Yasan Ak in 2020 was applied to 151 (78 female, 73 male) pre-service teachers studying in the Elementary Mathematics Teaching Undergraduate Program of a state university in the 2021-2022 academic year. The scale used is a 7-point Likert-type scale consisting of 16 items ("0" "Not at all confident", "7" "Extremely Confident") and it consists of 4 factors: Trustworthiness, Creation, Technical Knowledge and Getting Information.

Results

According to the results of the research, it is seen that all sub-dimensions of pre-service teachers' internet literacy self-efficacy levels are high and the class level with the highest self-efficacy level is the 4th grade. In addition, it was observed that self-efficacy levels did not differ according to gender, but high daily internet use had a positive effect on self-efficacy.


Conclusion

Within the scope of the findings, it was concluded that the internet literacy self-efficacy levels of the individuals increased over time and the self-efficacy of the individuals who spent more time on the Internet was higher than the others. The increase in teacher candidates' experience in the teaching profession and the fact that they do homework to use the internet effectively during their undergraduate education may have played an active role in increasing their internet literacy self-efficacy.

Argümantasyon Tabanlı Yaklaşımın Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Risk Algıları, Bilgi ve Tutum Düzeyleri Üzerine Etkisi: GDO'lu Besinler

The Effect of Argumentation-Based Approach on Pre-Service Science Teachers' Risk Perception, Knowledge and Attitude Levels: GDO Foods

Semra Benzer^{a*} 

Merve Günsel Peker^b 

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 09/02/2021

Revised/Düzeltildi:

29/04/2022

Accepted/Kabul edildi

20/06/2022

Anahtar kelimeler:

Risk algıları, bilgi düzeyleri, tutum, GDO'lu besinler, argümantasyon.

Keywords:

Risk perceptions, knowledge levels, attitude, GDO foods, argumentation.

ÖZ

Araştırmada, üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulardan olan GDO'lu besinler hakkındaki risk algıları, bilgi düzeyleri ve tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Eğitimi 2. sınıf öğrencilerinden Genel Biyoloji 2 dersini alan 19 öğretmen adayı olmaktadır. Veri toplama aracı olarak 'Kişisel Bilgi Ölçeği', 'GDO'lu Besinlerle İlgili Risk Algıları Ölçeği' 'GDO'lu Besinler Bilgi Testi' ve 'GDO'lu Besinlere Yönelik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına argümantasyon tabanlı öğrenim yaklaşımına göre hazırlanan bir eğitim süreci uygulanmasından sonra GDO'lu besinler hakkında risk algıları, bilgi ve tutum ölçekleri son test olarak uygulanmıştır. Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının argümantasyon tabanlı öğretim yaklaşımının uygulanmasından sonra GDO'lu besinler hakkında risk algılarının, bilgi ve tutumlarının değiştiği belirlenmiştir.

ABSTRACT

In the study, it was tried to determine the risk perceptions, knowledge levels and attitudes of the candidate teacher about GDO foods, which are among the socioscientific issues. The study group of the study consists of 19 candidate teachers who took the General Biology 2 course from the second year of Science Education at a state university in the fall semester of the 2018-2019 academic year. "Personal Information Scale", "Risk Perception Scale for GDO Foods" "GDO Food Information Test" and "Attitude Scale towards GDO Foods" were used as data collection tools. Risk perception, knowledge and attitude scales about GDO foods were applied as a post-test after an education process prepared according to the argumentation-based learning approach was applied to the candidate teachers participating in the study. In the study, it was determined that the risk perception, knowledge and attitude of science teacher candidates about GDO foods changed after the application of argumentation-based teaching approach.

^a Semra BENZER, Gazi Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi, sbenzer@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8548-8994>.

^b Merve Günsel PEKER, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mervegusel94@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7294-9483>



Giriş

Bilim, evren uzayını anlama ve tanımlama amacıyla bilimsel metodlar kullanmak suretiyle bilgi sahibi olunması ve var olan bilginin düzeltilmesi, doğru düşünme ve doğru bilgiyi araştırma süreci olarak tanımlanır. Bilim insanlık tarihinin ilk günlerinden bugüne kadar kendi özelliklerini, standartlarını ve geleneklerini ortaya koymuştur. Bilim denilince ilk akla fen gelmektedir. Ancak bilim sadece fen biliminden oluşmamaktadır. Fen bilimin bir alt dalı olarak bilinmektedir. Aynı zamanda bilim için ortaya konulan geçerli olan her şey aynı şekilde fen içinde geçerliliğini korumaktadır (Çepni, 2007).

Fen eğitiminin önemli hedeflerinden biri bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmek aynı zamanda temel eğitimin de en önemli amaçlarından birisidir (İrez ve Turgut, 2012). Yani fen eğitimin temel amacının bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Bilimsel okuryazar bireyler bilimsel bilgiyi yorumlayabilirler (Osborne, 2007).

Fen okuryazarlığı; fen kavramlarını ve kuramlarını bilme, bilimsel araştırma yollarını bilme, fen-teknoloji-toplum ilişkisini öğrenme, günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözebilme, fen ile ilgili kitap, makale, dergi yazabilme, okuyabilme, bilimsel tartışmalarda aktif olma, kendi düşüncelerini açıklayabilme, tarafsız ve yaratıcı düşünebilme olarak belirtilmektedir (Çepni, Bacanak ve Küçük, 2003).

Sosyobilimsel konular toplum ve bilimle ilgili olan, fen bilimlerine dayanan, tartışılması gereken ve bireyler tarafından zıt düşünceler ve anlaşmazlıklara yol açan konulardır (Sadler, 2004; Sadler ve Zeidler, 2005; Topçu, 2017). Günümüzde bilim ve toplumun ilişkisi sonucunda ortaya çıkan, klonlama, biyoteknoloji, Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar [GDO], kök hücre, alternatif yakıtlar, genom projeleri, aşı ve küresel ısınma gibi birçok konu sosyobilimsel konularına örnek olabilir (Sadler, 2004; Topçu, 2017). Toplumun ihtiyaçları genellikle bilimsel araştırma gündemini belirlemektedir. Bu ihtiyaçlar karşılanırken toplumu etkileyecek sorunlarda ortaya çıkmaktadır. Bu durumlara sosyobilimsel konular adı verilmiştir. Sosyobilimsel konular tartışılan konulardır. Bu nedenle bireylerin konuları daha iyi anlaması beklenmektedir. Sosyobilimsel konularda bireylerin farklı bakış açılarına bakması gerekmektedir. Bundan dolayı bireyler bilişsel ve duyuşsal süreçler izlenerek yetiştirilmelidir (Sadler ve Zeidler, 2004).

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] yayımlanmış olduğu Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın vizyonunu "tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" şeklinde açıklamıştır (MEB, 2013) Literatürde yer alan birçok çalışmada fen okuryazarlığı tanımlanırken, sosyobilimsel konular ve bu konular üzerinde karar verme ve problem çözme eğilimlerine vurgu yapılmıştır (Okada, 2008; Sadler ve Donnelly, 2006; Sadler ve Zeidler, 2005; Wu ve Tsai, 2011). Bunun sebebi olarak ise günümüz toplumlarında, özellikle bilimsel alanda gerçekleşen hızlı gelişim ve değişimler neticesinde birçok ikilemin doğmuş olması gösterilebilir. Sosyobilimsel konuların öğretimi, öğrencilerin fen ile ilgili olan bir konuda sosyal, etik, politik, ekonomik vb. boyutlardan bakabilmelerine, karar verme ve problem çözme gibi becerilerini geliştirebilmelerine olanak sağlamaktadır (Lee, 2007; Pedretti, 1999).

Fen bilimleri dersleri, bilgi ve teknoloji alanlarında yaşanan hızlı gelişim ve değişimler karşısında öğrencilerin bilinçlenebilmesi açısından çok önemlidir. Sosyobilimsel konuların içerikleri günlük hayatta önümüze çıkacak sorunlardan oluşmaktadır. Bu konuların anlaşılması ve öğrencilere etkin bir şekilde aktarılması fen eğitiminin önemli amaçları arasında gösterilmektedir (Albe, 2008; Kolstø, 2006; Walker ve Zeidler, 2007). Bu nedenle

sosyobilimsel konular birçok ülkenin öğretim programında da yerini almıştır (Oulton, Dillon ve Grace, 2004). Hem sosyal hem de bilimsel boyutları olan bu konular üzerinde tartışabilmek, analiz edebilmek ve bu konulara ilişkin bilgi temelli kararlar verebilmek fen eğitiminin ana amacı olan fen okuryazarı bireyler yetiştirebilmenin önemli bir unsurudur (Topçu vd., 2010).

Sosyobilimsel konularda kullanılan birçok yöntem ve teknik vardır. Bunlardan en sık kullanılanı argümantasyon yöntemidir. Literatürde argümantasyon ile ilgili farklı tanımlar yer almaktadır. Driver vd. (2000) bilimsel tartışma yani argümantasyonu bireylerin karşılaştıkları farklı durumları, durumdan ortaya çıkan varsayımlardan sonuçlara akıl yürütmeler yaparak ulaşmasıdır. Toulmin (1958)'e göre ise argümantasyon verileri kanıtlar ile doğrulayan, iddiaları güvenilir ve sağlam olması ile, kanıt ve iddia arasında ilişki kuran yapıdır. Berland ve Reiser (2009)'a göre argümantasyon bireyin bilgiyi anlamlandırmasını sağlayan bir süreçtir. Deveci ve Ay (2009) ise "muhakeme yoluyla bir ya da daha çok sonuca ulaşma" olarak ifade etmişlerdir. Bu betimlemeler sonucunda kabul gören tanım, "bireylerin sahip olduğu iddiayı kanıtlarla destekleyerek savunmak ve karşıt fikirde olan bireyleri ikna etmek" olarak belirtilebilir.

Argümantasyon bireylerin öğrendiği yeni bilgiler ve eski bilgileri arasında bağlantı kurar. İnsanların sahip oldukları düşüncelerine ikna etmek veya çürütmek için argümantasyon öğeleri doğru bir biçimde kullanılmalıdır (Erduran vd., 2007).

GDO'lu ürünlerin oluşması biyoteknoloji sonucunda gen transferinin ortaya çıkması ile mümkün olmuştur. GDO, bir canlıda bulunmayan bir özelliğin bakteri, virüs, hayvan ve bitkilerde gen aktarımıyla veya gen diziliminin değiştirilmesiyle ortaya çıkmıştır. GDO üç şekilde uygulanır. İlki türde var olan gen diziliminin değiştirilmesi, ikincisi tür içinde gen aktarımıyla (hayvan, bitki, bakteri, virüs kaynaklı), üçüncüsü ise türler arası gen aktarımıyla gerçekleşmektedir. GDO tarım ve tıp alanında ise 40 yıldan beri kullanılmaktadır (Aslan ve Şengelen, 2010). Tarımsal biyoteknolojide çalışılan özellikler;

- Kaliteli ve yüksek miktarda ürün elde etmek,
- Zararlılara, hastalıklara ve istenmeyen canlılara karşı dayanıklı bitkiler elde etmek,
- Tarımsal ürünlerin besin değerini yükseltmek,
- Meyve olgunlaşma sürecini kısaltmak,
- Tarımsal ürünlerin raf ömrünü ve depolama sürecini artırmaktır.

Soya, mısır, pamuk ve kanola tarımda en çok uygulama yapılan ürünlerdir. Bu ürünlere ek ilave olarak balkabağı, kasava, pirinç, ayçiçeği, papaya ve yer fıstığında da GDO kullanılmaktadır. Aynı zamanda ahududu, kiraz, biber, karpuz, muz, çilek, ananas ve kavunda da bulunmaktadır (Ekinci vd., 2005).

Vitamin, aşı, uyku ilacı, kan proteinleri, tatlandırıcı, peynir, bira gibi çeşitli maddelerde ilaç ve gıda endüstrisinde GDO kullanılmaktadır. Peynir bu yollarla ucuz ve daha kolay yoldan üretilmektedir (Çelik ve Balık, 2007; Uzogara, 2000).

Dünyada GDO 'lu ürün üretimi hızlı bir şekilde devam etmektedir. GDO'lu ürünlerin ekimi 1996'da 1,7milyon hektar, 2000'de 44,2 milyon hektarken 2007'de 143 milyon hektardır. (Holst-Jensen A., 2009; Cardarelli vd., 2005). GDO'lu üretim yapan ilk beş ülkenin sıralamasına bakıldığında en çoktan en aza doğru 69,5 milyon hektar ABD, 36,6 milyon hektar Brezilya, 23,9 milyon hektar Arjantin, 11,8 milyon hektar Kanada ve 10,8 milyon hektar Hindistan'dır (Uzogara, 2000).

GDO'lu ürünler konusunda tartışmalar yapılmaktadır. Fen öğretim programına da 2013 yılında GDO ve biyoteknoloji konusu eklenmiştir (MEB, 2013). GDO ile ilgili tartışmalar

1990'dan beri sanayi kuruluşları sivil toplum etkinlikleri, çevreciler, politikacılar tarafından yapılmaktadır. GDO'yu eleştiricilerinin yorumuna bakıldığında zararları faydalarına göre etik, güvenlik, çevreci ve dini açıdan daha ağır gelmektedir (Uzogara, 2000).

Bu araştırmanın amacı, sosyobilimsel konulardan GDO'lu besinler konusunun öğretiminde argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanılmasının fen bilgisi öğretmen adaylarının risk algıları, bilgi düzeyleri ve tutum düzeyleri üzerine etkisini belirlemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ön test-son test tek deney gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu deneysel çalışmalara göre tamamen yansız olarak seçilemediği için yarı deneysel çalışmalar kullanılmaktadır (Çepni, 2007). Tablo 1'de deneysel desenin simgesel görünümü yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma Deseni Tablosu

Grup	Ön Test	Uygulama	Son Test
Çalışma Grubu	KBF	SBK'den GDO'lu besinlerin öğretiminde argümantasyon yöntemi	KBF
	BİRAÖ		BİRAÖ
	BBT		BBT
	BYTÖ		BYTÖ

KBÖ: Kişisel Bilgi Formu; BİRAÖ: GDO'lu besinlerle ilgili risk algıları ölçeği, BBT: GDO'lu besinler bilgi testi, BYTÖ: GDO'lu besinlere yönelik tutum ölçeği

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu olarak 2018-2019 güz dönemi Ankara'da bulunan devlet üniversitelerinin birinde Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 19 fen bilgisi öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubunun kişisel bilgilerine ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Kişisel Bilgiler Formu

		Frekans
Cinsiyet	Kadın	16
	Erkek	3
Yaş	20'den küçük	17
	20'den büyük	2
Bilimsel Projeye Katılım	Evet	3
	Hayır	16

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Sönmez ve Kılınç (2012) tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Ölçeği”, “GDO'lu Besinlerle İlgili Risk Algıları Ölçeği”, “GDO'lu Besinler Bilgi Testi”, “GDO'lu Besinlere Yönelik Tutum Ölçeği” değerlendirilmeye alınmıştır. “GDO'lu Besinlerle İlgili Risk Algıları Ölçeği”nin alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.94; GDO'lu Besinler Bilgi Testi ölçeğinin KR-20 değeri 0.50; GDO'lu Besinlere Yönelik Tutum Ölçeğinin alpha güvenilirlik katsayısı 0.87'dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanma aşamasında öğrencilere ilk olarak “GDO’lu Besinler Hakkında Düşünceler Anketi” uygulanmıştır. Daha sonra sırasıyla “4 bin yıllık Hitit buğdayına DNA analizi yapılacak” ve “Domatesin içinden ne çıktığını tahmin bile edemeyeceksiniz” gazete yazıları okunmuş ve öğrencilerden fikir yürütmeleri istenilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarından görüşleri toplandıktan sonra GDO’lu besinler hakkında bilgi verilmiş ve ardından argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ilgili olan “Kavram Karikatürü” çalışma kâğıdı dağıtılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adayları tarafından doldurulan çalışma kâğıtların dan sonra argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ilgili sınıfa bilgi verilmiş ve argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı ilgili olan “Senaryo (Somali’ye Yardım) ve Görüşme Soruları” uygulanmıştır (Demiral ve Çepni, 2018). Görüşme soruları fen bilgisi öğretmen adayları tarafından sınıfta tartışıldıktan sonra “GDO’lu Besinler Hakkında Düşünceler Anketi” tekrar öğrencilere uygulanmıştır.

Bu araştırmada elde edilen veriler “SPSS paket programı” ile incelenmiştir. Elde edilen verilerde frekans, ortalama ve yüzde analizi incelenmiştir.

Bulgular

GDO’lu Besinlerle İlgili Risk Algıları ile İlgili Bulgular

Araştırmada kullanılan GDO’lu Besinlerle İlgili Risk Algıları ölçeği fen bilgisi öğretmen adaylarına ön test-son test olarak iki kez uygulanmıştır. Araştırma da fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO’lu Besinlerle İlgili Risk Algıları belirlenmek istenilmiştir. İlk olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının kişisel risk algıları belirlenmeye çalışılmış ve bunun için “GDO’lu besinlerin sizin için ne kadar riskli olduğunu aşağıdaki rakamlardan birini yuvarlak içine alarak belirtiniz” şeklinde bir madde yöneltilmiştir. Bu maddeye göre 0 (hiç risk taşıyor) ile 100 (aşırı riskli) puanları arasında kişisel risk algıları için değerlendirme yapmaları beklenmiştir. Öğretmen adaylarının risk algılarına ilişkin ön-son test sonuçları Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3. Kişisel Risk Algıları Ön Test - Son Test Sonuçları

Kişisel Risk Algi Puanları	f		%		\bar{X}	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
0	0	0	0	0		
10	0	0	0	0		
20	0	0	0	0		
30	1	1	5,3	5,3		
40	3	1	15,8	5,3		
50	0	4	0	21,1	72,1053	68,4211
60	3	3	15,8	15,8		
70	1	3	5,3	15,8		
80	5	2	26,3	10,5		
90	3	2	15,8	10,5		
100	3	3	15,8	15,8		

Tablo 3'te fen bilgisi öğretmen adaylarının kişisel risk algılarının ön test sonuçlarına bakıldığında 72,1053 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının, kişisel risk algılarının son test puanının ise 68,4211 olduğu belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO'lu besinlerle ilgili kişisel risk algılarının yüksek olduğu ve argümantasyon tabanlı öğretim yaklaşımının kullanılmasından sonra, fen bilgisi öğretmen adaylarının kişisel risk algılarının düştüğü belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında, fen bilgisi öğretmen adaylarının insanlar için risk algılarını belirlemek amacıyla risk algı düzeylerini puanlamaları istenmiştir (Tablo 4). Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının, ön test insanlar için insanlar için risk algılarının ortalamasına bakıldığında 76,1053 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının uygulama sonrasındaki son test insanlar için risk algılarının ortalamasına bakıldığında ise 70,5263 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO'lu besinlerle ilgili insanlar için risk algılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca argümantasyon tabanlı eğitimin ardından, fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO'lu besinleri ile ilgili insanlar için risk algılarının düştüğü belirlenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. İnsanlar İçin Risk Algıları Ön Test- Son Test

İnsanlar İçin Risk Algı Puanları	f		%		\bar{X}	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
0	0	0	0	0		
10	0	0	0	0		
20	0	0	0	0		
30	1	0	5,3	0		
40	1	0	5,3	0		
50	0	5	0	26,3	76,1053	70,5263
60	4	3	21,1	15,8		
70	1	4	5,3	21,1		
80	5	3	26,3	15,8		
90	3	1	15,8	5,3		
100	4	3	21,1	15,8		

Fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO'lu besinler için risk algılarının belirlendiği ölçekte yukarıdaki sorulara ek olarak 26 soru daha fen bilgisi öğretmen adaylarına yöneltilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının kendilerine yöneltilen sorulara ölçekte bulunan "hiç" (1) ve "aşırı yüksek oranda" (6) arasında beş derecelendirmeden birini seçmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının, araştırmadaki ön test sonuçlarına göre %36,8'inin gen değişikliğini ahlaki kurallara hiç uygun olmadığını, son test sonuçlarına bakıldığında ise %47,4 'ünün gen değişikliğini ahlaki kurallara orta derecede uygun olduğunu; ön test sonuçlarına göre %57,9'unun yüksek oranda, son test sonuçlarına göre %42,1'inin yüksek oranda GDO'lu besinlerin çevreye zarar vereceğini; ön test sonuçlarına göre % 36,8'inin az oranda, son test sonuçlarına göre %47,4'ünün orta derecede GDO'lu besinler ile ilgili risklerin, faydalarından istifade etmek için kabul edilebilir olduğunu; ön test puan sonuçlarına göre %57,9'unun yüksek oranda, son test puan sonuçlarına göre %52,6'sının yüksek

oranda genetiği değiştirilmiş canlıların doğadaki hayvanlara zarar vereceğini; ön test sonuçlarına göre %47,4'ünün yüksek oranda, son test sonuçlarına göre %36,8'inin yüksek oranda gen değişikliğinin kansere yol açacağını; ön test sonuçlarına göre %42,1'inin orta derecede, son test sonuçlarına göre %47,4'ünün orta derecede gen değişikliğinin ani negatif neticelere yol açtığını; ön test sonuçlarına göre %42,1'inin orta derecede, son test sonuçlarına göre %31,6'sinin az oranda GDO'lu besinlerin insanların kısa vadede ölmesine neden olduğunu; ön test sonuçlarına göre %57,9'unun yüksek oranda, son test sonuçlarına göre %47,4'ünün yüksek oranda gen değişikliğinin doğal faaliyetlerin ürünü olduğunu; ön test sonuçlarına göre %78,9'unun yüksek oranda, son test sonuçlarına göre %47,4'ünün yüksek oranda gen değişiminin gelecek nesillerdeki çocuklarda hastalıklara yol açacağını; ön test sonuçlarına göre %52,6'sinin yüksek oranda, son test sonuçlarına göre %36,8'inin orta derecede gen değişikliğini etik dışı olduğunu; ön test ve son test sonuçlarına göre %47,4'ün yüksek oranda gen değişikliğinin doğanın dengesini bozan insanoğlunun bir ürünü olduğunu; ön test sonuçlarına göre %42,1'inin yüksek oranda, son test sonuçlarına göre %36,8'inin aşırı yüksek oranda gen değişikliğinin insanların çıkarıcılığının bir sonucu olduğunu; ön test sonuçlarına göre %36,8'inin aşırı yüksek oranda, son test sonuçlarına göre %47,4'ünün yüksek oranda gen değişikliğinin etkilerinin zaman içerisinde artacağını; ön test sonuçlarına göre %52,6'sinin yüksek oranda, son test sonuçlarına göre %31,6'sinin aşırı yüksek oranda gen değişikliğinin doğaya karşı bir uygulama olduğunu; ön test ve son test sonuçlarına göre %47,4'ünün yüksek oranda gen değişikliği günümüzde bilinmeyen negatif etkilere yol açacağını; ön test sonuçlarına göre % 57,9'unun aşırı yüksek oranda, son test sonuçlarına göre % 47,4'ünün aşırı yüksek oranda gen değişikliği teknolojisinin otoriteler tarafından kontrol altında tutulması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının ön test sonuçlarına göre %36,8'i orta derecede, son test sonuçlarına göre %63,2'si orta derecede GDO teknolojisinin korkutucu olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adayları ön test sonuçlarına göre %36,8'i yüksek oranda, son test sonuçlarına göre %47,4'ü yüksek oranda gen değişikliğinin kötü sonuçları olacağını; ön test sonuçlarına göre %47,4'ü yüksek oranda, son test sonuçlarına göre %42,1'i yüksek oranda bu riske kişisel olarak maruz kalacağını; ön test sonuçlarına göre %42,1'i yüksek oranda, son test sonuçlarına göre %47,4'ü yüksek oranda diğer insanların bu riske maruz kalacağını; ön test sonuçlarına göre %36,8'i yüksek oranda, son test sonuçlarına göre %42,1'i orta derecede GDO'lu besinlerin kolay kolay azaltılamayacak risklere sahip olduğunu; ön test ve son test sonuçlarına göre %42,1'i yüksek oranda GDO'lu besinlerin insanlara zarar vereceğini; ön test ve son test sonuçlarına göre %52,6'sı yüksek oranda gen değişikliğinin geri dönüşümü olmayan negatif etkilere yol açacağını; ön test ve son test sonuçlarına göre %52,6'si yüksek oranda genetiği değiştirilen canlıların doğadaki bitkilere zarar vereceğini düşündükleri belirlenmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. GDO'lu besinlerin içerdiği riskler hakkındaki sonuçlar

Madde	Kod	Ön Test			Son Test		
		f	%	\bar{X}	f	%	\bar{X}
Bu riske maruz kalanlar için bu risk faktörü ne kadar yenedir?	1	1	5,3	3,5789	1	5,3	3,9474
	2	4	21,1		1	5,3	
	3	1	5,3		4	21,1	
	4	9	47,4		5	26,3	

	5	4	21,1		8	42,1	
	6	0	0		0	0	
	1	7	36,8		1	5,3	
	2	4	21,1		4	21,1	
Gen değişikliği ahlaki kurallara ne derecede uygundur?	3	4	21,1	2,3684	4	21,1	3,2632
	4	3	15,8		9	47,4	
	5	0	0		1	5,3	
	6	1	5,3		0	0	

Kodlar: 1:Hiç, 2:çok az oranda, 3:az oranda, 4:orta derecede, 5:yüksek oranda, 6:aşırı yüksek oranda

Tablo 5. GDO'lu besinlerin içerdiği riskler hakkındaki sonuçlar (devamı)

Madde	Kod	Ön Test		\bar{X}	Son Test		\bar{X}
		f	%		f	%	
GDO'lu besinler çevreye ne kadar zarar verecektir?	1	0	0	5,1053	0	0	4,6842
	2	0	0		0	0	
	3	0	0		1	5,3	
	4	3	15,8		7	36,8	
	5	11	57,9		8	42,1	
	6	5	26,3		3	15,8	
GDO'lu besinler ile ilgili riskler, faydalarından istifade etmek için ne derecede kabul edilebilir?	1	2	10,5	3,2105	2	10,5	3,4737
	2	2	10,5		2	10,5	
	3	7	36,8		3	15,8	
	4	6	31,6		9	47,4	
	5	2	10,5		3	15,8	
	6	0	0		0	0	
Genetiği değiştirilen canlılar doğadaki hayvanlara ne kadar zarar verecektir?	1	0	0	4,7895	0	0	4,8947
	2	1	5,3		0	0	
	3	0	0		1	5,3	
	4	4	21,2		4	21,1	
	5	11	57,9		10	52,6	
	6	3	15,8		4	21,1	
Gen değişikliği kanserlere ne derecede yol açacaktır?	1	0	0	5,2105	1	5,3	4,8421
	2	0	0		0	0	
	3	0	0		0	0	
	4	3	15,8		5	26,3	
	5	9	47,4		7	36,8	
	6	7	36,8		6	31,6	
İnsanlar doğanın düzenini ne kadar bozmuştur?	1	0	0	5,4737	0	0	5,1053
	2	0	0		0	0	
	3	1	5,3		2	10,5	
	4	1	5,3		2	10,5	
	5	5	26,3		7	36,8	
	6	12	63,2		8	42,1	
	1	0	0	4,5789	0	0	4,3684

Gen değişikliği ani negatif neticelere ne kadar yol açar?	2	0	0	4,3158	0	0	3,6842
	3	2	10,5		3	15,8	
	4	8	42,1		9	47,4	
	5	5	26,3		4	21,1	
	6	4	21,1		3	15,8	
	1	0	0		0	0	
GDO'lu besinler insanların kısa vadede ölmesine ne derecede neden olur?	2	0	0	5,0526	3	15,8	5,0000
	3	3	15,8		6	31,6	
	4	8	42,1		5	26,3	
	5	7	36,8		4	21,1	
	6	1	5,3		1	5,3	
	1	0	0		0	0	
Gen değişikliği doğal olmayan faaliyetlerin ne derecede bir ürünüdür?	2	0	0	5,0526	0	0	5,0000
	3	1	5,3		0	0	
	4	2	10,5		5	26,3	
	5	11	57,9		9	47,4	
	6	5	26,3		5	26,3	
	1	0	0		0	0	

Kodlar: 1:Hiç, 2:çok az oranda, 3:az oranda, 4:orta derecede, 5:yüksek oranda, 6:aşırı yüksek oranda

Tablo 5. GDO'lu besinlerin içerdiği riskler hakkındaki sonuçlar (devamı)

Madde	Kod	Ön Test		\bar{X}	Son Test		\bar{X}
		f	%		f	%	
Gen değişimi gelecek nesillerdeki çocuklarda hastalıklara ne kadar yol açacaktır?	1	0	0	4,9474	0	0	4,8421
	2	0	0		0	0	
	3	1	5,3		0	0	
	4	1	5,3		6	31,6	
	5	5	78,9		10	52,6	
	6	2	10,5		3	15,8	
Gen değişikliği ne derecede etik dışıdır?	1	0	0	4,8421	0	0	4,2632
	2	0	0		1	5,3	
	3	2	10,5		3	15,8	
	4	3	15,8		7	36,8	
	5	10	52,6		6	31,6	
	6	4	21,1		2	10,5	
Gen değişikliği ne derecede doğanın dengesini bozan insanoğlunun bir ürünüdür?	1	0	0	5,1579	0	0	5,3158
	2	0	0		0	0	
	3	1	5,3		0	0	
	4	2	10,5		2	10,5	
	5	9	47,4		9	47,4	
	6	7	36,8		8	42,1	
Gen değişikliği insanların çıkarıcılığının ne derecede bir sonucudur?	1	0	0	5,0526	0	0	5,0000
	2	1	5,3		0	0	
	3	0	0		1	5,3	
	4	3	15,8		5	26,3	
	5	8	42,1		6	31,6	
	6	7	36,8		7	36,8	
Gen değişikliğinin etkileri zaman içerisinde ne kadar artacaktır?	1	0	0	5,0000	0	0	4,8421
	2	0	0		0	0	
	3	1	5,3		1	5,3	
	4	5	26,3		5	26,3	

	5	6	31,6		9	47,4	
	6	7	36,8		4	21,1	
Gen değişikliği ne derecede doğaya karşı olarak yapılan bir uygulamadır?	1	0	0	4,5789	0	0	4,7895
	2	2	10,5		0	0	
	3	1	5,3		2	10,5	
	4	3	15,8		6	31,6	
	5	10	52,6		5	26,3	
	6	3	15,8		6	31,6	
Gen değişikliği günümüzde bilinmeyen negatif etkilere ne kadar yol açacaktır?	1	0	0	5,0526	0	0	4,8421
	2	0	0		0	0	
	3	1	5,3		1	5,3	
	4	3	15,8		5	26,3	
	5	9	47,4		9	47,4	
	6	6	31,6		4	21,1	
Gen değişikliği teknolojisi otoriteler tarafından ne derecede kontrol altında tutulmalıdır?	1	0	0	5,2632	1	5,3	5,1053
	2	0	0		0	0	
	3	1	5,3		1	5,3	
	4	4	21,1		1	5,3	
	5	3	15,8		7	36,8	
	6	11	57,9		9	47,4	

Kodlar: 1:Hiç, 2:çok az oranda, 3:az oranda, 4:orta derecede, 5:yüksek oranda, 6:aşırı yüksek oranda

Tablo 5. GDO'lu besinlerin içerdiği riskler hakkındaki sonuçlar (devamı)

Madde	Kod	Ön Test		\bar{X}	Son Test		\bar{X}
		f	%		f	%	
GDO teknolojisi ne kadar korkutucudur?	1	0	0	4,6842	0	0	4,3684
	2	0	0		0	0	
	3	2	10,5		1	5,3	
	4	7	36,8		12	63,2	
	5	5	26,3		4	21,1	
	6	5	26,3		2	10,5	
Gen değişikliğinin ne derecede kötü sonuçları olacaktır?	1	0	0	4,8947	0	0	4,8421
	2	0	0		0	0	
	3	2	10,5		1	5,3	
	4	4	21,1		5	26,3	
	5	7	36,8		9	47,4	
	6	6	31,6		4	21,1	
Bu riske kişisel olarak ne kadar maruz kalacaksınız?	1	0	0	4,4211	0	0	4,7368
	2	0	0		0	0	
	3	5	26,3		0	0	
	4	3	15,8		8	42,1	
	5	9	47,4		8	42,1	
	6	2	10,5		3	15,8	
Bu riske diğer insanlar ne derecede maruz kalacaktır?	1	0	0	4,5263	0	0	4,7368
	2	0	0		0	0	
	3	2	10,5		1	5,3	
	4	7	36,8		6	31,6	
	5	8	42,1		9	47,4	
	6	2	10,5		3	15,8	
	1	0	0	4,7368	0	0	4,1579

	2	0	0		1	5,3	
GDO'lu besinler kolay kolay azaltılmayacak risklere ne derecede sahiptir?	3	1	5,3		4	21,1	
	4	7	36,8		8	42,1	
	5	7	36,8		3	15,8	
	6	4	21,1		3	15,8	
	1	0	0		0	0	
	2	0	0		0	0	
GDO'lu besinler insanlara ne kadar zarar verecektir?	3	0	0	4,9474	2	10,5	4,6316
	4	6	31,6		6	31,6	
	5	8	42,1		8	42,1	
	6	5	26,3		3	15,8	
	1	0	0		0	0	
	2	0	0		0	0	
Gen değişikliği geri dönüşümü negatif etkilere ne kadar yol açacaktır?	3	1	5,3	5,0000	0	0	4,8421
	4	3	15,8		6	31,6	
	5	10	52,6		10	52,6	
	6	5	26,3		3	15,8	
	1	0	0		0	0	
	2	0	0		0	0	
Genetiği değiştirilen canlılar doğadaki bitkilere ne kadar zarar verecektir?	3	0	0	5,2632	1	5,3	4,8947
	4	2	10,5		4	21,1	
	5	10	52,6		10	52,6	
	6	7	36,8		4	21,1	

Kodlar: 1:Hiç, 2:çok az oranda, 3:az oranda, 4:orta derecede, 5:yüksek oranda, 6:aşırı yüksek oranda

GDO'lu Besinler Bilgi Düzeyi ile İlgili Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO'lu besinler hakkında bilgi düzeylerini belirleyebilmek için 8 sorudan oluşan “GDO'lu Besinler Bilgi Testi” uygulanmıştır. GDO'lu Besinler Bilgi testine verilen cevaplar ayrı ayrı değerlendirilirken verilen “doğru”, “yanlış” ve “bilmiyorum” cevapları yüzdesel olarak ifade edilmiştir.

Araştırmada yer alan sorulara verilen ifadeler incelendiğinde; öğretmen adaylarının, ön test sonuçlarına göre %73,7'sinin, son test sonuçlarına göre ise %78,9'unun “Bitkilerde gen transferinin kullanıldığı alanlardan biri de hastalıklara karşı daha dirençli soyların elde edilmesidir” ifadesinin, doğru olduğunu düşündükleri; ön test sonuçlarına göre %52,6'i, son test sonuçlarına göre %57,9'unun "Karbonhidrat, protein ve yağlar gibi temel besinler genetik mühendisliğinin kullanıldığı biyoteknolojik metotlarla üretilebilir" ifadesine doğru cevabı verdiği; ön test sonuçlarına göre %68,4'ü, son test sonuçlarına göre %73,7'si “Deli dana hastalığı hayvanların genetiğinin değiştirilmesinin bir sonucudur” ifadesinin doğru olup olmadığını bilmedikleri; ön test sonuçlarına göre %47,4'ü, son test sonuçlarına göre %68,4'ünün “Bir bitkinin genetik yapısının değiştirilmesiyle bitkinin gübre ve ilaca olan ihtiyacı azalır” ifadesinin doğru olduğunu belirterek doğru cevabı verdiği; ön test sonuçlarına göre %73,7'si, son test sonuçlarına göre %84,2'si “Bir bitkinin genlerinin değiştirilmesi için hücrelerinin öldürülmesi gerekir” ifadesinin yanlış olduğunu belirterek doğru cevabı verdiği; ön test sonuçlarına göre %52,6'sinin, son test sonuçlarına göre %63,2'sinin “Besinlerin lezzetini arttırmak için genetik mühendisliği teknikleri kullanılır” ifadesine doğrudur cevabını verdikleri belirlenmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. GDO'lu besinler hakkında bilgi düzeyleri

	Kod	Ön Test			Son Test		
		f	%	\bar{X}	f	%	\bar{X}
Bitkilerde gen transferinin kullanıldığı alanlardan biri de hastalıklara karşı daha dirençli soyların elde edilmesidir.	1	14	73,7	1,4737	15	78,9	1,3158
	2	1	5,3		2	10,5	
	3	4	21,1		2	10,5	
Genetiği değiştirilmiş domatesler gen içerirken normal domatesler gen içermez.	1	0	0	2,1053	0	0	2,0000
	2	17	89,5		19	100	
	3	2	10,5		0	0	
Karbonhidrat, protein ve yağlar gibi temel besinler genetik mühendisliğinin kullanıldığı biyoteknolojik metotlarla üretilebilir.	1	10	52,6	1,8421	11	57,9	1,6316
	2	2	10,5		4	21,1	
	3	7	36,8		4	21,1	
Deli daha hastalığı hayvanların genetiğinin değiştirilmesinin bir sonucudur.	1	4	21,1	2,4737	3	15,8	2,5789
	2	2	10,5		2	10,5	
	3	13	68,4		14	73,7	
Bir bitkinin genetik yapısının değiştirilmesiyle bitkinin gübre ve ilaca olan ihtiyacı azaltılır.	1	9	47,4	1,7895	13	68,4	1,4211
	2	5	26,3		4	21,1	
	3	5	26,3		2	10,5	
Bir bitkinin genlerinin değiştirilmesi için hücrelerinin öldürülmesi gerekir.	1	0	0	2,2632	0	0	2,1579
	2	14	73,7		16	84,2	
	3	5	26,3		3	15,8	
Besinlerin lezzetini arttırmak için genetik mühendisliği teknikleri kullanılır.	1	10	52,6	1,5789	12	63,2	1,5263
	2	7	36,8		4	21,1	
	3	2	10,5		3	15,8	
GDO'lu besinler sindirilemez	1	1	5,3	2,0000	0	0	2,0526
	2	17	89,5		18	94,7	
	3	1	5,3		1	5,3	

Kodlar: 1: Doğru, 2: Yanlış, 3: Bilmiyorum

GDO'lu Besinlere Yönelik Tutum İle İlgili Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO'lu besinlere yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla "GDO'lu Besinlere Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemek amacıyla 12 madde yöneltilmiş ve "kesinlikle katılmıyorum" ile "kesinlikle katılıyorum" cevapları arasında 5 tane seçenektan birini işaretlemesi istenilmiştir.

Fen bilgisi öğretmen adayları tarafından Tutum ölçeğinde bulunan ifadeler tek tek incelendiğinde; öğretmen adaylarının ön test sonuçlarına göre %47,4'ünün, son test sonuçlarına göre %36,8'inin GDO'lu besinleri yemenin güvenli olmadığını düşündükleri; ön test sonuçlarına göre %42,1'inin, son test sonuçlarına göre %52,6'sinin GDO çalışmalarını desteklemek yönünden kararsız olduklarını; ön test sonuçlarına göre %36,8'inin, son test sonuçlarına göre %47,4'ünün Çevre örgütleri tarafından GDO'lu besinlerle ilgili tehlikelerin abartıldığını düşündükleri; ön test sonuçlarına göre %63,2'sinin, son test sonuçlarına göre %42,1'i sebze ve meyvelerin uzun süre tazeliğini koruması amacıyla genlerinin değiştirilmesine karşı olduklarını; ön test sonuçlarına göre öğretmen adaylarının %47,4'ünün, son test sonuçlarına göre %57,9'unun GDO'lu besinlerin doğal dengeyi bozduğunu düşündüklerini; ön test sonuçlarına göre %42,1'inin genetiği değiştirilmiş buğdaydan üretilen ekmeği yemeyeceğini, son test sonuçlarına göre %42,1'i ise kararsız olduğunu belirttikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının ön test sonuçlarına göre %52,6'sinin GDO'lu besinleri destekleyenlerin saf ve kolay aldanmalar olduğu konusunda kararsız, son test

sonuçlarına göre %36,8'inin bu görüşe karşı olduğunu; ön test sonuçlarına göre %36,8'inin GDO'lu besinlerin ile mutlu olunması gereken bir gelişme olduğu konusunda kararsız, son test sonuçlarına göre %47,4'unun bu görüşe karşı olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Argümantasyon tabanlı öğretim yaklaşımının uygulaması sonucunda fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO'lu besinlerin ile mutlu olmak gerektiği ile ilgili olarak endişelerinin arttığı belirlenmiştir. Araştırmada yer alan fen bilimleri öğretmenlerinin tutum düzeyleri ön test sonuçlarına göre %36,8'inin, son test sonuçlarına göre %47,4'ünün genetiği değiştirilen organizmaların doğada bulunan besin zincirini bozduğunu düşündüğü; ön test sonuçlarına göre %42,1'inin, son test sonuçlarına göre 31,6'si bitkilerin genetik yapılarının değiştirilerek, tuzlu topraklarda daha iyi büyümesi konusunda kararsız; ön test sonuçlarına göre %42,1'inin GDO'lu besinler normal besinlere göre daha az yağ içerecekse onları tüketme konusunda kararsız, son test sonuçlarına göre %36,8'inin bu görüşe karşı olduğu; ön test sonuçlarına göre %42,1'inin, son test sonuçlarına göre %31,6'sinin genetiği değiştirilmiş domatesleri yemek konusunda kararsız olduğu belirlenmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. GDO'lu besinlere yönelik tutum düzeyleri sonuçları

Madde	Kod	Ön Test			Son Test		
		f	%	\bar{X}	f	%	\bar{X}
GDO'lu besinleri yemek güvenli değildir.	1	1	5,3	3,8947	0	0	3,8947
	2	0	0		0	0	
	3	4	21,1		7	36,8	
	4	9	47,4		7	36,8	
	5	5	26,3		5	26,3	
GDO çalışmaları desteklenmelidir.	1	4	21,1	2,8947	2	10,5	2,6316
	2	5	26,3		5	26,3	
	3	8	42,1		10	52,6	
	4	1	5,3		2	10,5	
	5	1	5,3		0	0	

Kodlar:1:kesinlikle katılıyorum, 2:katılmıyorum, 3:ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4:katılıyorum, 5:kesinlikle katılıyorum.

Tablo 7. GDO'lu besinlere yönelik tutum düzeyleri sonuçları (devamı)

Madde	Kod	Ön Test			Son Test		
		f	%	\bar{X}	f	e %	\bar{X}
Çevre örgütleri GDO'lu besinlerle ilgili tehlikeleri abartmaktadır	1	4	21,1	2,3684	2	10,5	2,4737
	2	7	36,8		9	47,4	
	3	5	26,3		5	26,3	
	4	3	15,8		3	15,8	
	5	0	0		0	0	
Meyve ve sebzelerin uzun süre taze kalmasını sağlayabilmek amacıyla genlerinin değiştirilmesine karşıyım.	1	0	0	4,0000	0	0	3,6842
	2	1	5,3		3	15,8	
	3	2	10,5		4	21,1	
	4	12	63,2		8	42,1	
	5	4	21,1		4	21,1	
GDO'lu besinler doğal dengeyi bozar.	1	0	0	4,2105	0	0	4,1053
	2	0	0		0	0	
	3	3	15,8		3	15,8	
	4	9	47,4		11	57,9	
	5	7	36,8		5	26,3	
	1	2	10,5	2,5789	2	10,5	2,8421

Genetiği değiştirilmiş buğdaydan üretilen ekmeği yerim.	2	8	42,1	3,2105	4	21,1	3,1053
	3	5	26,3		8	42,1	
	4	4	21,1		5	26,3	
	5	0	0		0	0	
	1	1	5,3		0	0	
GDO'lu besinleri destekleyenler saf ve kolay aldananlardır.	2	2	10,5	2,2105	7	36,8	2,2632
	3	10	52,6		6	31,6	
	4	4	21,1		3	15,8	
	5	2	10,5		3	15,8	
	1	5	26,3		3	15,8	
GDO'lu besinler mutlu olmamız gereken büyük bir gelişmedir.	2	6	31,6	3,7368	9	47,4	4,3158
	3	7	36,8		6	31,6	
	4	1	5,3		1	5,3	
	5	0	0		0	0	
	1	1	5,3		0	0	
Genetiği değiştirilen organizmalar doğadaki besin zincirini bozar	2	1	5,3	2,5789	0	0	2,7895
	3	5	26,3		2	10,5	
	4	7	36,8		9	47,4	
	5	5	26,3		8	42,1	
	1	3	15,8		3	15,8	
Bitkilerin genetik yapılarının değiştirilerek, tuzlu topraklarda daha iyi büyümelerini sağlamak benim açımdan kabul edilebilir.	2	5	26,3	2,6316	4	21,1	2,8947
	3	8	42,1		6	31,6	
	4	3	15,8		6	31,6	
	5	0	0		0	0	
	1	3	15,8		3	15,8	

Kodlar:1:kesinlikle katılıyorum, 2:katılmıyorum, 3:ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4:katılıyorum, 5:kesinlikle katılıyorum.

Tablo 7. GDO'lu besinlere yönelik tutum düzeyleri sonuçları (devamı)

Madde	Kod	Ön Test			Son Test		
		f	%	\bar{X}	f	%	\bar{X}
GDO'lu besinler normal besinlere göre daha az yağ içerecekse onları tüketmek isterim.	1	3	15,8	2,6316	5	26,3	2,2632
	2	5	26,3		7	36,8	
	3	8	42,1		4	21,1	
	4	2	10,5		3	15,8	
	5	1	5,3		0	0	
Genetiği değiştirilmiş domatesleri yerim.	1	2	10,5	2,8421	2	10,5	2,8947
	2	4	21,1		5	26,3	
	3	8	42,1		6	31,6	
	4	5	26,3		5	26,3	
	5	0	0		1	5,3	

Kodlar:1:kesinlikle katılıyorum, 2:katılmıyorum, 3:ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4:katılıyorum, 5:kesinlikle katılıyorum.

Tartışma ve Sonuç

1990'da GDO ile ilgili tartışmalar başlamış ve bu tartışmalar günümüzde de halen sürmektedir. Bu tartışmalarda GDO'un olumlu ve olumsuz yönleri gündeme gelmektedir. GDO'nun ileride oluşacak nüfus artışı karşılama için şart olduğunu düşünenler ile ileride olumsuz sonuçlar doğurup hastalıklara yol açacağını düşünenler bulunmaktadır. Teknoloji ürünlerinden olan GDO'nun kullanılması veya kullanılmaması konusunda ilk olarak yeterli bir bilgiye sahip olunması gerekmektedir. GDO hakkında yapılan çalışmalarda (Uzunkol, 2012; Özden vd., 2013) genelde olumsuz algılama olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar öğrenciler (ortaokul, lise, üniversite), öğretmen adayları ve öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin risk algılarının GDO hakkında yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adayları çalışma grubu olarak seçilmiş ve ön test - son test tek deney gruplu yarı deneysel desen kullanılan çalışma yapılmıştır. Uygulama olarak argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Uygulama ile öğretmen adaylarında son test sonuçlarında risk algılarının düşük olması beklenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının uygulama sonucunda risk algıları ön test puanlarına göre son test puanları düşük çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının GDO konusu hakkında bilgilerinin yayın organlarından, araştırmalarından ve aldıkları seçmeli derslerden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Ön test sonuçlarında risk algılarının yüksek çıkması GDO hakkında yeterliliklerinin az olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adayları ilk olarak ön test sonuçlarına GDO'yu yüksek oranda riskli görürken argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulanmasından sonra bu oranda azalma olduğu görülmüştür. Araştırmada argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulanmasından sonra GDO'nun sadece olumsuz özellikleri olduğu kanısı azalmıştır. GDO hakkında günümüzde olumlu ve olumsuz özellikler tartışılırken kesin olarak GDO ile ilgili risklidir veya risksizdir diye bir kanıya varmak zaten mümkün olmamaktadır.

Eğitim çalışmalarında GDO'nun hayatımıza girmesi ile GDO tartışılan bir konu haline gelmiştir. Toplumun GDO hakkında eğitilebilmesi için ilk olarak öğretmen ve öğretmen adaylarını yeterli olması gerekmektedir. Fakat GDO konusunda gerekli bilgi ve eğitim sunulmamaktadır. Oysa öğrencilerin sosyobilimsel konularda eğitilmesinde öğretmen adayları ve öğretmenler sorumludur. Sosyobilimsel konularla yapılan çalışmalar genelde ortaokul ve lise öğrencileri ile (Baltacı, 2013; Demir ve Düzleyen, 2012; Özden vd., 2013; Özel vd., 2009; Uzunkol, 2012) yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının ön test - son test tek deney gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri bilgi testi ile belirlenmeye çalışılmış ve ön test-son test sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri yüksek çıkmıştır. Bu araştırmada elde edilen veriler fen bilgisi öğretmen adaylarının GDO hakkında bir bilgiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin yüksek olmasının sebebinin konuya ilgi duymaları, bu konunun hayatımızın içinde olması ve medyada yer almasından dolayı olabileceği düşünülmektedir. Araştırmada kullanılan teste ait Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında ise son test puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarına argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamasının başarılı olduğu yönünde bir sonuca varılabilir. Bu araştırma sırasında fen bilgisi öğretmen adaylarının ilgilerinin olduğu ve konuya karşı olumlu tutum geliştirdikleri, konulara daha büyük heyecanla ve istekle katıldıkları belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarına GDO'lu Besinlere Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmış ve bu ölçeğin sonuçları değerlendirilerek genel tutumlarının nasıl olduğu belirlenmiştir. Fen bilgisi öğretmen

adaylarının GDO hakkında tutumlarını ölçmek amacıyla ön test - son test tek deney gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğe ait ön test sonuçlarında ulaşılan tutum düzeyi puanları son test sonuçlarından yüksek çıkmıştır. Buradan da uygulanan argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının olumsuz gelişen tutumlarının değişmesinde etkin olduğu sonucuna varılmaktadır. Literatür incelendiğinde GDO'un olumlu ve olumsuz taraflarının hala tartışma konusu olduğu görülmektedir. Günümüzde de bilimsel dayanağı olmayan, kulaktan duyma bilgilerin toplumun ve fen bilgisi öğretmen adaylarının olumsuz tutum geliştirmesine sebep olduğu görülmektedir. Bu araştırmada argümantasyon tabanlı eğitim yaklaşımı uygulanarak fen bilgisi öğretmen adaylarının bu konudaki tutumların değiştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada, Uygulama sırasında yapılan bilgilendirme ile öğretmen adaylarının olumsuz tutumlarında azalma gözlenmektedir. Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının olumsuz tutumunun olumluya çevrilmesi yönünde başarılı olduğu düşünülmektedir. Bu uygulamam süresince fen bilgisi öğretmen adaylarının sahip olduğu GDO ile bilinen yanlış bilgiler kısmen de olsa düzeltilmiştir. Ancak çalışma sonunda da GDO'un doğal dengeyi bozacağı gibi konularda fen bilgisi öğretmen adaylarının kararsız tutumları devam etmektedir. Küresel iklim değişikliğinin yaşandığı günümüzde gıda güvenliği oldukça önemlidir. Bu kapsamda GDO Lu ürünler üzerine fen bilgisi öğretmen adaylarına doğru bilgilerin doğru yaklaşımlarla verilmesi oldukça önemlidir. Bununla birlikte dünyanın sınırlı kaynaklarının doğru kullanımının tüm toplum tarafından belirlenmesi önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Albe, V. (2008). When scientific knowledge, daily life experience, epistemological and social considerations intersect: Students argumentation in group discussion on a socio scientific issue. *Research in Science Education*, 38, 67-90.
- Aslan, D., & Şengelen, M. (2010). *Farklı Boyutlarıyla Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar*. Ankara: Tabip Odası Yayınları, 1-118.
- Baltacı, S. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki (GDO'lu besinler) öğretim öz yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin epistemolojik inançlar ile ilişkileri*. Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu

- Berland, L. K., & Reiser, B. J. (2009). Making sense of argumentation and explanation. *Science Education*, 93(1), 26–55.
- Cardarelli, P., Branguinho, M. R., Ferreira, R.T.B., Cruz, F. B., & Gemal A. B., (2005). Detection of GDO in Food Products in Brazil: The INCQS Experience. *Food Control*, 16, 859-866.
- Çelik, V., & Balık D.T., (2007). Genetiği Değiştirilmiş Organizmalar (GDO). *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 23(1-2), 13-23.
- Çepni, S. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çepni, S., Bacanak, A., & Küçük, M. (2003). Fen eğitiminin amaçlarında değişen değerler: *Fen-teknoloji-toplum. Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 7-29.
- Deveci, H., & Ay, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 167- 181.
- Demiral, Ü., & Çepni, S. (2018). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sosyobilimsel Bir Konudaki Argümantasyon Becerilerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 734-760.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J., (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 287-312.
- Ekinci, M. S., Akyol, İ., Karaman, M., & Özköse, E., (2005). Hayvansal biyoteknoloji uygulamalarında güncel gelişmeler. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen ve Mühendislik Dergisi*, 8(2), 89-95.
- Erduran, S., & Jiménez-Aleixandre, M. P. (2007). *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research*. Springer.
- Holst-Jensen, A., (2009). Testing for Genetically Modified Organisms: Past, Present and Future Perspectives. *Biotechnology Advances*, 27, 1071-1082.
- İrez, S. & Turgut, H. (2012). *Fen eğitimi bağlamında bilimin doğası*. Özgür Taşkın(Ed.), *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar içinde* (s. 243-273). Ankara: Pegem Akademi.
- Kolstø, S. D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689-1716.
- Lee, Y. (2007). Developing decision-making skills for socio-scientific issues. *Teaching for Science Literacy*, 41(4), 170-177.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimler dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Okada, A. (2008). Scaffolding school pupils' scientific argumentation with evidence-based dialogue maps. *Knowledge cartography: Software tools and mapping techniques*, (Ed.) Okada, A., Buckingham Shum, S. & Sherborne, T. 131-162. London: Springer.
- Osborne, J. (2007). Science education for the twenty first century. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(3), 173-184.
- Oulton, C., Dillon, J., & Grace, M.M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26(4), 411-423.
- Özden, M., Akgün, A., Çinici, A., Gülmes, H., & Demirtaş, F. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) hakkındaki bilgi düzeyleri ve biyoteknolojiye

- yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 3(2), 94-115.
- Pedretti, E. (1999). Decision making and STS education: Exploring scientific knowledge and social responsibility in schools and science centers through an issues-based approach. *School Science and Mathematics*, 99, 174–181.
- Sadler, T. D., & Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education*, 28(12), 1463–1488.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88, 4–27.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding SSI: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513–536.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D.L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 112-138.
- Sönmez, A., & Kılınç, A. (2012). Preservice science teachers' self-efficacy beliefs about teaching GM Foods: The potential effects of some psychometric factors. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 6(2), 49-76.
- Topçu, Ç., Erdur Baker, Ö., & Çapa-Aydın, Y. (2010). Temel empati ölçeği Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (34), 174-182
- Topçu, M. S. (2017). *Sosyobilimsel konular ve öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. New York, NY: Cambridge University Press
- Uzogara, S. G., (2000). The Impact of Genetic Modification of Human Foods in The 21st Century, *Biotechnology Advances*, 18, 179-206.
- Uzunkol, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının genetiği değiştirilmiş organizmalara (Gdo) ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 94-101.
- Walker, K., & Zeidler, D. L. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inquiry. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1387-1410.
- Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2011). High school students' informal reasoning regarding a socio scientific issue, with relation to scientific epistemological beliefs and cognitive structures. *International Journal of Science Education*, 33, 371-400.

Extended Abstract

Introduction

Science is the process of acquiring knowledge and correcting existing information, thinking correctly and searching for correct information by using scientific methods in order to understand and define the universe. Science has determined its own characteristics, standards and traditions since the emergence of humanity. Science comes to mind when it comes to science. But science is not just about science. It is a sub-branch of science. At the same time, everything that applies to science is valid for science (Çepni, 2007).

The formation of GDO products has been possible with the emergence of gene transfer as a result of Biotechnology. GDO has emerged through gene transfer or alteration of gene sequence in bacteria, viruses, animals and plants of a feature not found in a living thing.

GDO is applied in 3 ways. The first is to change the gene sequence in the species, the second is through gene transfer within the species (animal, plant, bacteria, virus origin), and the third is through gene transfer between species. GDO has been used in agriculture and medicine for 40 years. (Aslan & Şengelen, 2010). The characteristics studied in agricultural biotechnology;

- To obtain high quality and high quantity products,
- To obtain plants resistant to pests, diseases and unwanted living things,
- To increase the nutritional value of agricultural products,
- To shorten the fruit ripening process,
- To increase the shelf life and storage process of agricultural products.

Discussions on GDO have been held since 1990 by industrial organizations, civil society events, environmentalists, politicians. Considering the comments of GDO critics, its harm is more severe than its benefits in terms of ethics, safety, environmentalism and religion (Uzogara, 2000).

The aim of this study is to determine the effect of using argumentation-based learning approach on the risk perception, knowledge levels and attitude levels of pre-service science teachers in teaching GDO foods from socioscientific issues.

Method

In this study, a pretest-posttest single experimental group quasi-experimental design was used. Quasi-experimental studies are used because the study group cannot be chosen completely neutral according to experimental studies (Çepni, 2007).

The study group consists of 19 candidates science teacher studying at the Faculty of Education in one of the state universities in Ankara in the fall semester of 2018-2019.

In this study, the 'Personal Information Scale' developed by Sönmez and Kılınç (2012), 'Risk Perceptions Scale on GDO Foods' 'GDO Food Knowledge Test', 'Attitude Scale towards GDO Foods', " used. The alpha reliability coefficient of the Scale of Risk Perceptions on GDO Foods (GBRAÖ) is 0.94. The KR-20 value of the GDO Foods Knowledge Test (GBBT) scale is 0.50; The alpha reliability coefficient of the Attitude Scale towards GDO Foods (GBTÖ) is 0.87.

The data obtained in this study were analyzed with the SPSS package program. Frequency, average and percentage analyzes were made on the data obtained.

Results

"Personal Information Scale", "Risk Perception Scale for GDO Foods" "GDO Food Information Test" and "Attitude Scale towards GDO Foods" were used as data collection tools. Risk perception, knowledge and attitude scales about GDO foods were applied as a post-test after an education process prepared according to the argumentation-based learning approach was applied to the teacher candidates participating in the study.

Conclusion

Nowadays, it is seen that hearsay knowledge, which has no scientific basis, causes the society and science teacher candidates to develop a negative attitude. In this study, it was tried to change the attitudes of candidate science teachers on this issue by applying an argumentation-based education approach.

In the research, a decrease in the negative attitudes of the teacher candidates is observed with the information provided during the application. It is thought that argumentation-based learning approach practices are successful in transforming the negative attitude of candidate teachers into positive. During this application, the misinformation about GDOs that prospective science teachers had, was partially corrected. However, at the end of the study, the unstable attitudes of candidate science teachers on subjects such as GDOs will disrupt the natural balance, continue. In today's world of global climate change, food security is very important. In this context, it is very important to give correct information to prospective teachers on GDO products. However, it is important to determine the correct use of the world's limited resources by the whole society.

Türkçeyi İkinci/Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dil Becerilerini Etkili ve Verimli Kullanma Durumları

Effective and Efficient Use of Language Skills by Students Learning Turkish as a Second/Foreign Language

Ali GÖÇER^a, Bekir Sıddık KILIÇ^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 27/01/2022

Revised/Düzeltildi: 17/03/2022

Accepted/Kabul edildi: 15/06/2022

Anahtar kelimeler:

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi, temel dil becerileri, dil yeterlikleri.

Keywords:

Teaching Turkish as a second/foreign language, basic language skills, language proficiency.

ÖZ

Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi dinleme, okuma, konuşma ve yazma dil becerileri üzerinden yapılmakta olup bütün becerilerin dengeli ve yeterli öğretilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde, öğrencilerin temel dil becerilerini etkili ve verimli kullanma durumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yönteminden faydalanılarak durum belirleme amacıyla gerçekleştirilen çalışmada veriler gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırma Kilis 7 Aralık Üniversitesi TÖMER’de eğitimlerine devam eden B1 kurundaki yabancı uyruklu öğrenciler ve ilgili kurumda görev yapan öğretmenler üzerinden yürütülmüştür. Çalışma sonucunda Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin özellikle konuşma ve yazma becerileri olmak üzere dil becerilerini dengeli ve verimli kullanamadıkları, bu durumun öğrenciden, öğreticiden ve ders materyallerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde dil becerilerinin etkili ve verimli kullanılabilmesi amacıyla çalışma sonuçlarından hareketle bazı önerilere yer verilmiştir.

ABSTRACT

Teaching Turkish as a second/foreign language is based on listening, reading, speaking and writing skills, and it is aimed to teach all skills in a balanced and sufficient way. The study was conducted to determine students’ effective and efficient use of basic language skills in teaching Turkish as a second/foreign language. Data were collected through observation, interview and document review in the study, which was conducted in order to determine the situation by using the qualitative research method. The research was carried out on foreign students at B1 level who continued their education at Kilis 7 Aralık University TOMER and the lecturers working in this institution. As a result of the study, it was found that the students learning Turkish as a second/foreign language could not use their language skills, especially speaking and writing skills, in a balanced and efficient way, and this was due to the student, lecturer and course materials. Some suggestions were given based on the results of the study in order to use language skills effectively and efficiently in teaching Turkish as a second/foreign language.

^a Ali GÖÇER, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gocerai@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6880-2611>

^b Bekir Sıddık KILIÇ, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, bsklic@kilis.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3959-1867>



Giriş

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin temel dil becerilerini kazanarak o dili doğru ve etkili şekilde kullanmaları temel amaçtır. Söz konusu amacın verimli şekilde gerçekleştirilmesi için dil becerilerinin dengeli ve verimli geliştirilmesi önem arz etmektedir. “Beyin yapısında dil öğrenmeye yönelik bulunan özel alanlar ve uygun çevre şartları ile bireyde oluşan dil yeteneği; dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinden oluşmaktadır” (Alyılmaz ve Şengül, 2017, s. 24). Dil eğitiminin başından itibaren dört temel dil becerisinin birlikte ve bütüncül bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. “Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan yabancılara Türkçe öğretiminde iletişimin temeli olan dilin kullanımı sırasında bu dört temel beceriye her an ihtiyaç duyulmakta ve önce konuşunlar daha sonra yazmaya alışırlar düşüncesi ile dil eğitimi yapmak doğru görülmemektedir” (Güzel ve Barın, 2020, s. 251). “Dil becerilerinin geliştirilmesindeki amaç, iletişim sürecinde doğru ve etkin bir şekilde mesaj gönderebilmek ve gönderilen mesajları aynı şekilde alabilmektir” (Durmuş, 2013, s. 138). Bu açıdan temel dil becerilerini birbirinden bağımsız düşünmek ve geliştirmek doğru görülmemektedir. Dil becerileri hem ana dilde hem de yabancı bir dili öğrenirken birbirlerinden etkilendiği ve birbirlerini etkilediği için anlama becerileri, anlatma becerilerini destekler ve geliştirir (Günaydın ve Arıcı, 2020, s. 678). Birbirlerini etkileyen ve birbirlerinden etkilenen dil becerileri bireylerin iletişim becerilerini ve dolayısıyla eğitim öğretim süreçlerini de etkilemektedir.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bazı öğrencilerin Türkiye’de ön lisans, lisans, lisansüstü eğitimlerine devam ettikleri gerek eğitim hayatlarında gerek iletişimde dil becerilerine her an ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Yabancı öğrenciler Türkçe öğrenmeye genellikle kendi ülkelerindeki eğitim kurumlarında başlamakta ve bunun devamı olarak Türkiye’ye gelmeyi tercih etmektedirler (Gürbüz ve Güleç, 2016, s. 142). Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin amaçlarının ilk olarak “Türkiye’de üniversite okumak” olduğu, Türkçe öğrenirken bazı dil becerilerinde fazla olmak üzere genellikle zorlandıkları ifade edilmektedir (Bölükbaş, 2016). Üniversite eğitimlerine Türkçenin ana dili olarak konuşulduğu yerde devam eden yabancı uyruklu öğrenciler bazı dil becerilerinde zorlanabilmektedir. Türkçe öğrenimini bitirip ön lisans, lisans veya lisansüstü eğitime başlayan yabancı uyruklu öğrencilerin büyük bölümünün, öğrenimlerinin ilk yıllarında akademik başarı yönünden yetersiz kaldıkları, sonraki yıllarda önemli sayıdaki öğrencinin dil sorununu aşamamasına bağlı olarak eğitimlerini tamamlayabilmek için öğretim üyelerinin inisiyatif almasına ihtiyaç duydukları bilinmektedir (Memiş, 2019, s. 260). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle yapılan mülakatlar ve öğreticilerden alınan bilgiler onların en çok anlatma becerileri olan konuşma ve yazma becerilerinde zorlandıklarını göstermektedir (Kalfa, 2014, s. 86-87). Bu açılarından öğrencilerin eğitim yaşamlarında, sosyal hayatta başarılı olabilmeleri temel dil becerilerinin dengeli ve verimli bir şekilde öğrenilmesini/öğretilmesini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri ve aynı zamanda sosyal hayatta ihtiyaçlarını giderebilmeleri için dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin ileri düzeyde olması gerekmektedir (Demiral ve Yavuz, 2016, s. 132). Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerilerinin öğretimünün önemi ve ihtiyacının ortaya çıkması konu ile ilgili çalışmalara yönelimi artırmıştır.

Göçer (2009) Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik çalışmasında, dil becerilerinin her birine alanında uzmanlaşmış öğretmenin girmemesinden dolayı her beceriye eşit önem verilemediğini ve yeterli zaman

ayrılmadığını tespit etmiştir. Büyükkız (2014) yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezleri ele aldığı çalışmada hazırlanan tezlerin büyük oranda yazma becerisini ele alan çalışmalar olduğunu (50 adet %34), yazmayı sırasıyla okuma (11 adet %7,48), konuşma (5 adet %3,42) ve dinleme becerilerinin (3 adet 2,04) takip ettiğini tespit etmiştir. Biçer (2017) yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleleri incelediği çalışmada yazma, konuşma, okuma ve dinleme eğitimi ile ilgili çalışmaların frekans değerlerini sıralamış, en az işlenen konulardan birinin dinleme becerisi olduğunu tespit etmiştir. Biçer ve Alan (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin ihtiyaçlarına ilişkin yaptıkları çalışmada okutmanların; öğrencilerin konuşma, dinleme ve okuma becerilerine en fazla gereksinim olduğunu düşündüklerini, derslerde yapılan gözlemlerde de öğrencilerin en fazla konuşma becerilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir. Demir ve Özdemir (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel makaleleri inceledikleri çalışmada modüler bir öğretime dayalı her seviyede okuma-anlama, yazma, konuşma ve dinleme-anlama yetilerinin ayrı birer modül olmadığını, yabancı dil olarak Türkçe öğretim yöntemi ile ilgili yapılan çalışmaların klasik dört yetiye dayalı bütünsel bir öğretim planlamasının içinde yer alması gerektiğini belirtmiştir. Türben (2018) 1985-2017 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların konularına göre dağılımında 280 tezden 25'inin temel dil beceriyle ilgili olduğunu tespit etmiş, dil becerilerin daha işlevsel olarak kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Başkan ve Ustabulut (2020) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme ve okuma becerilerinin kapsamının ve sınırlarının çizilmesi, bu becerilerin yeri ve öneminin belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesinin diğer becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Göçer ve Karadağ (2020) konuşma ve dinleme becerilerinin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde nasıl ele alındığını, bu becerilerin geliştirilmesinde ne tür etkinlikler kullanıldığını belirlemek için yaptıkları çalışmada dinleme becerisiyle ilgili derslerin yeteri kadar önemsenmediğini ve öğrencilerin dinlediğini anlama noktasında çeşitli problemler yaşadıklarını tespit etmiştir. Aynı çalışmada katılımcıların, Türkçe konuşmayı zor gördükleri bu sebeple kendi aralarında farklı ortak bir dil ile iletişime geçme ihtiyacını hissettikleri ifade edilmiştir. Hasırcı Aksoy (2021) lisansüstü eğitim alan yabancı uyruklu öğrencilerin anlama becerilerinde zorluk yaşadıklarını, zorlukların sebebi olarak da metin yapısı ve dinleme sırasındaki güçlükleri gösterdiklerini tespit etmiştir.

İletişimi ve günlük yaşam becerilerini etkileyen dil becerileri üzerine yapılan çalışmalarda becerilere ayrılan süre, derslerde yapılan/yapılması gereken etkinlikler, strateji veya teknikler, kullanılabilir materyaller üzerine odaklanıldığı söylenebilir. Konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmaların ya bir beceri üzerinde odaklandığı ya da anlama ve anlatma becerileri başlıkları altında ele alındıkları görülmektedir. Dolayısıyla incelenen bu becerilerin tamamının durumunu ortaya koymak önemlidir. Bu çalışmada Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi alanında yapılan çalışmalarda da üzerinde durulan temel dil becerilerinin etkili ve dengeli geliştirilmesi konusu üzerine odaklanılmıştır. Çalışmada dört temel dil becerisinin öğretimine yönelik neler yapıldığına değinildikten sonra neler yapılabileceğine odaklanılarak gözlem ve görüşmeler yapılması, ortaya çıkan durumların belirlenmesiyle temel dil becerilerinin öğretimine yönelik genel bir görünüm verilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle temel dil becerilerinin dengeli ve etkili öğretilmesi süreçlerine odaklanılarak yaşanan olumsuzlukların giderilebilmesi için bazı önerilere yer verilecektir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları (gözlem, görüşme, doküman, raporlar vb.) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2016, s. 97). Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılması ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 73). Çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin dil becerilerini etkili ve verimli kullanma durumlarını belirlemek amaçlandığı için durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Yin'e (2009) göre bütüncül tek durum, gömülü yani iliştilmiş tek durum, bütüncül çoklu durum ve iliştilmiş çoklu durum deseni olmak üzere dört çeşit durum çalışması bulunmaktadır. Çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerilerini etkili ve verimli kullanma durumlarının tespit edilerek sonraki araştırmalara yol göstermesi amaçlandığından bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir. Bütüncül tek durum deseninin seçilmesinde B1 kuru boyunca altı haftalık gözlemler yapılarak, dokümanlar incelenerek ve öğreticilerin görüşleri alınarak temel dil becerilerinin etkili ve verimli kullanılma durumlarını inceleme çabası etkili olmuştur. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde dil becerilerini kullanma durumları ile ilgili elde edilen bulgulara göre değerlendirme yapılmış ve dil becerilerinin etkili ve verimli kullanımına yönelik nasıl bir tablonun ortaya çıktığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri, etik ve araştırma izinlerinin ilgili kurumdan alınmasıyla 2021-2022 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak, Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde dil becerilerinin etkili öğretilmesi konusunda derinlemesine bilgi elde etmek amaçlandığından birden fazla veri toplama aracı kullanılması yoluna gidilmiştir. Birden fazla veri toplama aracı kullanılarak ortaya çıkabilecek olası hataların önüne geçilmesi için çeşitleme yapılmıştır. Çeşitleme (triangulation) farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırmaya yönelik çabaların bütünüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 91). Bu amaçla çalışmada ayrıntılı ve güvenli veri elde etme amacıyla gözlem ve görüşmeler yapılmış, doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır.

Görüşme

Çalışmada veri toplamak için tercih edilen araçlardan biri görüşmedir. Görüşme bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntemdir (Briggs'ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 129). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde görev yapan öğreticilerin, öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde dil becerilerini etkili ve verimli kullanma durumları hakkındaki düşüncelerini, görüşlerini ve deneyimlerini ortaya koymak amaçlandığından veri toplamak için görüşme tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken alan yazın taranmış, açık uçlu 5 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu için iki alan uzmanının görüşlerine

başvurulmuş, katılımcıları yönlendirme ihtimali olan ve başka madde ile benzer özellikler gösteren 2 madde görüşme formundan çıkarılmıştır. 1. ve 3. sorulara ait sondalardan oluşan toplam 3 maddelik görüşme formuna son şekli verilmiş, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerle ortalama 30 dakika süren görüşmeler yapılarak kaydedilmiştir. Kaydedilen görüşmeler yazılı hâle getirilmiş, görüşme sırasında katılımcıların vücut diline yansıyan davranışları not alınmış ve analiz edilmiştir. Görüşleri alınan öğretim elemanlarına ilişkin bazı bilgiler Şekil 1’de gösterilmiştir:

Şekil 1. Öğretim elemanlarına ilişkin bazı bilgiler



Görüşmeye katılan iki öğretim elemanı Türkçe Öğretmenliği biri Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmuştur. Öğretim elemanları Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde 5-7 yıl arasında aktif olarak görev yapmaktadır.

Gözlem

Gözlem, herhangi bir ortamda ya da kurumda olan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 173). Bu çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerilerini etkili ve verimli kullanma durumlarını, doğal sınıf ortamında tespit etmek amacı ile gözlem tercih edilmiştir. Altı hafta süren B1 kuru boyunca gerçekleştirilen gözlemlerin ilk üç haftasında yapılandırılmamış gözlem dson üç haftasında yapılandırılmış gözlem gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak gözlemin tercih edilmesinin diğer amacı da farklı yollarla elde edilen bulguları desteklemektir. Gözlemler aynı zamanda ortaya çıkan bulguları kanıtlamak için görüşme ve doküman analizi ile birlikte kullanılır (Merriam, 2013, s. 113).

Gözlemler araştırmacının öğretici olarak görev yaptığı Kilis 7 Aralık Üniversitesi TÖMER’de okuma derslerinde katılımsız gözlemler yoluyla gerçekleştirilmiş, gözlemler süresince önemli davranış ve olaylar not edilmiştir. Tablo 1.’de altı haftalık gözlem verilerinin toplanmasına ilişkin genel bilgiler yer almaktadır:

Tablo 1. Gözlemlere ilişkin bilgiler

Gözlemler	Gözlem Tarihi	Ünite	Konu	Gözlem Süresi
1. Hafta	15.07.2021	İş dünyası	Meslekler	80 dk.
2. Hafta	22.07.2021	Her Şeyin Başı Sağlık	Can Boğazdan Gelir	
3. Hafta	29.07.2021	Eğitim Hayatı	Türkçe Farklı Bir Dil	
4. Hafta	05.08.2021	Hayallerimiz	İnsan Hayalleri ile Yaşar	
5. Hafta	12.08.2021	Hayallerimiz	Uğurlu ve Uğursuz Sayılar	
6. Hafta	19.08.2021	İnsanlar Konuşa Konuşa	Öğrenci Evi	

Toplam altı hafta süren her bir gözlem okuma derslerinde iki ders saati (40+40 dk.) olacak şekilde gerçekleştirilmiş, beş ünite ve altı metin üzerinde okuma becerisi derslerinde gerçekleştirilmiştir.

Doküman incelemesi

Veri toplamak için kullanılan bir diğer araç ise öğrenci ürünlerinden seçilen dokümanlardır. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken kullandıkları ve çeşitli etkinlikleri gerçekleştirdikleri ders kitapları doküman olarak incelenmiştir. Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman analizi için seçilen materyaller, tek başlarına veri toplama araçları olabileceği gibi, çoğu durumda gözlem ve görüşme gibi veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 189-190). Dil becerilerinin dengeli ve etkili kullanılma durumlarını tespit etmek ve gözlem, görüşme yoluyla elde edilen verileri desteklemek amacıyla öğrencilerin ders kitapları üzerinde gerçekleştirdikleri etkinlikler doküman olarak incelenmiştir. Böylelikle gözlem ve görüşme sürecinde araştırmacının dikkatinden kaçma ihtimali olan durumların kaybolmasının önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verilerinin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Çalışmada elde edilen veriler görselleştirilerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu çerçevede veri toplama araçlarıyla elde edilen verilere dayalı olarak kodlamalar ve temalandırmalar yapılmıştır. Veriler incelenirken kodlar oluşturulmuş; kodlardan hareketle üst kategorilere (tema) ulaşılmıştır. Kod ve temalardan hareketle tablolar altında betimleme ve yorumlamalar yapılmıştır. Verilerin analizi süreçlerinde Göçer'in (2018) aşağıda verilen kodlama ve tanımlama tekniği kullanılmıştır.

Bulgular bölümünde yer alan

A₁, A₂... : Araştırma sorularını,

G₁, G₂... : Gözlem haftalarını,

Ö₁, Ö₂... : Yabancı uyruklu öğrencileri,

ÖE₁, ÖE₂... : Öğretici görüşlerini temsil etmektedir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Çalışmada geçerliği sağlamak amacıyla bazı uygulamalar yapılmıştır. Verilerin elde edildiği Kilis TÖMER'de araştırmacının uygulayıcı olarak araştırma alanının içinde olması, gözlem ve görüşmeler yoluyla olayın gerçekleştiği doğal ortamda bilgi toplanılmasını sağlamıştır. Aynı zamanda birden fazla veri toplama aracı kullanılarak bilgiler toplanması, bulgular içinde doğrudan alıntılara yer verilmesi geçerliği sağlamak adına yapılan çalışmalardandır. Öğreticilerle yapılan görüşmeler sonrasında öğreticilerin cevaplarını teyit etmeleri istenmiş, yanlış anlaşılma ihtimali olan durumlar düzeltilmiştir. Görüşmelerin öncesinde karşılıklı güven ortamının oluşması adına açıklamalarda bulunulmuş, öğreticilerin düşüncelerini rahat ifade edebilmeleri için sessiz ortamda görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüş, bulgular başlığı altında öğreticilerin bazı doğrudan ifadelerine yer verilmiştir.

Dış geçerliği sağlamak için çalışmanın yöntemi detaylı olarak açıklanmıştır. Görüşmeler kayıt cihazı ile kaydedilmiş, daha sonra yazılı hâle getirilerek, veri kaybının önlenmesi

amaçlanmıştır. Farklı zamanlarda okunan veriler iki araştırmacı tarafından farklı zamanlarda okunmuş böylece fikir birliğini sağlamak amaçlanmıştır.

Bulgular

Gözlem yoluyla elde edilen bulgular

Çalışma kapsamında öncelikle öğretim yapılan ortama ilişkin veriler ele alınmıştır. Gözlem yapılan Kilis 7 Aralık Üniversitesi TÖMER'deki sınıf ortamına ilişkin bulgulara Tablo 2'de durumlarına yer verilmiştir:

Tablo 2. Öğretim yapılan ortama yönelik bulgular

Yer: Kilis 7 Aralık Üniversitesi TÖMER		Kodlayarak Temalandırma	
Ders: Okuma		Kodlar	Temalar
Tarih: 15.07.2021-19.08.2021			
Kur: B1			
G _{1,2,3,4,5,6} : Sınıfın rengi açık tonda, aydınlatılması için üç adet büyük pencere bulunmakta ve teneffüslerde sınıf havalandırılmakta. Öğrenci sıraları ikişer kişilik, üç sıra hâlinde düzenlenmiş. Sıraların tamamı tahtayı görecektir şekilde yerleştirilmiş, öğretmen masası pencere kenarında ve yanında kürsü yer almakta. Öğrencilere göre beyaz tahtanın solunda akıllı ekran, tavanda projeksiyon cihazı ve internet erişimi bulunmaktadır.	fizikî özellikler araç ve gereç teknik donanım	Sınıfın ortamı	fizikî
G _{1,2,3,4,5,6} : Öğretici derse girişte öğrencileri selamlamakta, onlarla sohbet etmektedir. Öğretici dersin başlangıcında çeşitli yönlendirmeler yapmaktadır. Bu yönlendirmelerde öğretici öğrencilerin düşüncelerini paylaşmaları için onları teşvik etmektedir. Öğrenciler bazı derslerde ön hazırlık çalışmalarında yönergeleri tam olarak anlayamamakta bu sebeple cevap vermede, duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorluklar yaşamaktadır.	selamlama görüş bildirme iletişim güçlüğü	Sınıfın iletişim ve etkileşim ortamı	iletişim

Tablo 2'ye göre ortamda yer alan fotoğraf, harita, yazı tahtası, akıllı bilgisayar ve projeksiyon cihazı vb. sınıfın teknik açılarından yeterli olduğu görülmektedir. Fizikî imkânların derslerde teknolojiyi kullanmada, öğrencileri güdülemede, temel dil becerilerinin kazandırılmasında yeterli olduğunu söylemek mümkündür. Sınıfta herkesin görüşlerinin alınmaya çalışılması demokratik bir ortam sağlanmaya çalışıldığı, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmede teşvik edildikleri gözlenmiştir. Ayrıca ön hazırlık çalışmalarında ara sıra öğrencilerin yönergeleri anlayamadıkları, düşüncelerini ifade etmede zorlandıkları gözlenmiştir.

Temel dil becerilerinin öğretimi konusu araştırma kapsamında ele alınan diğer hususlar arasında yer almaktadır. Temel dil becerilerinin öğretimine ilişkin gözlemlere Tablo 3'te yer verilmiştir:

Tablo 3. Temel dil becerilerinin öğretimine yönelik bulgular

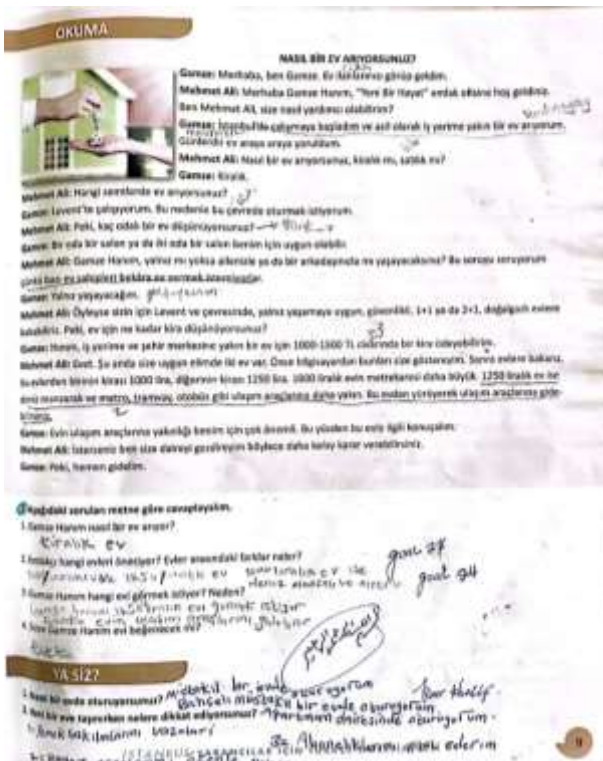
Yer: Kilis 7 Aralık Üniversitesi TÖMER		
Ders: Okuma		
Tarih: 15.07.2021-19.08.2021		
Kur: B1		
	Kodlayarak Temalandırma Kodlar	Temalar
G_{1,2,4,5}: Okuma metni ilk olarak öğretici tarafından sesli okuma yöntemiyle bir defa okundu. Daha sonra öğrencilerin sesli okumasıyla ikinci okuma gerçekleştirildi. Metin okunduktan sonra anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarının açıklaması yapıldı. Metin altı sorular öğretici tarafından okundu yanıtların öğrenciler tarafından verilmesi istendi, metin sonrası çalışmalar kitapta yer alan etkinlikler üzerinden gerçekleştirildi. Okuma sırasında öğrencilerin yapmış olduğu bazı sesletim hataları öğretici tarafından düzeltildi. Öğretici dersin sonunda öğrencilerden okuma metnini evde okuyup, anlamını bilmedikleri kelimeleri sözlükten öğrenip derse hazırlıklı gelmelerini istedi. Bu durumun zamanı verimli kullanarak ders kitabını kur sonunda bitirebilmek amacıyla yapıldığı ifade edildi.	sesli okuma kelime öğretimi dönüt/düzeltilme tamamlayıcı görevler	Okuma becerisi etkinlikleri
G_{2,3,6}: Metinde yer alan anlamı bilinmeyen kelime ve kelime grupları öğretici tarafından tahtaya yazıldı. Kelimenin anlamı sözlük anlamına göre açıklandı, kelimeler açıklandığı sırada ve açıklandıktan sonra söz konusu kelimeler birkaç öğrenci tarafından kitaptaki metin üzerine yazıldı. Metin altı sorularına verilen yanıtlar birkaç öğrenci tarafından kitabın ilgili kısımlarına yazıldı. Sıraların üzerinde defterler olmasına rağmen defterlerin öğrenciler tarafından kullanılmadığı görüldü.	not alma defter tutma	Yazma becerisi etkinlikleri
G_{1,4,5}: Dersin girişinde öğrencilere selam verildi, öğrencilerle kısa sohbet edildi. Ön hazırlık çalışması yapılan okuma metinlerinde öğrencilerin konuşmaları sağlanmaya çalışıldı. Bazı öğrenciler okunan metni takip etmediklerinden konuşmada isteksiz göründüler. Konuşma etkinlikleri öğrenciler açısından metin altı sorularına verilen yanıtlar üzerinden gerçekleştirildi. Bazı öğrencilerin yönergeleri anlayamaması üzerine arkadaşları ana dillerini kullanarak bazı açıklamalar yaptı.	ön hazırlık metni takip etme akran desteği	Konuşma becerisi etkinlikleri
G_{2,3,5,6}: Metin öğretici tarafından yüksek sesle bir defa okundu. Daha sonra metin öğrenciler tarafından ikinci kez okundu. Bazı öğrencilerin metin okunurken telefonları ile meşgul oldukları görüldü, öğretici tarafından uyarılar yapıldı. Kelime/kelime grupları çalışmaları yapıldıktan sonra metin altı sorularına geçildi. Sorular öğretici tarafından okundu.	sesli okuma pasif dinleme	Dinleme becerisi etkinlikleri

Tablo 3'e göre okuma derslerinde metnin öğretici tarafından yüksek sesle bir defa okunduğu ikinci kez öğrenciler tarafından sesli okuma şeklinde yapıldığı görülmektedir. Ders kitabında yer alan metin dışında herhangi bir okuma etkinliği yapılmadığı ve sesli okuma haricinde herhangi bir okuma tekniği/stratejisi kullanılmadığı gözlenmiştir. Yazma etkinlikleri, metnin okunması tamamlandıktan sonra ilk olarak anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretici tarafından tahtaya yazılması ve bazı öğrencilerin kelimeleri kitap üzerinde ilgili kelimenin yanına ana dillerindeki karşılığını yazmaları ile gerçekleştirilmektedir. Metin altı sorularda öğrencilerin eşleştirme, boşluk doldurma, doğru yanlış gibi kısa cevap gerektiren soruları kitap üzerine işaretledikleri; açık uçlu ve yorum gerektiren soruların eksik veya boş bırakıldığı bununla beraber öğrencilerin çoğunluğunun defter kullanmadığı görülmüştür. Derslerin girişinde, ön hazırlık çalışmaları yapılırken ve metin altı sorular yanıtlanırken öğrencilerin konuşmaları sağlanmaya çalışılmış, bazı öğrenciler okunan metni anlamadığı için sorulara yanıt verememiş,

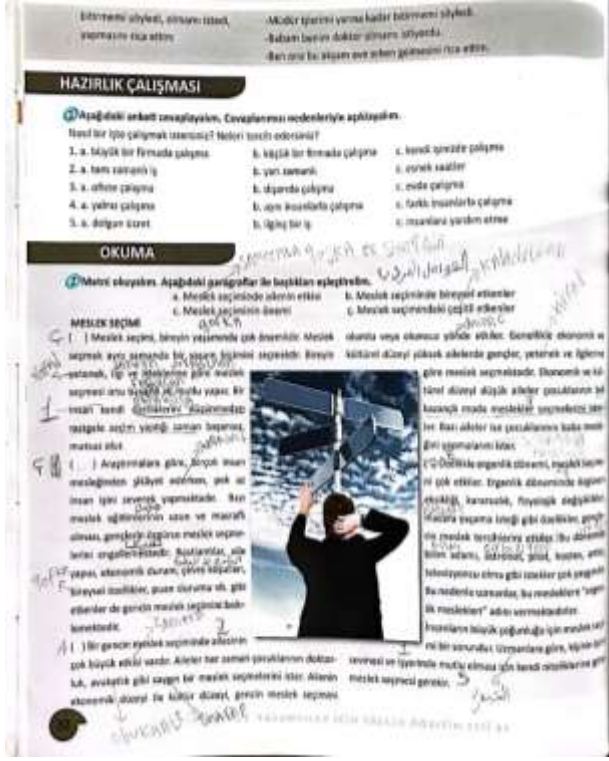
bazı öğrencilerin ana dilleriyle arkadaşlarına açıklama yaptıkları görülmüştür. Dinleme etkinliği öğreticinin ve öğrencilerin okuma metnini birer defa okumaları sırasında gerçekleşmiştir. Öğrencilerin metin okunurken zaman zaman başka işlerle meşgul oldukları görülmüştür. Yapılan gözlemlerde derslerde okuma metni dışında herhangi bir materyal kullanılmadığı, sadece sesli okuma tekniğinin kullanıldığı, okuma dışındaki diğer becerilerin geri planda kaldığı gözlenmiştir.

Dokümanlar yoluyla elde edilen bulgular

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin ders kitaplarındaki etkinlik çalışmalarına ilişkin bazı dokümanlar incelenmiştir. Aşağıda öğrencilerin çalışmalarına ilişkin bazı fotoğraflara yer verilmiştir:

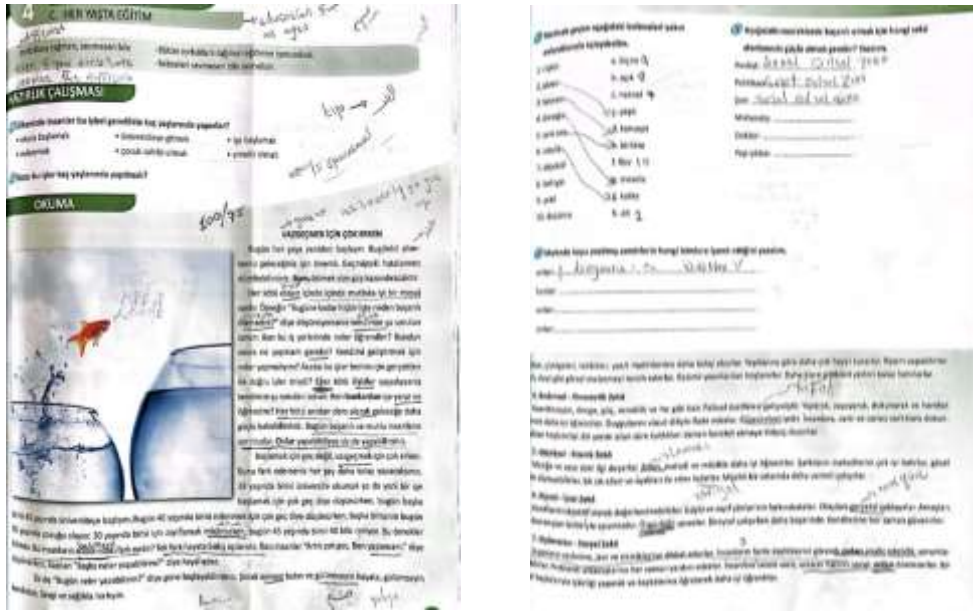


Fotoğraf 1. Ö1 öğrencisine ait etkinlik çalışması



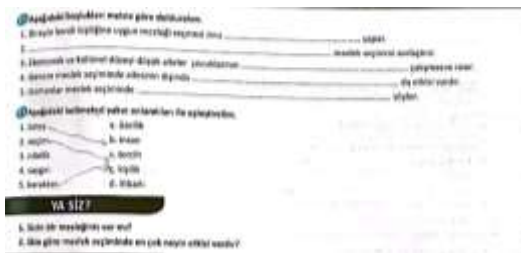
Fotoğraf 2. Ö2 öğrencisine ait etkinlik çalışması

Öğrencilerin okuma derslerinde metin işleme süreçlerinde ders kitapları üzerinde yaptıkları etkinlikler Fotoğraf 1 ve 2'de gösterilmiştir. Ö1 ile Ö2'nin etkinlik çalışmaları incelendiğinde öğrencilerin metinler üzerinde bazı kelime ve kelime gruplarının yanına İngilizce, Arapça ve Somallice dillerindeki karşılıklarını yazdıkları görülmektedir. Öğrencilerin metin altı sorularını cevaplamakta zorlandıkları, cevapları bir iki kelime ile geçiştirdikleri, cevap için metinde geçen ilgili yerin altı çizilip yanına soru numarasını yazdıkları görülmektedir.



Fotoğraf 3. ve 4. Ö₃, Ö₄ öğrencilerine ait etkinlik çalışması

Eğitim Hayatı ünitesinde yer alan okuma metni üzerinde Ö₃ ve Ö₄ öğrencilerinin çalışmaları Fotoğraf 3 ve 4'te gösterilmiştir. İlgili fotoğraflar incelendiğinde öğrencilerin benzer yöntemle Türkçe kelimelerin karşılıklarını ana dilleriyle veya başka bir dil kullanarak yazdıkları; eşleştirme, boşluk doldurma, doğru yanlış vb. gibi kısa yanıt gerektiren soruları cevapladıkları, açık uçlu soruları eksik veya boş bıraktıkları, cümle kurmaları gereken durumda kısa yanıtlar verdikleri görülmektedir. Bazı öğrencilerin metin altı soru türlerinden olan kısa yanıtli sorulara da yanıt vermedikleri/veremedikleri görülmektedir.



Fotoğraf 5. Ö₅ öğrencisine ait etkinlik çalışması



Fotoğraf 6. Ö₆ öğrencisine ait etkinlik çalışması

Görsel 5'te Ö₅'in eşleştirme sorularından bazılarını tamamlayıp boşluk doldurma sorularını boş bıraktığı, Görsel 6'da Ö₆'nın bütün soruları boş bıraktığı görülmektedir. Öğrencilerin ders kitaplarındaki metinlerin üzerine bildikleri dile ilişkin karşılıklar yazdıkları, okuduklarını anlamada zorlandıkları, anladıklarını yazılı olarak ifade etmede yetersiz oldukları görülmektedir.

Görüşme yoluyla elde edilen bulgular

Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde görev alan öğreticilerin, temel dil becerilerinin öğretimi sürecindeki deneyimlerine, öğrencilerin yeterlik durumlarına ilişkin görüşleri alınmış, elde edilen bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur. Tablo 4'te Türkçenin ikinci olarak

öğretiminde görev alan öğretmenlerin temel dil becerilerinin öğretimi sürecinde zorlandıkları durumlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 4. Temel dil becerilerinin öğretilmesi sürecinde zorlanılan durumlara ilişkin bulgular

A1: Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde hedef dil olarak Türkçeyi öğretmede zorlandığınız durumlar nelerdir?

-Öğrencilerinizin zorlandığına dair gözlemlerinizi varsa bunun sebepleri hakkında neler düşünümüyorsunuz?

	Kodlar	Temalar
<p>ÖE1: Bütün becerilerde aktif olarak derse giriyorum. Bazen bildiklerimi aktarma konusunda problem yaşıyorum. Bazı insanlar bildiklerini çok rahat aktarabiliyor. Kişiye düşen mesleğini severek yapıp eksikliklerini gidermesidir. Biz alanda eksikliğimizin farkında değiliz. Özellikle dil bilgisi derslerinde Türk öğrencilere anlatır gibi sadece kurallar veriliyor, sadece kitaptaki etkinlikler yapılıyor. Biz bazen sadece kuralla bağlı kalıp dilin günlük hayatta kullanımını yeterince veremiyoruz. Dinleme derslerinde metni birkaç kez dinletip sorulara geçiyorum. Bahanemiz de zamanı kullanıp kitabı zamanında bitirmek, konuları tamamlamak. Özellikle dil bilgisi konusunda yeterince eğitim almadığımı bazı kuralları yeterince bilmediğimi ve dolayısıyla bu konuları anlatırken de aktarma konusunda sorunlar yaşıyorum. Yabancı bir öğrencinin dil öğrenme süreçlerinde karşılaşılabilecekleri sorunları yeterince bilmiyorum bu da yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili yeterince eğitim almadığıma bağlıyorum. Yabancılara Türkçe öğretimini normal Türkçe öğretimi kitaplarına kurallarına göre yapıyoruz bu da tekrara sebep oluyor. Yeni gelişmeleri ve dil öğretimi yaklaşımlarını takip etmek gerekiyor bu konuda yeterli araştırma yapmadığımızı düşünüyorum.</p> <p>ÖE2: Özellikle yazma derslerinde zorlanıyorum. Mesela yazma dersinde kitaptaki temaya göre bir yazı, metin yazmaları istenir. Yazma dersinde kullanılacak yöntem ve teknikler konusunda eğitimi almak gerekir diye düşünüyorum. Yazma dersinde yazım noktalama vb. şekil olarak hemen düzeltme yapıyoruz çünkü bu en kolay kontrol etmek mümkün. Ama içerik olarak çok dikkat etmiyoruz maalesef. Paragraflar arası geçiş nasıl, uyum var mı? Giriş, gelişme, sonuç nasıl? Bu alanda çok tecrübeli değilim ama kendimde bir alışkanlık sıradanlık oluştuğunu düşünüyorum. Her öğrenci ile birebir uygulama yapmak zor diye düşünüyorum. Bahane etmemek lazım ama durum böyle.</p> <p>ÖE3: Genelden özele gidersek daha doğru olur şöyle en büyük sorunum tecrübe eksikliğidir. Yabancı öğrenci okuduğunu nasıl anlar bilmem gerekiyor. Okuma derslerini genellikle şu şekilde yapıyoruz metin bir defa öğretici tarafından okunur, bilinmeyen kelimeler açıklanır, metin altı sorular yanıtlanır ve ders böyle biter. Öğrenciler kısa cevaplı olan soruları metinden direkt işaretler ve doğrudan metinde yazılanları cevap olarak yazar, söyler ezber mantığı ile. Öğrenci yanıtı kendi kelimeleriyle yorumlayarak cevaplaması gerekiyor. Hoca bunu fark edebilmeli okuduğunu anlamak yerine ezbere gittiğini fark etmeli, öğrenciye gereken dönütü vermeli bu konuda her zaman yeterli olmadığımızı düşünüyorum. Sadece kitaptaki metinler üzerinden okuma dersleri yapıyorum, farklı metinler getirip ya da kendim üretilmiş uygulamalar yapmam gerekir. Kitaptan kaynaklı problemler var ama kitabı kullanan da hoca. Sadece kitapla olsaydı iş hocalara hiç gerek kalmazdı zaten. Öğretici burada devreye giriyor çözüm üretme noktasında sıkıntı yaşıyorum. Ders aralarında</p>	<p>bilgiyi sunma</p> <p>farkındalık</p> <p>kurallara bağlılık</p> <p>alandaki gelişmeleri izleme</p> <p>strateji/yöntem bilgisi</p> <p>değerlendirme</p> <p>sıradanlık</p> <p>hedef kitleyi tanıma</p> <p>dönüt</p> <p>üretim</p> <p>sorun tespiti</p>	<p>Alan bilgisi durumu</p> <p>Deneyim durumu</p>

hocalar ile konuşuyoruz en çok şikâyet şu öğrenciler ezber yapıyor biz neler yapıyoruz onun üzerine odaklanmamız, problemi doğru tanımlamamız gerekiyor. Konuşmada biraz kaygı, heyecan ve stres oluyor öğrencilerde derslerde konuşma etkinliklerine katılmada çok istekli değiller. Sorunu biliyorum ama bunu ortadan kaldırmak için ne yapmam gerektiğini bilmiyorum. Biraz kuralcı ve aceleciyim her hatayı anında düzeltmeye çalışıyorum mükemmeliyetçilik ve fazla beklentiden kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilere yol gösterme konusunda neler yapabilirim bu konuda çok bir deneyimim ve alt yapım olmadığını düşünüyorum. Konuşma derslerinde bazen sınıf yönetimini sağlamakta sorun yaşıyorum.	mükemmeliyetçilik
	rehberlik
	sınıf yönetimi

Tablo 4'te sunulan verilerden hareketle öğretmenler alan bilgisi (Türkçe Eğitimi alan bilgisi ve Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi) ve deneyim açılarından kendilerini yetersiz görmektedir. Alan bilgisi hakkındaki düşüncesini ÖE₁, *eğitim sürecinde yeterli bilgi edinemedim bu sebeple de alanda yaşanan gelişmeleri takip etmem gerekmektedir* şeklinde ifade etmiştir. Özellikle dil öğretimi süreçlerinde yeterince eğitim alamadıklarından öğretmenler derslerde farklı yöntem/strateji ve teknik kullanma noktasında sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu konudaki düşüncesini ÖE₃, *yeni gelişmeleri ve dil öğretimi yaklaşımlarını takip etmek gerekiyor bu konuda yeterli araştırma yapmadığımı düşünüyorum* şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde yeterli alt yapısı olmayanların sahada görev yaptıklarını ve *alandan mezun olmayan öğretmenlerin derslere girmesinin şikâyetlere neden olduğunu* dile getirmektedir. Ölçme ve değerlendirme boyutunu tek yönlü olarak düşündüğünü ve uyguladığını ifade eden bir öğretici, özellikle yazma derslerinde yazım, noktalama ve şekilsel hatalara odaklandığını, içerik boyutunu ihmal ettiğini ifade etmiştir. Tecrübe yetersizliğinden dolayı dil becerilerinin öğretimi noktasında sorunların başında hedef kitleyi yeterince tanıyamama gelmektedir. Öğretmenlere göre Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin iyi tanınması, nelere ihtiyaçları olduğu, nerelerde, nasıl hata yapabilecekleri iyi tespit edilmelidir. Öğretmenlerin sorun olarak gördükleri başka bir durum derslerde kullandıkları kitabın kur süresi içerisinde bitirilmesi gerektiği anlayışıdır. Söz konusu anlayışın yanlış olduğu bilinmesine rağmen öğrencilerin, *derste işlenmeyen yerden soru gelebileceği, kitabın bitmemesi durumunda öğrenilenlerin yetersiz kalabileceği* düşünceleri, öğretmenleri bu şekilde davranmaya yani kitabı kur süresi içinde bitirmeye yönlendirmektedir. Konuşma becerisinde öğrencileri etkinliklere dâhil etmede sorun yaşayan öğretici, rehberlik konusunda sorunlar yaşadığını, sorunu tam olarak tespit edemediğini, durumun öğrencilerden beklentisinin yüksek olmasından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Konuşma becerisi derslerinde etkinliklere katılma noktasında isteksiz olan öğrencilerin konuşması sırasında sınıf hâkimiyeti sağlama konusunda sorun yaşayan ÖE₂, düşüncesini *öğrenci konuşurken arkadaşları dinlemiyor, sınıfta uğultu oluyor zaten öğrenci konuşmakta isteksiz bu da olunca daha çok çekiniyor* şeklinde ifade etmiştir.

Görüşmeler sırasında öğretmenler dil becerilerinin öğretimi noktasında zorlandıkları konuları çeşitli durumlara bağlamışlardır. *Vurgu, tonlama, sesletim, dile hâkim olamama, dinleme materyallerindeki yetersizlikler ve ders kitaplarından kaynaklanan durumlar* dinleme becerisinin öğretilmesinde ve öğrenilmesinde sorunlara sebep olmaktadır. Yazma becerisinde yaşanan sorunlar *alfabe farklılığına, geldikleri ülkenin eğitim sistemine ve yaşam koşullarına, öğrencilerin ana dillerindeki yazma eğitimlerinin yetersiz olmasına* bağlanmaktadır. Öğretmenlere göre farklı uluslardan gelen öğrencilerin söz konusu farklılıkları, eğitim sürecini

ve süresini etkilemektedir. Öğrencilerin *hedef dile maruz kalma durumları, geldikleri ülke ile Türkiye arasındaki ortak kültür, ortak kelimeler, Türkçedeki bazı seslerin ana dillerinde olmayışı* konuşma becerilerinde zorlanmalarına sebep olmaktadır. Arap alfabesi kullanan öğrencilerin genellikle yazma becerisinde; Somali, Kongo gibi Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerin konuşma becerisinde zorlandıkları dile getirilmiştir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında bazı becerilerin iyi hazırlanırken bazılarının iyi hazırlanmadığı, *dil becerilerinin tamamını dengeli ve yeterli olarak ele alan yayınevının bulunmadığı* (ÖE₁) ifade edilmiştir. Ders kitaplarında yer alan bazı okuma ve dinleme metinlerindeki yapıların ve kelimelerin, içinde bulunulan seviyeye uygun olmadığı bunun da okuma ve dinleme derslerinin uzamasına neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca *öğrencilerin geldikleri ülkedeki eğitim anlayışları, sosyal yaşamları ve alışkanlıkları* onların dil öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Bu konudaki görüşünü ÖE₂ şu şekilde dile getirmiştir: *Mesela gelişmiş ülkelerden gelen öğrenciler buradaki imkânları yetersiz bulabilirken az gelişmiş ülkelerden gelenler ortamı daha çok benimsiyorlar.*

Öğreticilerle yapılan görüşmelerde temel dil becerilerinin öğretilmesi noktasındaki sorunların başında alan bilgisi ve tecrübe yetersizliğinin geldiği; öğrencilerden, ders materyallerinden kaynaklanan çeşitli durumların temel dil becerilerinin öğretimi noktasında bazı sorunlara sebep olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında ele alınan diğer boyut Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin temel dil becerilerinin yeterlik durumları hakkında öğretici görüşleridir. Bu çerçevede toplanan bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir:

Tablo 5. Öğrencilerin temel dil becerilerindeki yeterlik durumlarına ilişkin bulgular

A2: Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerinizin temel dil becerilerine yönelik yeterlikleri hakkında neler düşünüyorsunuz?

	Kodlar	Temalar
ÖE ₁ : İster dil eğitimi olsun ister herhangi bir eğitim hepsinde önemli olan öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyidir. Suriye, Kongo, Somali gibi ülkelerden gelen öğrencilerimiz var özellikle Somalili öğrencilerimizin hazırbulunuşluk düzeyi çok düşük. Suriyeli öğrenciler Türkiye'de yaşamak zorunda oldukları için motivasyonları yüksek, burada yaşamak, iş sahibi olmak ve eğitim için Türkçe öğrenmek zorunda olduklarının farkındalar.	hazırbulunuşluk	
ÖE ₂ : Suriyeli öğrencilerimizin odaklanması ile başka uyruklu öğrencilerimizin eğitime odaklanmaları arasında bariz farklar bulunmakta. Derslere çalışma, tamamlayıcı görevleri gerçekleştirme, tavsiyeleri dikkate alma konularında Suriyeliler burada bir gelecek ön gördükleri için daha odaklanmış daha titiz bir şekilde ders çalışıyorlar.	motivasyon	
ÖE ₃ : Yazma başlı başına problem bana göre öğrencilere dil öğretimi dışında yazma eğitimi verilmelidir. Yazının özellikleri, giriş, gelişme, sonuç kısaca süreç temelli yazma eğitimi verilmeli. Ana dilinde bile yazma sorunu yaşayanlar var. Suriyeli öğrencilerde gramer aşkı var. Ama iş yazma ve konuşma becerilerine geldiğinde öğrencilerin tökezlediğini görmekteyiz. Bu durumun altında savaş etkisi de var biz yazma ve konuşma konularında sosyal, günlük hayata dair görüşlerini, düşüncelerini istediğimizde öğrenci Türkçe bilmesine rağmen kendi ana dilinde de bu beceriye erişemediğinden bize cevap veremiyor. Somalili öğrenciler konuşmada Suriyelilere göre daha kötü, ana dillerinin ses yapısından kaynaklanabilir ve geleceğe dönük planlar da bunu etkiliyor bana göre.	farkındalık	Dil becerileri yeterlik durumu
	destek eğitimi	
	ana dil eğitimindeki yetersizlik	
	ana dil etkisi gelecek planlaması	

Öğreticilere göre öğrencilerin temel dil becerilerinin yetersiz olmasını etkileyen unsurlardan başında hazırbulunuşluk, motivasyon, farkındalık gelmektedir. Öğrencilerinin hazırbulunuşluk, motivasyon ve farkındalıklarının eksik olması onların dil becerilerindeki yeterli durumlarını etkilediği düşünülmektedir. Türkiye’de uzun süre yaşamayı düşünen, eğitim veya iş yaşamına katılmayı planlayan öğrencilerin dil öğrenmek için kendilerini zorunlu hissettiklerinden derslere katılmada istekli oldukları verilen görevleri yerine getirmek için çaba gösterdikleri; belli bir süre Türkiye’de yaşayıp ülkelerine dönmeyi planlayan öğrencilerin daha az çaba gösterdikleri ifade edilmektedir. Öğrencilerin özellikle anlatma becerilerinde olmak üzere genel olarak temel dil becerilerinde yetersiz oldukları düşünülmektedir. ÖE₂ konu hakkındaki düşüncesini *öğrencilerin yetersiz oldukları beceriler ilk sırada konuşma, onu yazma, okuma ve dinleme takip etmektedir* şeklinde dile getirmiştir. Yazma becerisinde yaşanan zorluğun sebebi öğrencilerin ana dillerinde de yazma becerisinde yeterince eğitim alamamalarına bağlanmaktadır. Ana dil eğitimindeki yeterli durumunun ikinci dil öğreniminde önemli olduğunu ifade eden ÖE₁’e göre *öğrencilere destek olarak yazma eğitimi dersleri verilmelidir*. Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları ortama aktif olarak katılma durumları, onların temel dil becerilerindeki yeterli durumlarını etkilemektedir. ÖE₃ bu konudaki görüşünü şöyle dile getirmiştir: *Suriye kökenliler Türk toplumu ile içli dışlı yaşadıkları için komşuluk, alışveriş, ulaşım vs. birçok alanda Türkçe kullanıyorlar, Afrika kökenli öğrenciler yurttan kalıyor ve şehirde çok fazla aktif değil bir nevi kapalı sistem yaşıyorlar bu durum eğitimlerine ve doğal olarak dil becerilerine yansıyor*.

Temel dil becerilerinin öğretiminde kullanılan ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler, öğretici görüşleri çerçevesinde ele alınmış ve söz konusu görüşlere ilişkin bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6. Temel dil becerilerinin öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki etkinliklerin durumu

A3: Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerinizin dil becerilerini bütüncül bir şekilde kazanabilmeleri için ders kitaplarındaki etkinlikleri nasıl bulmaktasınız?

	Kodlar	Temalar
<p>ÖE1: Öğrenci, kendisinde heyecan ilgi uyandıracak bir içerik ile karşılaşmıyor Dinlemede hemen her kitapta okuma metni kadar dinleme metni var ya da ondan daha az. Burada önemli olan dil bilgisi odaklı yerine anlam odaklı olması gerekiyor. Anlam odaklıdan kastım öğrenci okulda dinlediği metni sokağa çıktığında dinleyebilecek mi? Mesela alışveriş ile ilgili bir metni dinledi ve bunu öğrendim ben de gerçek hayatta böyle yapacağım ve uygulayacağım demeli. Mesela diyaloglara bakalım her şey toz pembe hiçbir sorun yok. Bilet almaya gidiyor merhaba Ankara'ya bilet alıyorum, şu kadar teşekkür ederim. Bilet bitebilir, olmayabilir yanlış bilet verilmiş olabilir, diyaloglarda her şey çok normal. Kitaplarda durum çok normal iki arkadaşın biri Türk her şeyi o hallediyor problem olmadan. Yabancı öğrenci gidince ne olacak orada neler yapacak? Maalesef kitaplarda bu yok. Gerçekler farklı ve bu durum konuşma becerisi hariç diğer tüm becerilerde geçerli.</p>	ilgi çekicilik	
<p>ÖE2: A1 kurundan C1 kuruna kadar belli bir rutin hissediyorsa kitabın takibi noktasında bazı sıkıntılar yaşayabiliyor. Şöyle ki her kitabın okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin içeriklerinin hazırlanmasında belli bir rutin içinde gidince öğrenci bir sonraki konuda sürpriz ya da farklı bir durumla karşılaşmıyor.</p>	gramer odaklılık	
<p>ÖE3: Metin sonundaki sorulardaki en büyük eksiklik yazma becerisi ile ilgili. Genellikle metin ile ilgili sorular var. Bence öğrencilerin bireysel yazabilecekleri, kültürleri ile ilgili sorular da eklenebilir. Serbest yazabilecekleri, yorum yapabilecekleri soru ya da sorular olmalı. Eğer dil becerilerini dengeli geliştirmek istiyorsak buna dikkat etmeliyiz. Okuma derslerinde okuma ve konuşma etkinlikleri yeterli yapılırken dinleme ve yazma becerileri eksik kalıyor. Bence kitaplardaki içerik ile ilgili tematik sorunların yanında metinlerde yer alan sözcükler, cümleler, cümle uzunlukları, yapılar vs. zaman zaman ilgili kurun seviyesine uygun olmuyor.</p>	günlük yaşama transfer	Ders kitabındaki etkinlikler
	sıradanlık	
	soru türleri	
	bütünsellik	
	düzeğe uygunluk	

Öğreticilere göre dil becerilerinin etkili ve verimli kazanılmasında kullanılan ders kitaplarında yazma, okuma ve dinleme becerilerinin öğretilmesiyle ilgili sorunlarla karşılaşmaktadır. Ders kitaplarındaki içeriğin gramer ağırlıklı olması, metinlerin gerçek yaşamı yansıtmaması etkinliklerin uygulanmasında olumsuzluklara sebep olmaktadır. Öğreticilere göre ders kitaplarındaki metin altı sorularında belli başlı soru türleri kullanılmakta yorum gerektiren sorulara yeterince yer verilmemektedir. Kitaplardaki bazı yapıların, içinde bulunulan kur düzeyinin üstünde olduğu bunun da öğrencilerin etkinliklere katılma durumlarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. ÖE1 bu konudaki düşüncesini *A1 kurundaki bir metinde zarffil varsa B2 içeriğine kayıyor, açıklamak zorunda kalıyoruz, konu dağılımında ve metin seçiminde gereken titizliğin olmadığını gösteriyor. Bu durum da dil becerilerinin öğretilmesi noktasında öğrenciler ve bizim için bazı sıkıntılar oluşturuyor* şeklinde dile getirmektedir. Okuma derslerindeki metinlerde metin altı soru türlerinden kısa cevap, boşluk doldurma, doğru/yanlış ve açık uçlu soruların sıklıkla kullanıldığı yorum gerektiren soruların az olduğu

bu durumun da bazı soruların boş bırakılmasına neden olduğu düşünülmektedir. Okuma derslerinde sadece okuma ve konuşma becerilere yönelik etkinliklerin olduğu dinleme ve yazma becerilerinin ihmal edildiği düşünülmektedir. Etkinliklerin uygulanmasında öğreticilere önemli rolün düştüğünü ifade eden ÖE₂'ye göre *öğretici çok iyi oyuncu olabilmeli, öğrencilerle göz teması kurmalı, onların aralarında dolaşabilmelidir.*

Tartışma ve Sonuç

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin temel dil becerilerini etkili ve verimli kullanma durumları gözlem, doküman incelemesi ve görüşme yoluyla toplanan verilerin analizi ile tespit edilmeye çalışılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Gerçekleştirilen gözlemler neticesinde öğretim yapılan ortamın fizikî şartlarının ve iletişim ortamının yeterli olduğu söylenebilir. Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde okuma derslerinde sesli okuma tekniği dışında herhangi bir okuma tekniği yapılmadığı; dinleme, yazma becerilerine ait etkinliklere yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma derslerinde metin altı sorulardan genellikle kısa cevap gerektiren soruları yanıtlayıp yorum gerektiren soruları yanıtlamada zorlandıkları, metin işleme süreçlerinde yazma ve dinleme becerisine ilişkin performanslarının yeterli olmadıkları görülmüştür.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğretiminde görev alan öğretmenler, temel dil becerilerinin öğretiminde bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğreticiler Türkçe eğitiminde yeterince bilgiye ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında yeteri kadar tecrübeye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Öğreticiler bildiklerini öğrencilerle paylaşma, alandaki gelişmeleri takip etme, strateji/yöntem bilgisi, ölçme ve değerlendirme, rehberlik ve sınıf yönetimi konularında kendilerini yetersiz görmektedir. Alan (2021) yabancılara Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları, öğretmenlerin alan bilgisine hâkim olmaması, uzman olmayan kişilerin derse girmesi, öğretmenlerin yanlış yöntem-tekniği kullanması, dil bilgisi odaklı eğitim yapması, tecrübe eksikliğinin olması ve öz yeterlik eksikliği hissetmesi başlıkları altında ele almıştır. Öğreticilere göre öğrencilerin geldikleri ülke, kullandıkları alfabe, dile maruz kalma durumları vb. değişkenler temel dil becerilerinin öğretimini olumlu ve olumsuz şekillerde etkilemektedir. Maden, Dincel ve Maden (2015) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazarken çoğunlukla kaygılandıklarını ve uyruklarına, ülkelerinde kullandıkları alfabelere, okuma alışkanlıklarına bağlı olarak kaygı düzeylerinin yükseldiğini tespit etmiştir. Bölükbaş (2016) Türkçe ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin en çok konuşma becerisinde zorlandıklarını bu becerileri sırasıyla yazma, dinleme, dil bilgisi, okuma alanlarının takip ettiğini tespit etmiştir. Erdil (2017) Arap alfabesi kullanan yabancıların ünlü seslerin kalınlık incelik hâllerini anlayamadıklarını, Azeri öğrencilerin “-ı, -i, -o, -ö, -u, -ü” seslerinde; Somalili, Endonezyalı, Nijeryalı ve Mozambikli öğrencilerin ‘-ı, -ö ve -ü’ seslerinde sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Çelik (2019) Arap kökenli öğrencilerin yazmada sesli harflerde daha çok sorun yaşadıklarını, özellikle e-i, o-u, ı-i, ö-ü gibi sesleri ayırt edemediklerini ifade etmiştir. Göçer ve Karadağ (2020) Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma becerisine yönelik birtakım sorunlar yaşadığını ve kendilerini ifade etme noktasında problemlerle karşılaştıklarını tespit etmişlerdir. Çalışmanın bu yönüyle daha önce yapılan çalışmalarla benzer özellikler gösterdiğini, gözlem yoluyla elde edilen verilerin görüşme verileri ile elde edilen bulguları desteklediğini söylemek mümkündür.

Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin hazırbulunuşluk, motivasyon, farkındalık, yaşanan ortama katılma, ana dildeki yetkinlik vb. durumlarının, onların dil becerilerindeki yeterlik durumlarını etkilediği görülmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin dil öğrenme amaçları

onların performanslarını etkilemektedir. Demiral ve Yavuz (2016) öğrencilerin hedef dilin konuşulduğu çevrede yaşamasının onlara çeşitli imkânlar sunduğunu ve bu durumun onların dil öğrenim süreçlerini hızlandırdığını tespit etmiştir. Öğreticilere göre temel dil becerilerinin öğretiminde kullanılan ders kitaplarında bazı eksiklikler bulunmaktadır. Ders kitaplarının gramer odaklı hazırlanması, metinlerin gerçek yaşam durumlarını yansıtmaması, değerlendirme boyutunda kullanılan soru türleri, bazı içeriklerin öğrenci düzeyinin üstünde olması söz konusu eksiklikler arasında görülmektedir. Her dil becerisi için farklı öğreticilerin görev alması, öğreticiler arasındaki iş birliğini aksattığı bu durumun da dil becerilerinin verimli öğretilmesini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Demir ve Özdemir (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel makaleleri inceledikleri çalışmada modüler bir öğretime dayalı okuma-anlama, yazma, konuşma ve dinleme-anlama yetilerinin ayrı birer modül olmadığını tespit etmiştir. Biçer ve Kılıç (2017) Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarıyla ilgili çalışmalarında temel dil becerilerinin dağılımı konusunda dinleme/izleme dil becerisine gereği kadar yer verilmediğini, söz konusu becerinin ihmal edildiğini bunu konuşma becerisinin takip ettiğini tespit etmiştir. Memiş (2019) Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenenlerin takip ettikleri dil öğretim setinin içeriğinin ve niteliğinin öğrenenlerin okuduğunu anlama düzeylerini etkilediğini, kullanılan Türkçe öğretim setine bağlı olarak öğrenenlerin okuma becerilerinin olumlu ve olumsuz yönde değişim gösterdiğini tespit etmiştir. Başkan ve Ustabulut (2020) okuduğunu anlama işleminde kişinin kelime hazinesinin yeterli düzeyde olması, cümle yapısının ve dil bilgisi özelliklerinin öğrenci tarafından belirli bir düzeyde bilinmesi, okunan metinlerdeki içeriğin de öğrencilerin ön bilgilerin uygun olması gerektiğini ifade etmektedir. Şimşek ve Erdem (2021) inceledikleri ders kitabındaki etkinliklerin temel dil becerilerini bütüncül nitelikte olduğunu, okuma ve yazma becerisi etkinliklerinin konular bakımından eşgüdümlü olarak yapılandırıldığını tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada yazma becerisi etkinliklerinin diğer beceri etkinliklerine göre arka planda kaldığı, açık uçlu soruların ve alıştırmaların yazma becerisi etkinliklerini destekleyici nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın özellikle ders kitaplarında açık uçlu soru kullanımını yönüyle daha önce yapılan çalışmadan farklı sonuca ulaştığı söylenebilir. Çalışmanın daha önce yapılan çalışmalarla benzer ve farklı özellikler taşıdığını ve görüşme yoluyla elde edilen bulguların gözlem ile doküman bulgularını teyit ettiği söylenebilir.

Sonuç olarak Türkçenin ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin temel dil becerilerini etkili, dengeli ve verimli bir şekilde öğrenip kullanamadıkları, dil becerilerinin bütüncül olarak öğretilmesinde öğrenciden, öğreticiden ve ders kitaplarından kaynaklanan durumların etkili olduğu söylenebilir. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerileri sıralamak mümkündür:

Öneriler

- Dil becerileri bütüncül olarak öğretilmeli, bazı beceriler ön plana çıkarılırken bazıları ihmal edilmemeli.
- Derslerdeki etkinlikler sadece ilgili beceriye yönelik olmamalı aynı derste bütün dil becerilerini kullanabilecek etkinlikler oluşturulabilmeli.
- Ders kitaplarındaki dil becerileri etkinliklerinin dağılımının dengeli olması sağlanabilir.
- Ders kitaplarındaki metinlerin içerikleri öğrenci düzeyine uygun hazırlanabilir.
- Temel dil becerilerinin verimli ve dengeli öğretilmesi için farklı yöntem, teknik ve stratejiler kullanılabilir.
- Öğreticiler dil öğretim süreçlerinde ders kitaplarına bağlı kalmayıp, farklı materyaller ve etkinlikler kullanabilir veya hazırlayabilir.

Kaynakça

- Alan, Y. (2021). İlgili çalışmalardan hareketle Suriyelilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 119-146. DOI: 10.9779/pauefd.748162.
- Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri*. İstanbul: Kesit Yayınları
- Başkan, A. ve Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 39-55. DOI: 10.29000/rumelide.835294
- Biçer, N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 236-247. DOI: 10.5505/pausbed.2017.69772
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin ihtiyaçlarına yönelik bir eylem araştırması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 862-878. DOI: <https://doi.org/10.15345/iojes.2017.03.019>
- Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663. DOI: <https://doi.org/10.16916/aded.329809>
- Bölükbaş, F. (2016). Suriyeli mültecilerin dil ihtiyaçlarının analizi: İstanbul örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46), 21-31
- Büyükkiz, K. K. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri-beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. Baskı). Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir (Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Çelik, Y. (2019). Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde a seviyesinde yaptıkları yazım yanlışları ve çözüm önerileri. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 23-27. DOI: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/anadoluakademi/issue/42510/498082>
- Demir, K. ve Özdemir, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel makalelere bakış. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turcic*, 12(14), 105-120. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11713>
- Demiral, H. ve Yavuz, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(13), 129-146.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları
- Erdil, M. (2017). Türkçe okutmanlarının yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öznel algıları. *Turkish Studies*, 12(28), 281-306. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, (145), 28-47. DOI: https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000114
- Göçer, A. & Karadağ, B.F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel becerilerin geliştirilmesi durumunun incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*

- Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 71-80. DOI: 10.21666/muefd.686282
- Göçer, A. (2018). Yerleşik yaşama geçmiş yürüklerde konar-göçer yaşamın izleri üzerine bir kültür analizi: Yörük köyü örneği. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 227-241.
- Günaydın, Y. ve Arıcı, A. F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 83, 673-696. DOI: 10.17753/Ekev1688.
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 141-153. DOI: <http://dx.doi.org/10.19126/suje.18712>
- Güzel, A. ve Barın, E. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları
- Hasırcı Aksoy, S. (2021). Lisansüstü öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik Türkçe özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1705-1728. DOI: 10.26466/opus.771216
- Kalfa, M. (2014). Yabancılarla Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(20), 85-102
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769. DOI: <https://doi.org/10.7884/teke.488>
- Memiş, M. R. (2019). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama yeterliklerinin eş değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 253-265. DOI: <https://doi.org/10.7822/omuefd.521301>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Şimşek, R. ve Erdem, İ. (2021) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi ve kazanım ilişkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 267-279. DOI: 10.29000/rumelide.895762
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı.). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yin, R. K. (2009). *Case study research- design and methods* (4th Edition). SAGE.

Extended Abstract

Introduction

The main objective in teaching Turkish as a second/foreign language is to acquire basic language skills and use that language correctly and effectively. In order to achieve this goal, it is crucial to develop language skills in a balanced and efficient way. “Language ability of the individual formed with special areas in the brain structure for language learning and appropriate environmental conditions consists of listening, speaking, writing and reading skills” (Alyılmaz and Şengül, 2017, p. 24). From the beginning of language education, four basic language skills should be taught together and in a holistic way. “These four basic skills are always needed during the use of the language, which is the basis of communication, in teaching Turkish to foreigners who aim to acquire listening, reading, speaking and writing skills, and it is not considered as a right method to give language education with the idea that they should speak first and then get used to writing” (Guzel and Barın, 2020, p. 251). This study focuses on the effective and balanced development of basic language skills, which is also emphasized in studies in the field of teaching Turkish as a second/foreign language. In the study, it was aimed to present a general view of the teaching of basic language skills by determining the situations that arise after mentioning what was done for the teaching of four basic language skills. Thus, some suggestions were given in order to eliminate the negative situations experienced by focusing on the processes of teaching basic language skills in a balanced and effective way.

Method

The research was carried out with the case study pattern, which is a qualitative research method. A case study is a qualitative approach in which the researcher collects detailed and in-depth information about a real-life, current limited system or multiple limited systems in a certain time through multiple information sources (observations, interviews, documents, reports, etc.) (Creswell, 2016, p. 97). The data of the study were collected in the 2021-2022 academic year by taking ethics and research permissions from the relevant institution. Since it was aimed to increase the validity and reliability of the study and to obtain in-depth information on the effective teaching of language skills in teaching Turkish as a second/foreign language, more than one data collection tool was used. Observations and interviews were made and document analysis technique was used to obtain detailed and reliable data.

Results

As a result of the observations, it was seen that the physical conditions of the teaching environment and the communication environment were sufficient. In the teaching of Turkish as a second/foreign language, no extra reading technique other than reading aloud technique was used in reading lessons, it was also observed that the activities of listening and writing skills were not sufficiently included. Lecturers involved in teaching Turkish as a second/foreign language experience some problems in teaching basic language skills. Lecturers think that they do not have enough theoretical knowledge in Turkish education, and that they do not have enough experience in teaching Turkish to foreigners. It is thought that readiness, motivation,

awareness, participation in the living environment, competence in the mother tongue, etc. of students learning Turkish as a second language affect their proficiency in language skills. Likewise, students' language learning goals affect their performance.

Conclusion

As a result, it was concluded that the students learning Turkish as a second language could not learn and use basic language skills effectively in a balanced and productive way, and that the situations arising from the student, the teacher and the textbooks were effective in teaching language skills in a holistic way.

Bilgilendirici Metin Yazma Başarımını Değerlendirmeye Yönelik Bir Ölçek Önerisi

A Suggestion for a Scale for Evaluating Performance in Writing Informative Text

Onur DÖLEK^a, Ergün HAMZADAYI^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 17/02/2022

Revised/Düzeltildi: 25/04/2022

Accepted/Kabul edildi: 15/06/2022

Anahtar kelimeler:

Bilgilendirici metin, yazma, değerlendirme, ölçek.

Keywords:

Informative text, writing, evaluation, scale.

ÖZ

Bu çalışmada, bilgilendirici metin yazma başarımının değerlendirilmesine katkı sunacak bir ölçek önerisi ortaya koymak amaçlanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde amaç belirleme, alanyazın taraması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşlerine başvurma, ön uygulama, geçerlik ve güvenilirlik hesaplama aşamaları izlenmiştir. Ölçeğin maddelerine ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin belirlenmesinde 10 uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini Kendall Uyuşum katsayısı ile saptamak için 21 ortaokul, 21 lise ve 21 üniversite öğrencisi olmak üzere toplam 63 öğrenciden bilgilendirici metinler toplanmış ve bu metinler 3 puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan çözümlenmeler sonucunda ölçekte yer alan maddelerin KGİ değerlerinin ve puanlayıcılar arası Kendall Uyuşum Katsayısının (W) .80'den büyük olduğu bulgulanmıştır. Bu bulgular "biçim", "içerik oluşturma", "içerik düzeni", "sözcük kullanımı" ve "dilbilgisi" olmak üzere toplam 5 alt boyut ve 22 maddeden oluşan "bilgilendirici metin yazma başarımı derecelendirme ölçeği"nin geçerli ve güvenilir olduğunu; ölçeğin ortaokul, lise ve üniversite kademelerinde kullanılabileceğini göstermektedir.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to present a scale proposal that will contribute to the evaluation of the performance of writing informative texts. In the development of the scale, the stages of determining the purpose, scanning the literature, creating the item pool, seeking expert opinions, pre-application, validity and reliability calculation were followed. The opinions of 10 experts were consulted in determining the content validity indices for the items of the scale. In order to determine the reliability of the scale with the Kendall's Coefficient of Concordance, informative texts were collected from a total of 63 students, 21 of which are middle school, 21 high school and 21 university students, and these texts were evaluated by 3 raters. As a result of the analyzes made, it was found that the content validity index values of the items in the scale and the Kendall Coefficient of Agreement (W) between the raters were greater than .80. These findings; The "informative text writing success rating scale" consisting of 22 items and a total of 5 sub-dimensions including "form", "content creation", "content layout", "word use" and "grammar" is valid and reliable. and shows that it can be used at university levels.

^a Onur DÖLEK, MEB, onur.dolek@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8816-2754>

^b Ergün HAMZADAYI, Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi, ergunhamzadayi@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8353-2779>



Giriş

Yazma; duygu, düşünce, bilgi, tasarı ve hayallerin bir dizi bilişsel işlemten sonra çeşitli semboller aracılığıyla yazıya aktarılması sürecidir. Yazma geçmişte, üst toplumsal katman içerisinde yer alan bireylerin bir uğraşı durumundaydı. Genellikle akademisyenler, yazarlar ve haber yapan kişiler tarafından sıklıkla başvurulan bir eylemdi. Ancak günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte yazma alanlarında farklılaşma ve genişleme görülmeye başlandı. Özellikle sosyal medya araçları, bireysel blog sayfaları, akıllı telefonlar ve e-mektup gibi ortamlarda yazmanın işe koşulması bir gereksinim haline geldi. Bu yönüyle yazma, belirli kesimlerin başvurduğu bir eylem olmaktan çıkarak geniş kitlelerin yararlanabileceği bir beceriye dönüştü. Bu durum, yazmaya verilen önemin de artmasını sağladı.

Metin; dilsel göstergelerin art arda geldiği, başı ve sonu kapalı olan anlamlı bir yapıdır (Günay, 2007, s. 55). Akyol'a (2008, s. 211) göre metin, birkaç paragraftan oluşan ve bir ana düşünceye sahip olan yazıları (bir kitabın içindeki bölüm, makale vd.) ifade etmek için kullanılır. Metinler, ekler ve sözcükler gibi küçük dilsel yapıların tümce ve paragraf gibi daha büyük yapıları oluşturduğu bir kümeleştirmeyi ve birleştirmeyi içerir (Hyland, 2007, s. 32). Metinler; konu, biçim, işlev, amaç, biçimsel ve yapısal özellikler gibi çeşitli ölçütler çerçevesinde ulamlaştırılır (Görlach, 2004, s. 103). Dilbilim alanyazınındaki ulamlarda metin cinsi (genre), metin tipi-metin türü (text type) ya da söylem türü (discourse types) ayrımlarına gidilmektedir. Dil öğretimcileri ise yazma çalışmalarında metin cinsi/türü yerine anlatım tarzı ya da anlatım biçimi terimlerini kullanmaktadır. Buna karşın metinlerin ulamlaştırılması yani metinlerin hangi ölçütlerle birbirinden ayrılacağı ile ilgili bir uzlaşımın olmadığı söylenebilir (Bozkurt, 2018).

Alanyazın incelendiğinde açıklayıcı ve bilgilendirici metnin aynı anlamda kullanıldıkları görülür (Hall vd., 2005; Tompkins, 2000). Mosenthal (1985) bilgilendirici metni; güncel hava durumu, içinde bulunulan duygu durumu ve var olan ya da olabilecek bir dizi eylem (kahvaltı yapma, kitap okuma) gibi olgu, olay ve eylemlere ilişkin bilgileri aktarma süreci olarak tanımlar. Özdemir'e (2008, s. 239) göre ise bilgilendirici metinler bir gerçeği, bir düşünceyi, bir gözlem ve deneyimin sonucunu, sanatlı bir anlatım ve söyleyiş kaygısı taşımadan okurların bilgi dağarcığını zenginleştirmek amacıyla yazılan yazılardır. Bilgilendirici metin, kurgusal olmayan metin olarak da tanımlanabilir. Temel amacı okuyucuyu çeşitli konularda (doğal yaşam, sosyal dünya, çeşitli yapı ve nesnelere, sanat, hukuk vb.) bilgilendirmektir. Bilgilendirici metinlerde kurgusal metinlerden farklı olarak karakterlere yer verilmez. Ayrıca bu metinler diğer türlerde yaygın olmayan zamansız fiil yapıları (geniş zaman/nesnel anlatım yapısı) gibi özel dil özelliklerine sahiptir. Bu yapıya örnek olarak "Köpekler havlar./Bazı deniz yılanları oldukça ölümcüldür./Elmalar sarı veya kırmızı olabilir." tümceleri verilebilir (Duke ve Bennett-Armistead, 2003). Anlatıcının nesnel bir tutum izlediği bilgilendirici metinlerde terimler ve teknik sözcükler yoğun olarak kullanılır ve ayrıca anlatım yalın, tümceler kısadır. Metnin sonunda yazarın okura vermek istediği ileti ya da iletiler açık ve nettir (Kolaç, 2009).

Açıklayıcı veya bilgilendirici metnin dünyayı ve yaşam sisteminin nasıl işlediğini anlamak, bir olgu ya da durum hakkında bilgi sunmak gibi temel bir işlevi bulunur. Açıklayıcı ve bilgilendirici metinlerde temel soru kalıpları "ne, niçin ve nasıl"dır (Knapp ve Watkins, 2005, s. 125). Açıklayıcı veya bilgilendirici metnin yapısı izleksel olma eğilimindedir (Kintsch ve van Dijk 1978, Meyer 1984). Açıklayıcı veya bilgilendirici metnin içeriği, zaman ve uzamdaki olayların ve durumların tanımlanmalarına veya açıklanmalarına dayalıdır.

Bilgilendirici metinlerde amaç, okuyucu bir konu üzerinde düşündürmek, okuyucunun konuya eleştirel gözle bakmasını ve konuya ilişkin farklı bakış açıları kazanmasını sağlamaktır (Şener, 2018). Bilgilendirici metinlerde her tümce tek bir anlam taşımalı, sözcükler temel anlamlarıyla kullanılmalıdır (Adalı, 2004). Yazmaya karşı olumsuz tutum içerisinde bulunan bireylerin ilgi alanları doğrultusunda herhangi bir konuda bilgi veren metin oluşturmaları daha kolay ve ilgi çekici olabilir. Bilgilendirici metin oluşturma sürecinde bireyler; tanımlama, sıralama, şema oluşturma, tablo, grafik ve görsellerden yararlanma, karşılaştırma ve neden sonuç ilişkileri kurma gibi yapılardan yararlanabilir. Alanyazın incelendiğinde (Bağcı, 2010; Bayat, 2013; Dölek ve Hamzadayı, 2018; Müldür ve Çevik, 2019; Karatay, 2009; Sallabaş, 2007; Ülper, 2011, Topuzkanamış, 2009) öğrencilerin bilgilendirici metin yazarken sayfa düzeni, yazım ve noktalama, uygun giriş ve sonuç oluşturma, ana düşünceyi ön plana çıkarma, ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle destekleme, bağdaşıklık ve tutarlık gibi konularda yetkin olmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin bilgilendirici metin yazma becerilerini artırmak için onları açıklayıcı metinlerle sık sık karşılaştırmak (Moss, 2005) ve bu türde ortaya konan ürünleri değerlendirip öğrencilere geri bildirimler sunmak gerekir.

Bilgilendirici metin, yapısı ve içeriği bakımından diğer metin türlerinden farklılık gösterir. Bu nedenle bilgilendirici metinlerin değerlendirilmesinde yazmanın bütün türlerinde ortak olarak gösterilen ölçütlerin yanı sıra bu türe özgü ölçütler belirlenmelidir. Bu bağlamda alanyazındaki ilgili kuramsal çalışmalar ile geliştirilen form, dereceli puanlama anahtarı ve ölçekler (Adalı, 2004; Duke ve Bennett-Armistead, 2003; Hamzadayı, 2020; Kana ve Şener, 2021; Knapp ve Watkins, 2005; Mosenthal, 1985; Müldür, 2017; Uğur, 2017; Wolbers, 2007 Tunagür, 2020) taranmış ve bilgilendirici metin değerlendirme çerçevesi ortaya konmaya çalışılmıştır. Şekil 1’de bilgilendirici metin değerlendirme çerçevesi gösterilmiştir:

Şekil 1. Bilgilendirici metin değerlendirme çerçevesi



Bilgilendirici metinlerde açıklayıcı, betimleyici ve tartışmacı anlatım biçimlerinden biri veya birkaçına başvurulabilir. Nitekim Berland ve Reiser (2009) açıklama, tartışma ve betimlemenin metin içerisinde birbirlerini tamamladığını belirtir. Açıklayıcı anlatım; bir olgunun, durumun, nesnenin okur tarafından anlaşılmasını amaçlar (Rowan, 1988). Betimleyici anlatım; boyut, renk, sıralama ve yerleştirme gibi bilgi ve tekniklerden yararlanarak bir nesnenin, bireyin, düşüncenin ve bunların nasıl işlediğinin zihinsel bir resmini ortaya koymayı amaçlayan anlatım biçimidir (Hollingsworth ve Eastman, 1988). Tartışmacı anlatım ise bir konu hakkında verilere dayalı olarak öne sürülen savların desteklenip karşı savların

çürütülmeye ve bu adımlarla konunun bir sonuca bağlanmaya çalışıldığı anlatım biçimi olarak tanımlanabilir (Coşkun ve Tiryaki, 2011). Bu bağlamda bir savın niçin öne sürüldüğüne ilişkin görüşler sunan eleştiriler, makaleler, denemeler; bir şeyin nasıl yapıldığını göstermek için oluşturulan bilimsel raporlar, kullanma kılavuzları, yemek tarifleri; gerçek bilgileri ve durumların ayrıntılarını ortaya koymak için kullanılan broşürler, proje detayları, iş raporları, bilimsel raporlar, kaza raporları gibi metinler (Butt vd., 2000) bilgilendirici metin kapsamında değerlendirilebilir. Bilgilendirici metin yazma; yazar için anlamlı, tutarlı ve çok yönlü düşünmeyi gerektiren esnek bir süreçtir. Bu türde yazar, bilişsel olarak yapılandırdığı bir metni ortaya koyarken okuyucuları bilgilendirmeyi ve inandırmayı önceler (Beydoğan, 2011).

Eğitim anlayışı, standartlara dayalı sınav sistemi ve teknolojik gelişmeler, öğrencilerin bilgilendirici yazılı metinler oluşturabilme becerisini bir zorunluluk haline getirmiştir (Moller vd. 2012). Bu becerinin geliştirilmesinde ve bilgilendirici metinlerin değerlendirilmesinde kullanılabilecek kapsayıcı ve bütüncül bir çerçeve sunan geçerliği ve güvenilirliği ortaya konmuş bir ölçüğe gereksinim duyulduğu kesinlenebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin bilgilendirici metin yazma başarımlarını bütüncül ve kapsayıcı bir biçimde değerlendirmede işe koşulabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

Yöntem

Bu bölümde ölçüğün geliştirilme aşamalarına, araştırmanın çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Amaç Belirleme: Bilgilendirici metin yazma; yazar için anlamlı, tutarlı ve çok yönlü düşünmeyi gerektiren esnek bir süreçtir. Nitelikli bilgilendirici metinlere ulaşabilmek için öğrencilerin gelişimi izlenmelidir. Bu gelişim izleme süreci ise ancak ortaya konan bilgilendirici metinlerin bütün yönleriyle değerlendirilmesi ve buna yönelik gerekli dönütlerin verilmesi ile olanaklıdır. Bu bağlamda “bilgilendirici metin yazma başarımları derecelendirme ölçüğü” ile ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma konusundaki yetkinlik düzeyini belirleyebilmek ve yazma eğitiminin bilişsel sürecine katkı sunmak amaçlanmıştır.

Madde Havuzunun Oluşturulması: Bilgilendirici metin yazma başarımları derecelendirme ölçüğü geliştirmek için öncelikle bilgilendirici metin ile ilgili kuramsal araştırma yapılmış ve bilgilendirici metinlerin küçük ölçekli ve büyük ölçekli yapıları incelenmiştir. Daha sonra alanyazındaki bilgilendirici metinleri değerlendirmeyi amaçlayan ölçek, form ve rubrikler (Çelik, 2010; Hamzadayı, 2020; Kana ve Şener, 2021; Müldür, 2017; Şentürk, 2009; Tunagür, 2020) ayrıntılı olarak gözden geçirilmiştir. Bu süreçlerden sonra bilgilendirici metni bütün yönleriyle değerlendirmeye yardımcı olabileceği düşünülen 5 alt boyuta sahip 24 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Maddeler yetkinlik derecesine göre “1= çok zayıf”, “2= zayıf”, “3= geliştirilebilir”, “4= yeterli” ve “5= yetkin” biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekteki 1. ve 2. maddeler metinlerin hangi ortamda (el yazması, bilgisayar ortamı vd.) oluşturulduğuna göre; 14. madde ise metnin türüne göre (makale, deneme, eleştiri, bilimsel rapor, vd.) seçimlik olarak belirlenmiştir. Bu maddeler koşulların uygunluğuna göre işlevsellik kazanacaktır.

Uzman Görüşlerine Başvurma: 24 maddelik taslak formun dilsel açıdan incelenmesi için iki akran uzmanın ve sonrasında kapsam (içerik) geçerliğinin saptanması için 9 Türkçe

eğitimi alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Nitekim maddelerin ölçülmek istenen alanı temsil edebilirliğini belirleyebilmek için uzman görüşüne başvurulması gerekir (Karasar, 2002). Ayrıca taslak form, ölçme-değerlendirme sürecine uygunluğunun incelenmesi için 1 ölçme-değerlendirme uzmanına gönderilmiştir. Alan uzmanlarından gelen dönüt ve öneriler sonucunda maddelerin içerik geçerliği saptanmış, üzerinde uzlaşma sağlanamayan maddeler taslak formdan çıkarılmış ve 22 maddelik taslak form elde edilmiştir. Öte yandan kimi maddeler uzman önerileri doğrultusunda dilsel açıdan düzenlenmiştir.

Ön Uygulama: Elde edilen 22 maddelik taslak formda yer alan maddelerin anlaşılabilirliğini ve işlerliğini belirleyebilmek için 10 bilgilendirici metin 3 Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Bu süreçten sonra 22 maddelik taslak formda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda 21 ortaokul, 21 lise ve 21 üniversite öğrencisi olmak üzere toplam 63 öğrenci ve 10 alan uzmanı bulunmaktadır. Alan uzmanlarının özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Alan uzmanlarının özellikleri

Eğitim düzeyi bakımından uzmanların özellikleri	Bilim alanı bakımından uzmanların özellikleri	Unvanları bakımından uzmanların özellikleri	
Doktora: 8	Türkçe Eğitimi: 9	Prof. Dr.: 2	Doç. Dr.: 4
Doktorant: 2	Ölçme-Değerlendirme: 1	Dr. Öğr.Üyesi: 2	Dr. Arş. Gör.: 1
		Öğretmen: 1	

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri etik izin doğrultusunda ve gönüllülüğe dayalı olarak toplanmıştır. Katılımcılar uygulama hakkında önceden bilgilendirilmiştir. 63 öğrenciden “Teknolojinin yararları ve zararları” konusunda bilgilendirici metin yazmaları istenmiştir. Bu metinler uzmanların görüşleriyle biçimlenen bilgilendirici metin yazma başarımı derecelendirme ölçeği ile 3 uzman tarafından değerlendirilmiş ve uzmanlar arası uyumunun katsayısı Kendall W ile saptanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Geçerlik

Ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle alanyazın taranmış ve bilgilendirici metnin değerlendirilmesine ilişkin 5 alt boyut ve 24 değerlendirme maddesi belirlenmiştir. Belirlenen boyut ve maddeler öncelikle iki uzmana danışılmış ve sonrasında kapsam geçerlik indekslerini (KGİ) saptayabilmek için 9 alan ve 1 ölçme değerlendirme uzmanına sunulmuştur. Lynn (1986) uzman sayısının en az üç olması gerektiğini; ancak 10 uzmandan fazlasının da gereksiz olduğunu söylemektedir (akt. Bozkurt ve Arıca Akkök, 2019).

Ölçeğin KGİ değerleri hesaplanırken Davis (1992) tekniğinden yararlanılmıştır. Davis (1992) tekniğine göre uzman görüşleri “A: Madde son derece ilgili, B: Madde oldukça ilgili, C:

Madde kısmen ilgili, D: Madde ilgili değil” biçiminde dörtlü derecelendirilmektedir (Lynn, 1986; akt. Bozkurt ve Arıca Akkök, 2019). Bu doğrultuda uzman görüş formu 4’lü derecelendirme ile yapılandırılmış ve alan uzmanları ölçeğin kuramsal arka planı ve amacı konusunda bilgilendirilmiştir. Alan uzmanlarının maddelerin ilgililiğine ilişkin görüşleri Tablo 2’de görüldüğü üzere “+” (artı) işareti ile gösterilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler ve maddelere ilişkin KGİ değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Bilgilendirici metin yazma başarımı derecelendirme ölçeğinin maddelerine ilişkin kapsam geçerlik indeksleri

Maddeler	A	B	C	D	Uzman düzeltileri	KGİ
BİÇİM						
1. Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakma (SEÇİMLİK)	++++++ +	++	+			0.9
2. Düzgün ve okunaklı yazma (SEÇİMLİK)	++++++ +	++	+		“Düzgün” ifadesi çıkarılmalı.	0.9
İÇERİK OLUŞTURMA						
3. İçerikle ilgili uygun bir başlık koyma	++++++ +++	+			“İçeriğe uygun bir başlık koyma” biçiminde düzenlenmeli.	1.0
4. Yazıya, uygun bir giriş ifadesi ile başlama	++++++ +++	+			“Yazıya, konuyu tanıttıcı yetkin bir paragrafla başlama” biçiminde düzenlenmeli.	1.0
5. Konuyu yeterince boyutlandırma/farklı yönleriyle açıklama	++++++ ++	++				1.0
6. Yazıda ana düşüncüyü belirginleştirme	++++++ +++	+			“Yazıyı bir ana düşünce etrafında oluşturma” biçiminde düzenlenmeli.	1.0
7. Ana düşüncüyü yardımcı düşüncelerle destekleme	++++++ +++	+				1.0
8. Yazıyı içeriğe uygun, bağlayıcı ve etkileyici biçimde sonuçlandırma	++++++ ++++				“İçeriğe uygun yetkin bir sonuç paragrafına yer verme” biçiminde düzenlenmeli.	1.0

9.	Gerekli yerlerde neden-sonuç ilişkileri kurma	+++++	+++	++		0.8	
İÇERİK DÜZENİ							
10.	Ardışık tümceler arasındaki mantıksal ve anlamsal bağları kurma	+++++				1.0	
11.	Metinde çelişkili ifadelerden kaçınma	+++++				1.0	
12.	Bilgileri sıraya koyarak aktarma	+++++				1.0	
13.	Her bir paragrafta bir tek düşünce işleme	+++++	++		“Farklı bir düşünceyi işlemek için yeni bir paragraf oluşturma” biçiminde düzenlenmeli.	1.0	
14.	Metinde düşünce yinelenmelerinden kaçınma	+++++	+	+	Bu madde içerik oluşturma boyutunda ele alınmalı. “Metinde gereksiz düşünce yinelenmelerinden kaçınma” biçiminde düzenlenmeli.	0.9	
15.	Metnin türüne uygun anlatım biçimi yeğleme/belirleme	+++++	+	++	++	0.6	
16.	Metinde nesnel anlatımı benimseme (SEÇİMLİK)	+++++	++	+	“Edilgen yapıları benimseme” eklenmeli.	0.9	
17.	Paragraflar arası uygun geçiş ifadeleri kullanma	+++++				1.0	
SÖZCÜK KULLANIMI							
18.	Sözcükleri bağlamsal ve anlamsal değerine uygun olarak kullanma	+++++	+		“Anlamsal” ifadesi çıkarılmalı.	1.0	
19.	Tümcede aynı anlama gelen sözcükleri bir arada kullanmaktan kaçınma	+++++	++			1.0	
20.	Konuya ilişkin terimleri etkili biçimde kullanma	+++++	++		“Konuya ilişkin terimlerden yararlanma” biçiminde düzenlenmeli.	1.0	
21.	Ölçünlü dil kullanma	+++++	+		+	0.9	
DİLBİLGİSİ							
22.	Yazım kurallarına uyma	+++++			+	0.9	
23.	Noktalama işaretlerini doğru yerde kullanma	+++++			+	“Noktalama işaretlerini doğru biçimde”	0.9

			kullanma” biçiminde düzenlenmeli.
24. Dilbilgisel kurallara uygun tümceler (özne-yüklem uyumu, zaman uyumu, eklerin kullanımı, vb.) kurma	++++++ +++	+	0.9

Maddelere ilişkin KGİ değeri, “A” veya “B” seçeneğini işaretleyen uzman sayısının toplam uzman sayısına bölünmesiyle elde edilir. Maddelerin yeterli ve amaca uygun sayılabilmesi için KGİ değerinin 0,80 veya üstünde bir değer alması gerekir (Davis, 1992). Tablo 2’ye bakıldığında bilgilendirici metin yazma derecelendirme ölçeğinde “15. madde” dışında kalan diğer tüm maddelerin KGİ değerinin 0,80’nin üzerinde olduğu görülür. Buna karşın ölçeğin düzenlenmesinde maddelerin 0,80 üzerinde KGİ değerine sahip olması yeterli değildir, uzman dönütleri/düzeltileri de dikkate alınmalıdır. KGİ değerleri ve uzman dönütleri doğrultusunda 9. ve 15. madde ölçekten çıkartılmış, 14. madde ise “içerik oluşturma” boyutunda değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra kimi maddelere açıklama eklenmiş, kimi maddeler ise dil açısından düzenlenmiştir. Sonuç olarak “biçim, içerik oluşturma, içerik düzeni, sözcük kullanımı ve dilbilgisi” alt temalarından oluşan toplam 22 maddelik bir ölçek düzenlenmiştir.

Güvenirlilik

Düzenlenen 22 maddelik ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Kendall’ın W uyum katsayısından yararlanılmıştır. Kendall’ın uyum katsayısı, ikiden fazla uzmanın bir konu üzerinde yaptığı değerlendirme sonuçlarının benzerliğini inceler (Can, 2019, s. 405). Szymanski vd. (1993), Kendall’ın W uyum katsayısında değerlendiriciler/uzmanlar arası tutarlılık derecesinin en az .80 değerinde olması gerektiğini belirtir. Kendall testinde “p” değerinin 0.05’ten küçük olması, uyumun anlamlı derecede olduğunu gösterir (Can, 2019, s. 407). 3 uzmanın 63 farklı bilgilendirici metni değerlendirdiği uygulamadan elde edilen uzmanlar arası Kendall uyum katsayıları (W) Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. Bilgilendirici metin yazma başarımlı derecelendirme ölçeğine ilişkin Kendall W analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Puanlayıcı (değerlendiren) Sayısı (n)	Uyum Katsayısı (W)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Biçim	3	.806	.000
İçerik oluşturma	3	.871	.000
İçerik düzeni	3	.891	.000
Sözcük kullanımı	3	.851	.000
Dilbilgisi	3	.881	.000
Toplam/Genel Puan	3	.884	.000

Tablo 3’e göre Kendall uyum katsayıları .80’den büyüktür. Bu durum 3 puanlayıcının yapmış olduğu değerlendirmelerin anlamlı düzeyde tutarlı ve güvenilir olduğunu göstermektedir (p= .000). KGİ değerlerinin de .80’den büyük olduğu göz önüne alındığında,

ölçeğin bilgilendirici metin yazma başarımını değerlendirmede güvenilir ve geçerli bir derecelendirme ölçeği olduğu söylenebilir. 5 alt tema ve 22 maddeden oluşan bilgilendirici metin yazma başarımı derecelendirme ölçeği EK’te sunulmuştur.

Puan Aralıkları İçin Kümeleme Analizi

Öğrencilerin bilgilendirici metinlerinin değerlendirilmesi sonucunda elde edilen puanlar incelenerek yapılan kümeleme analizi sonrasında bilgilendirici metin yazma başarımı derecelendirme ölçeğinin düzeyleri “çok zayıf”, “zayıf”, “geliştirilebilir”, “yeterli” ve “yetkin” olarak adlandırılmıştır. Tablo 4’te bu düzeyler ve puan aralıkları belirtilmiştir.

Tablo 4. Düzeyler ve Puan Aralıkları

Bilgilendirici metin yazma başarımı derecelendirme ölçeği	Puan Aralıkları
Çok zayıf	22-32 puan
Zayıf	33-53 puan
Geliştirilebilir	54-68 puan
Yeterli	69-83 puan
Yetkin	84-110 puan

Tablo 4 incelendiğinde 22-32 aralığında puan alan bir öğrencinin bilgilendirici metin yazma düzeyinin “çok zayıf”; 33-53 arasında puan alan bir öğrencinin “zayıf”; 54-68 arasında puan alan bir öğrencinin “geliştirilebilir”; 69-83 arasında puan alan bir öğrencinin “yeterli”; 84-110 arasında puan alan bir öğrencinin ise “yetkin” olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bilgilendirici bir metnin amacı, bir düşünceyi tartışma ve sorgulama yoluyla okuyucuya bilgiler kazandırmaktır (Kuzu, 2004). Öğrencilerin bilgilendirici metin yazma konusundaki becerisi hem mesleki hem de akademik özyeterlik açısından önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin ortaya koydukları bilgilendirici yazılı ürünleri iyi değerlendirmek ve onlara yerinde dönütler vermek gerekir. Araştırmada bu konuda uygulayıcılara yardımcı olacağı düşünülen ve bilgilendirici metinleri her yönüyle değerlendirmeye olanak tanıyan “bilgilendirici metin yazma başarımı derecelendirme ölçeği” geliştirmek amaçlanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle bilgilendirici metin ve yapısı ile ilgili kuramsal tarama yapılmış ve bu konudaki benzer ölçme araçları incelenmiştir. Buradan hareketle taslak ölçekte bulunması gereken maddeler ve bu maddeleri bir arada kümeleyen alt boyutlar belirlenmiştir. Maddelerin KGİ değerlerinin hesaplanması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Yapılan analizler sonucunda .80’den düşük KGİ değerine sahip maddeler ile uzmanların olumsuz görüş bildirdiği maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca bazı maddelerin boyutu değiştirilmiş, bazı maddeler ise dilsel açıdan düzenlenmiştir. Böylelikle 24 maddelik taslak ölçekten 22 maddelik ölçek elde edilmiştir. Düzenlenen 22 maddelik ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Kendall’ın W uyumu katsayısından yararlanılmış ve ölçeğin bütün alt boyutlarında ve ölçeğin genelindeki uyumu katsayılarının .80’den büyük olduğu saptanmıştır. Bu ölçek aracılığıyla değerlendirilen bir metinden en az 22, en fazla 110 puan alınabilir. Sonuç olarak “biçim, içerik oluşturma, içerik düzeni, sözcük kullanımı ve dilbilgisi” alt boyutlarından oluşan ve bilgilendirici metinleri değerlendirmede işe koşulabilecek toplam

22 maddelik ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu kesinlenebilir.

Kaynakça

- Adalı, O. (2004). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bağcı, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 45-68.
- Bayat, N. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında sözcük seçimi ve sözdizim hataları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 116-144.
- Berland, L. K. & Reiser, B. J. (2009). Making sense of argumentation and explanation. *Science Education*, 93(1), 26-55.
- Beydoğan, H. Ö. (2011). Zihin haritası destekli bilişsel hazırlığın öğrencilerin bilgilendirici yazma yeterliği üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 1-23.
- Bozkurt, B. Ü. (2018). *Okuma ve yazma eğitiminde metin türlerini sınıflama sorunsalı ve çoklu/karma türlerin öğretimiyle ilgili öneriler*. Nadir Engin Uzun ve B. Ümit Bozkurt (Ed.). Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar-10 içinde (ss.75-99). İstanbul: Okan Üniversitesi Yayınları.
- Bozkurt, B. Ü. & Arıca Akkök, E. (2019). Anadili Türkçe olan yetişkin konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(1), 416-436.
- Butt, D., Fahey, R., Feez, S., Spinks, S. & Yallop, C. (2000). *Using functional grammar: An explorer's guide*. Sydney: NCELTR.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. & Tiryaki, E. N. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 63-73.
- Çelik, M. E. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma kazanımlarına ulaşma düzeyleri*. (Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi). YÖK.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied nursing research*, 5(4), 194-197.
- Dölek, O. & Hamzadayı, E. (2016). Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi. *Turkish Studies*, 11(3), 965-980.
- Dölek, O. & Hamzadayı, E. (2018). Comparison of writing skills of students of different socioeconomic status. *International Journal of Progressive Education*, 14(6), 117-131.
- Duke, N. K. & Bennett-Armistead, V. S. (2003). *Reading and writing informational text in the primary grades: Research based practices*. New York: Scholastic.
- Fidan, U. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 200-222.
- Görlach, M. (2004). *Text types and the history of English*. Berlin/New York: Mouton de

- Gruyter.
- Günay, V. D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Hall, K. M., Sabey, B. L. & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26(3), 211-234.
- Hamzadayı, E. (2020). *Yazma hataları ve yanlışları*. Nihat Bayat (Ed.) Yazma ve Eğitimi içinde (ss. 223-248). Ankara: Anı yayıncılık.
- Hollingsworth, H. & Eastman, S. (1988). *Teaching writing in every class: A guide for grades 6-12*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hyland, K. (2007). *Genre and second language writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Kana, F. & Şener E. G. (2021). Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(231), 353-382.
- Karatay, H. (2009). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 373-385.
- Kintseh, W. & van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Knapp, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar: Technologies for teaching and assessing writing*. Sydney: UNSW Press.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 594-626.
- Kuzu, S. T. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Lynn, M. R. (1986). *Determination and quantification of content validity*. Nursing Research.
- Meyer, B. J. F. (1984). *Organizational aspects of text: Effects on reading comprehension and applications for the classroom*. İçinde: J. Flood (ed.), Promoting reading comprehension. Newark, DE: International Reading Association. ss. 113-139.
- Moller, J., Cheek Jr, E. H., Ortlieb, E. & Steward, F. (2012). Model, engage, write, and evaluate: A model for informative writing. *Journal of Studies in Education*, 2(1), 149-163.
- Mosenthal, P. B. (1985). Defining the expository discourse continuum: Towards a taxonomy of expository text types. *Poetics*, 14(5), 387-414.
- Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *The Reading Teacher*, 59(1), 46-55.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi*. (Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi). YÖK.
- Müldür, M. & Çevik, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 141-149.
- Özdemir, E. (2008). *Sözlü-yazılı anlatım sanatı kompozisyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Rowan, K. E. (1988). A contemporary theory of explanatory writing. *Written Communication*, 5(1), 23-56.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kendini yazılı olarak ifade etme*

- kazanımlarına ulaşma düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Szymanski, E. M., Linkowski, D. C., Leahy, M. J., Diamond, E. E. & Thoreson, R. W. (1993). Human resource development: An examination of perceived training needs of certified rehabilitation counselors. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 37(2), 163- 181.
- Şener, G. E. (2018). *Yazma tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi). YÖK.
- Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product*. New Jersey: Prentice Hall.
- Topuzkanamış, E. (2009). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin imla başarıları. *Turkish Studies*, 4(3), 2171-2189.
- Tunagür, M. (2020). *Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi: Karma yöntem çalışması*. (Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi). YÖK.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 849-863.
- Wolbers, K. A. (2007). *Strategic and Interactive Writing Instruction (SIWI): Apprenticing deaf students in the construction of informative text* (Doctoral dissertation, Michigan State University. Department of Counseling, Educational Psychology and Special Education).

Extended Abstract

Introduction

Writing is the process of transferring feelings, thoughts, knowledge, plans and dreams to writing through various symbols after a series of cognitive processes. In the past, writing was an occupation of individuals in the upper social group. It was an action often used by academics, writers, and journalists. However, today, with the rapid development of technology, differentiation and expansion have begun to be seen in the fields of writing. Especially in social media tools, individual blog pages, smart phones and e-letter, it has become a necessity to write. With this aspect, writing has become a skill that large masses can benefit from, rather than being an action used by certain segments. This situation also increased the importance given to writing.

According to Akyol (2008, p. 211), text is used to describe the chapters in a book, a single topic, an article, or an article that consists of several paragraphs and has a main idea. Texts; the subject is categorized within the framework of various criteria such as style, function, purpose, formal and structural features (Görlach, 2004, p. 103). When the literature is examined, it is seen that explanatory and informative text are used in the same sense (Hall et al., 2005; Tompkins, 2000). According to Özdemir (2008, p. 239), informative texts are those written to

enrich the knowledge of the readers without the concern of an artistic expression and expression, a fact, a thought, the result of an observation and experience. Informational text can also be defined as non-fiction text. Its main purpose is to inform the reader on various subjects (natural life, social world, various structures and objects, art, law, etc.). Unlike fictional texts, characters are not included in informative texts. In addition, these texts have special linguistic features such as untimely verb structures that are not common in other genres. An example of this structure is “Dogs bark./Some sea snakes are quite deadly./Apples can be yellow or red.” sentences can be given (Duke and Bennett-Armistead, 2003). In informative texts, the narrator follows an objective attitude, terms and technical words are used extensively, the narration is simple, and the sentences are short. At the end of the text, the message or messages that the author wants to give to the reader are clear and unequivocal (Kolaç, 2009).

Informative text differs from other text types in terms of its structure and content. For this reason, in the evaluation of informative texts, criteria specific to this genre should be determined as well as the criteria that are common to all types of writing. In this context, the form, rubric and scales developed with the related theoretical studies in the literature (Adalı, 2004; Duke & Bennett-Armistead, 2003; Hamzadayı, 2020; Kana & Şener, 2021; Knapp & Watkins, 2005; Mosenthal, 1985; Müldür, 2017; Uğur, 2017; Wolbers, 2007 Tunagür, 2020) were scanned and an informative text evaluation framework was tried to be revealed.

Method

In the study group of the research, there are 63 students, 21 middle school, 21 high school and 21 university students, and 10 field experts. The data of the study were collected on a voluntary basis in line with ethical permission. Participants were informed about the application. 63 students were asked to write an informative text on the "Benefits and harms of technology". These texts were evaluated by 3 experts with the informative text writing performance rating scale shaped by the opinions of the experts, and the coefficient of agreement between the experts was determined by Kendall W.

Results

The CVI (Content Validity Index) value for the items is obtained by dividing the number of experts who marked “A” or “B” by the total number of experts. In order for the items to be considered adequate and fit for purpose, the CVI value should be 0.80 or higher (Davis, 1992). In the informative text writing rating scale, “15. It is observed that the CVI value of all items other than “item” is above 0.80. On the other hand, it is not sufficient for the items to have a CVI value above 0.80 in the regulation of the scale, expert feedback/corrections should also be taken into account. In line with CVI values and expert feedback, items 9 and 15 were removed from the scale, and item 14 was evaluated in the dimension of “creating content.” In addition, some items were explained in terms of language and some items were arranged in terms of language. As a result, a 22-item scale consisting of "form, content creation, content layout, word use and grammar" sub-themes was prepared.

Kendall W coefficients of the scale are greater than 0.80. This shows that the evaluations made by the 3 raters are significantly consistent and reliable ($p = .000$). Considering that the CVI values are also greater than .80, it can be said that the scale is a reliable and valid rating

scale in evaluating the success of writing informative texts.

Conclusion

During the development of the scale, first of all, a theoretical review of the informative text and its structure was made, and similar measurement tools on this subject were examined. From this point of view, the items that should be included in the draft scale and the sub-dimensions that cluster these items together were determined. Expert opinion was sought to calculate the CVI values of the items. As a result of the analyzes, items with a CVI value of less than .80 and items that experts gave negative opinions were excluded from the scale. In addition, the size of some items was changed, and some items were arranged linguistically. Thus, a 22-item scale was obtained from the 24-item draft scale Kendall's Coefficient of Concordance was used to determine the reliability of the 22-item scale and it was found that the agreement coefficients in all sub-dimensions of the scale and in the overall scale were greater than 0.80. A minimum of 22 and a maximum of 110 points can be obtained from a text evaluated through this scale. As a result, it can be said that the 22-item scale, which consists of "form, content creation, content layout, word use and grammar" sub-dimensions and can be used to evaluate informative texts, is valid and reliable.

EK: Bilgilendirici Metin Yazma Başarımı Derecelendirme Ölçeği**1: Çok zayıf 2: Zayıf 3: Geliştirilebilir 4: Yeterli 5: Yetkin**

BOYUTLAR	1	2	3	4	5
BİÇİM					
1. Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakma (<i>Seçimlik</i>)					
2. Okunaklı yazma (<i>Seçimlik</i>)					
İÇERİK OLUŞTURMA					
3. İçeriğe uygun bir başlık koyma					
4. Yazıya, konuyu tanıtıcı yetkin bir paragrafla başlama					
5. Konuyu yeterince boyutlandırma/farklı yönleriyle açıklama					
6. Metinde gereksiz düşünce yinelemelerinden kaçınma					
7. Yazıyı, bir ana düşünce etrafında oluşturma					
8. Ana düşünceyi yardımcı düşüncelerle destekleme					
9. İçeriğe uygun yetkin bir sonuç paragrafına yer verme					
İÇERİK DÜZENİ					
10. Ardışık tümceler arasındaki mantıksal ve anlamsal bağları kurma					
11. Metinde çelişkili ifadelerden kaçınma					
12. Bilgileri sıraya koyarak aktarma					
13. Farklı bir düşünceyi işlemek için yeni bir paragraf oluşturma					
14. Metinde nesnel anlatımı (edilgen yapıları) benimseme (<i>Seçimlik</i>)					
15. Paragraflar arası uygun geçiş ifadeleri kullanma					
SÖZCÜK KULLANIMI					
16. Sözcükleri bağlamsal değerine uygun olarak kullanma					
17. Tümcede aynı anlama gelen sözcükleri bir arada kullanmaktan kaçınma					
18. Konuya ilişkin terimlerden yararlanma					
19. Ölçünlü dil kullanma					
DİLBİLGİSİ					
20. Yazım kurallarına uyma					
21. Noktalama işaretlerini doğru biçimde kullanma					
22. Dilbilgisel kurallara uygun tümceler (özne-yüklem uyumu, zaman uyumu, eklerin kullanımı, vb.) kurma					

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüş ve Tutumlarının İncelenmesi: Bir Metasentez Çalışması

Examination of Classroom Teachers' Opinions and Attitudes on Distance Education: A Metasynthesis Study

Ayşegül KARABAY^a, Yakup SAVRAN^b

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 22/04/2022
Revised/Düzeltildi: 07/05/2022
Accepted/Kabul edildi:
15/06/2022

Anahtar kelimeler:

Sınıf öğretmeni, uzaktan eğitim, metasentez.

Keywords:

Classroom teacher, distance education, metasynthesis.

ÖZ

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüş ve tutumlarıyla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma türlerinden biri olan metasentez yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler doküman analizi tekniği ile toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüş ve tutumlarıyla ilgili dört yüksek lisans tezi, sekiz makale olmak üzere 12 çalışma incelenmiştir. Veriler temalar çerçevesinde incelenerek genel sonuçlara ulaşılmaya çalışılmış ve sentezleme yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili tecrübelerinin olmadığı; uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların aileden, öğrenciden, öğretmenden ve kitle iletişim araçlarının kaynaklandığı aplanmıştır.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the studies on the views and attitudes of classroom teachers about distance education. Metasynthesis method, which is one of the qualitative research types, was used in this study. The obtained data were collected by document analysis technique and analyzed via content analysis. In this research, 12 studies, including four master's theses and eight articles, conducted in this field about the views and attitudes of classroom teachers about distance education were examined. The data were analyzed within the scope of the themes and were tried come through the general results. According to the research results, it was determined that primary school teachers are not familiar with distance education, and that the problems they faced originated either from the family, student, teacher or the mass medium.

^a Ayşegül KARABAY, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, akarabay@cu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4778-1679>

^b Yakup SAVRAN, MEB, Evliya Çelebi Ortaokulu, ysavran68@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7261-6619>



Giriş

Günümüzde eğitim gelişen iletişim teknolojileriyle beraber kapsamını giderek geliştirmektedir. İletişim teknolojisinin hızlı bir şekilde değişim göstermesi zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldırmıştır. Geçmişte mektupla başlayan uzaktan eğitim, yerini video, televizyon ve bilgisayarlar aracılığıyla farklı boyutlara ve amaçlara ulaştırmıştır. Yeni iletişim teknolojileri öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde esneklik sağlamış, öğrenmenin niteliğini artırarak kaliteli bir eğitim sağlamıştır. Bu bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaşam boyu eğitim süreçlerine katkı sağlayan uygulama alanlarından biri de uzaktan eğitimidir.

2019 yılı Aralık ayında Çin’de ortaya çıkan Covid 19, ülkemizde de Mart 2020 tarihinden itibaren etkisini göstermiştir. Kısa sürede ülkemizi etkisi altına alan salgın gündelik hayatın yanı sıra pek çok sektörün işleyişini aksatarak, kurumların vermiş olduğu hizmetlerde de bir takım değişikliklere neden olmuştur. Bu dönüşümlerden etkilenen kurumlardan biri de eğitimidir. Ülkemiz eğitim kurumlarında pandemiden dolayı acil olarak yüz yüze eğitime ara verilmiş, yerine uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Uzaktan eğitimle ilgili uygulamaları öğretmenler yaptığından bu süreçte en çok çaba sarf edenlerden biri onlardır.

Günümüzde iletişim teknolojilerinin gelişmesi öğrenen ihtiyaçlarındaki, öğretim yöntem ve tekniklerindeki, öğrenme- öğretme stratejilerindeki değişimi ve gelişimi beraberinde getirmektedir. Bu gelişmeler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarında, eğitimin işlevinde, öğretim yöntem ve tekniklerinde, öğretmen rollerinde değişikliğe neden olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin uzaktan eğitimin gereklerini yerine getirmeleri ve günümüz öğrencilerinin ihtiyaçlarına karşılık verebilecek gerekli bilgi ve beceriye sahip olmaları beklenmektedir (Orhan & Akkoyunlu, 1999). Ancak uzaktan eğitime geçişin hızlı olması nedeniyle öğrenciler ve öğretmenler uzaktan eğitimin gereklerine adapte olmaları konusunda herhangi bir değerlendirme yapılmadığı söylenebilir (Iyer, Aziz, & Ojcius, 2020).

Özellikle sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin sahip oldukları görüş ve tutumlar, uzaktan eğitimi etkileyen unsurların başında gelmektedir (Başar vd., 2019). Hatta sınıf öğretmenlerinin e-öğrenme ortamlarındaki motivasyonları, bilgi ve becerileri öğrencilerin de çevrimiçi öğrenmeye yönelik bilişsel ve duyuşsal özellikleri üzerinde etkilidir (Machado, 2007). Bu nedenle uzaktan eğitim faaliyetlerinin seyrini belirlemenin ve verimi artırabilmenin bir yolu olarak öğretmenlerin ve öğrencilerin süreç içerisindeki izlenimlerini ve tutumlarını incelemenin önemli olduğu düşünülmüştür (Kurnaz vd., 2020).

Konu alanı incelendiğinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin görüş ve tutumlarını inceleyen çalışmaların (Baran & Sadık, 2020; Baran & Sadık, 2021; Çilek, Uçan, & Ermiş, 2021; Erbil, Demir, & Erbil, 2021; Fidan, 2020; Kızıldağ & Çetinkaya Özdemir, 2021; Kurt, Kandemir, & Çelik, 2021; Pişken, 2021; Sarışık, Uslu, Sarışık, & Uslu, 2021; Ülkü, 2018; Yassıbaş, 2021; Yerener, 2021) pandemi nedeniyle bu süreçte oldukça arttığı görülmüş ancak bu konuda yapılan çalışmaların incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüş ve tutumlarıyla ilgili yapılan çalışmaların doküman analizi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde kendi yeterlilikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir?
4. Uzaktan eğitimin sınıf öğretmenleri ve öğrenciler için olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

5. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma deseni olan meta-sentez araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada, aynı alandaki nitel çalışmaların bulgularındaki benzerlikleri ve farklılıkları bir araya getirip yorumlayarak yeni bulgu ve sonuçlara ulaşmayı sağlayan, yapılan analizlerin sonucunda genele yordanabilir bilgiler açığa çıkaran meta-sentez (Saraçoğlu, 2015) yaklaşımı kullanılmıştır. Veriler, doküman analizi tekniği ile toplanmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013).

Örneklem

Araştırmada, Türkiye’de yapılmış sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüş ve tutumlarına odaklanan ve nitel olarak yürütülen çalışmalar örnekleme alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, 2018-2021 yılları arasında yapılan tezlerin ve ulusal, uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makalelerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Ulusal (YÖK) Tez Merkezi veri tabanında ve Google Akademik’te “sınıf öğretmeni” ve “uzaktan eğitim” ve “ilkokul öğrencileri” anahtar sözcükleri ile tarama yapılmış ve ilgili çalışmaların tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örnekleme, ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Örnekleme alınacak olan çalışmaların seçiminde temel alınan ölçütler şöyledir: (1) sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüş ve tutumlarına odaklanması, (2) ampirik bir araştırma olması, (3) hakemlik sürecinden geçmiş olmasıdır.

Araştırma kapsamında ulaşılan tüm çalışmalar belirlenmiş olan ölçütleri karşılayıp karşılamadığı yönünden her iki araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve araştırmaya dâhil edilme ölçütlerini taşıyan dört yüksek lisans tezi, sekiz makale olmak üzere toplam 12 çalışma uzman görüşü alınarak tespit edilmiştir. Örnekleme alınan bu çalışmalar Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Metasenteze dâhil edilen çalışmalar

Kod	Yıl	Araştırma	Yazar
Y1	2021	Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki tutumlarının incelenmesi	Elif C. YASSIBAŞ
Y2	2021	Sınıf öğretmenlerinin pandemi salgını nedeniyle uygulanan uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri	Mustafa T. PİŞKEN
Y3	2021	Uzaktan eğitim uygulamalarının Sınıf öğretmeni görüşlerine göre değerlendirilmesi	Tuğba YERENER
Y4	2021	Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecindeki hazır bulunuşlukları ve görüşleri	Aslıhan, BARAN Olgun SADIK
Y5	2021	Covid-19 salgın sürecinde ilkokullarda Uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin Öğretmen görüşlerinin incelenmesi	Salih SARIŞIK Ebru USLU Sevilay SARIŞIK Şeref USLU

Y6	2021	Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi	Deniz G. ERBİL Erdal DEMİR Burcu A. ERBİL
Y7	2021	Covid-19 Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri	Kenan KURT Mehmet A. KANDEMİR Yaşar ÇELİK
Y8	2021	Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri	Adem ÇİLEK Ahmet UÇAN Murat ERMİŞ
Y9	2021	Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri	Yusuf KIZILTAŞ Ezgi Ç. ÖZDEMİR
Y10	2020	Covid 19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri	Mustafa FİDAN
Y11	2020	Covid 19 sürecinde sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim tecrübelerinin ve görüşlerinin incelenmesi	Aslıhan BARAN Olgun SADIK
Y12	2018	İlkokulda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları	Semra ÜLKÜ

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İncelenen çalışmaların her birine öncelikle bir kod verilmiştir (Y1, Y2, Y3,Y12 şeklinde). Araştırmaya dahil edilen yüksek lisans tezleri ve makaleler titizlikle incelenerek her birinin kodlaması yapılmıştır. Veriler temalar çerçevesinde bulgular incelenerek genel sonuçlara ulaşılmaya çalışılmış ve sentezleme yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak açısından iki araştırmacı tarafından veriler farklı zamanda tekrar kodlanmıştır. İki kodlama arasındaki tutarlılık Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği (görüş birliği/ görüş birliği+ görüş ayrılığı) formülden yararlanılarak hesaplanmış ve .96 olarak belirlenmiştir. Veriler bu araştırmada cevapları aranan alt sorular çerçevesinde analiz edilmiştir. Kodlanan çalışmaların bulgularının benzerlik ve farklılıklarının incelenmesinin ardından, araştırmanın ortak temaları oluşturulmuştur. Temalar çerçevesinde incelenen bulgular sentezlenmiş ve genel sonuçlara ulaşılmıştır.

Bulgular

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimdeki Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin pandemi öncesinde uzaktan eğitim vermedikleri, uzaktan eğitimi ise çevrimiçi toplantılar nedeniyle kullandıkları belirlenmiştir (Baran & Sadık, 2021). Adobe Connect, Skype ve Meet üzerinden çeşitli toplantılara katılarak uzaktan eğitimi deneyimlemişlerdir. Öğretmenlerin bu deneyimlerinin istemli bir sürecin parçası olmadığı göz

önüne alındığında, etkin olarak uzaktan eğitimle ilgili bir tecrübelerinin bulunmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin salgından önce sınıflarında bilgisayar ve akıllı tahta gibi teknolojik kaynakları kullandıkları için belirli bir bilgi birikimine sahip oldukları belirlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde ise teknik bilgi ve becerilerini kullandıkça geliştirdiklerini ve teknolojiye giderek daha çok hakim olduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin pandemiden önce uzaktan eğitimde teknolojik hazır bulunuşlukların belirli bir seviyede olduğunu, süreç içerisinde ise teknik olarak kendilerini geliştirmeye çalıştıkları, teknolojiye hakimiyetin deneyimle geliştiği saptanmıştır.

Sınıf öğretmenleri genel olarak alan bilgilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Kendilerini yeterli görme durumlarını da sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine ve bilgilerini güncel tutmalarına bağlamışlardır. Öğretmenlerden biri kendini şu şekilde ifade etmiştir. “Bu alanda kendimi yeterli görüyorum ama sürekli olarak kendimizi geliştirmeliyiz. Zamanla herşey kurallar değişebiliyor. Bugün bir kural varken yarın olmayabiliyor. Bu sürece uyum sağlamak zorundayız ama iyiyim”.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar; aileden kaynaklı sorunlar, kitle iletişim kaynaklı sorunlar, öğrenciden kaynaklı sorunlar ve öğretmenden kaynaklı sorunlar olmak üzere dört temada toplanmıştır.

Tablo 2. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar

Kategoriler	Kodlar
Aileden Kaynaklı Sorunlar	İlgisiz, duyarsız oluşu. Öğrencileri derse giriş çıkış zamanlarını kontrol etmemeleri. İnternet, akıllı telefon ve tabletler hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları. Bilişim teknolojileri erişiminin kısıtlı olması.
Öğretmenden Kaynaklı Sorunlar	Tecrübesiz olması ve hizmetiçi eğitim almaması. Ölçme değerlendirme konusunda dönüt almaması.
Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar	Özel öğrenciler için uygun bir sürecin olmaması. Öğrencilerin gereken önemi göstermemesi ve derslerden soğuması. İlkokul öğrencilerinin dersleri uzaktan takip etmekte zorlanması.
Kitle İletişim Kaynaklı Sorunlar	EBA'ya yoğunluktan dolayı derse girmenin zor olması. İnternet alt yapının eksikliği.

Tablo 2 incelendiğinde aileden kaynaklı sorunların ailelerin ilgisizliğinden ve internet erişim yetersizliğinden, öğretmenden kaynaklı sorunların yeterli deneyime sahip olmamalarından ve hizmetiçi eğitim almamalarından, öğrenciden kaynaklı sorunların içinde buldukları gelişim özelliklerinden dolayı, kitle iletişim kaynaklı sorunların ise alt yapı eksikliğinden kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklere

İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde en çok kullandıkları öğretim yöntemi anlatım olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte; soru cevap, gösterip yaptırma, örnek verme, beyin fırtınası, problem çözme, görsel okuma, çoklu ortam materyalleri, örnek olay, proje tabanlı öğrenme, rol yapma, tartışma, işbirlikli öğrenme ve drama sınıf öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrenme öğretme sürecinde kullandıkları diğer öğretim yöntem ve teknikleri olarak saptanmıştır.

Uzaktan Eğitimin Sınıf Öğretmenleri ve Öğrenciler İçin Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenleri ve öğrenciler açısından uzaktan eğitimin etkileri olumlu ve olumsuz yönleri olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Sınıf öğretmenleri ve öğrenciler açısından olumlu yönleri olarak; daha bireysel ve esnek öğrenmeye imkan sağladığından eğitim öğretim sürecini öğrenenler için hem öznelştirdiği hem de kolaylaştırdığı, ders sürelerinin kısa olmasından dolayı öğrencilerin dersi dikkatle takip etmesini sağladığı, mekansal sınırı ortadan kaldırdığı ve zaman sınırlamasının esnetildiği, dersleri kaçırılanlar ya da anlamayanlar için EBA TV üzerinden tekrar etme fırsatı sağladığı, velilerin, eğitim ortamının hazırlanması ve sürdürülmesi konusunda etkin katılım sağlandığı, öğretmen- öğrenci- velilerin uzaktan eğitim için gerekli olan yeterliliği sağlamak için teknolojik gelişmeler sağlandığı, öğretmen- veli ve öğretmen- öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşimi arttırdığı, öğrencilerin bireysel sorumluluk alma becerilerini arttırdığı, öğrencilerin bireysel akademik başarısını arttırdığı, öğrencilerin derslere olan ilgisini arttırdığı, sınıf içinde var olan ders dışı uyarıcıları ortadan kaldırmayı sağladığı, pandemi sürecinde eğitimin sürekliliğini sağladığı saptanmıştır.

Uzaktan eğitimin sınıf öğretmenleri ve öğrenciler için olumsuz yönleri olarak; öğretmenlerin materyal hazırlamada ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamada zorlandığı, öğrencilerin ve velilerin canlı dersler için kullanılan programlara uyum sağlamasının zaman aldığı, internet- tablet- bilgisayar gibi evinde gerekli olan kaynaklara sahip olmayan öğrencilerin dersleri takip edemediği, okuma yazma bilmeyen öğrencilerin derslere velilerin refakatiyle katılmak zorunda kaldığı, uzaktan eğitim sürecinin yönetiminde ve öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine uyum göstermesinde zorlanıldığı, verilen ödevlerin dönütünün aynı gün içinde yapılmasının çok zaman aldığı, uzaktan eğitim derslerine hazırlanmanın öğretmenler için çok fazla zaman aldığı, öğrenci başarı durumunun ve derslere devamlılığını takip etmenin zorlaştığı, ev ortamının uygun olmamasından dolayı dersin sağlıklı işlenmesinin ve öğrencilerin dikkatini derse yoğunlaştırmasının zorlaştığı, bireysel olarak öğrenmekte bazı öğrencilerin zorluk çektiği, çocuklarla sıcak etkileşime geçip duyguları karşıya geçirmenin imkânsızlaştığı belirlenmiştir.

Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Olarak Sınıf Öğretmenlerinin Önerilerine İlişkin Bulgular

Uzaktan eğitim sürecinin daha verimli ve etkili olabilmesi için sınıf öğretmenlerinin ileri sürdükleri öneriler öğretmen ve ortam kategorileri altında ele alınmıştır. Öğretmen kategorisindeki öneriler; derse eğitsel bir oyunla başlanmasının öğrencileri hem motive ettiği hem de sonraki derslere daha istekle katılmasını sağladığı, öğretmenlerin teknolojiyi takip etmeleri ve EBA'yı daha aktif kullanmaları gerektiği, ölçme ve değerlendirmede farklı yöntem

ve tekniklerin kullanılması gerektiği, öğrencilerin akademik başarısını artırmak için veliyle işbirliği yapılması gerektiği şeklinde belirlenmiştir. Ortam kategorisinde ise öğretmenler; altyapı ve bağlantı sorunlarının giderilmesi ve iyileştirilmesi gerektiğini, canlı derslerin öğlen saatlerinde yapılmasının ilkökul öğrencileri için daha uygun olabileceğini, TRT EBA TV'nin kapsam olarak genişletilmesi gerektiğini, canlı derslerin okullarda sınıf içerisinde yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki görüş ve tutumlarıyla ilgili yapılan çalışmaların incelendiği bu çalışmada nitel olarak yürütülen 12 araştırmanın meta sentezi sonucunda ulaşılan bulgular araştırmanın soruları doğrultusunda aşağıda tartışılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre pandemi öncesi sınıf öğretmenlerinin dersleri yüz yüze yapmasından dolayı uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerinin olmadığı saptanmıştır. Pandemi süreciyle birlikte uzaktan eğitimle tanıştıkları görülmüştür. İlk deneyimlerinde ise herhangi bir eğitim almadıkları için hazırlıksız yakalandıkları saptanmıştır. Ancak uzaktan eğitim sürecinde yüz yüze eğitimden farklı olarak etkin bir planlama faaliyetinin olması gerekmektedir. Bu bağlamda uzaktan eğitim dersleriyle alakalı EBA'ya veya Zoom programlarına uygun içerik oluşturma noktasında ilgili kurumlar tarafından ilkökul öğretmenlerine mesleki gelişim eğitimleri verilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda da sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde daha etkin bir rol üstlenebilmeleri için kurumların gereken hazır bulunuşlukları sağlaması gerektiği vurgulanmıştır (Barış & Çankaya, 2016).

Uzaktan eğitimi yüz yüze eğitimden ayıran en önemli unsur uzaktan eğitimde teknolojinin etkin kullanılmasıdır. Uzaktan eğitimin planlanmasından değerlendirilmesine kadar her aşaması teknoloji kullanımını gerektirmektedir. Güneş ve Buluç (2017) da öğretmenlerin sınıflarını dijital araçlar ile zenginleştirmeleri, bu araçları eğitime entegre ederek derslerde kullanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle teknoloji kaynaklı yaşanacak her sorun eğitim ve öğretimin aksamasına ve eksik öğrenmelere sebep olacaktır (İşman, 2011). Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma düzeylerinin belirli bir seviyede olduğu, ödev kontrolünü Web araçları ile yapabilen öğretmenlerin sayısının az olmadığı belirlenmiştir (Sarışık vd., 2021). Bu sonuç sınıf öğretmenlerin gelişen iletişim teknoloji olanaklarını kullanmaya açık olduğunu göstermektedir.

Özdemir (2016) çalışmasında, öğretmenlerin mesleki hayatları boyunca gerek pedagojik olarak gerekse genel kültür açısından kendilerini güncellememelerinin sunacakları eğitimin kalitesini de artıracığını ifade etmiştir. İlkokul öğrencilerini uzaktan eğitim sürecine dahil edebilmek için öğretmenin alan bilgisini teknolojiyle birlikte sunması gerekmektedir. Bu da dijital pedagoji eğitimi ile mümkündür. Bu eğitim sayesinde sınıf öğretmenleri öğrencileriyle dijital oyun ve etkinlikler hazırlayarak öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde aktif katılımını sağlayabilir.

Uzaktan eğitimde öğretmenden kaynaklı sorunlar, eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmede dönüt alınmaması, öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda deneyimsiz olması vb. Baran (2020), Balta ve Türel Kılıç (2013) yaptıkları çalışmalarda uzaktan eğitimde öğrencilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli test, kısa cevaplı test, sözlü sınav, performans gibi dönüt alınabilecek ölçme araçlarının kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin uzaktan eğitime ve öğrencilerin özelliklerine uygun ölçme değerlendirme

araçları hakkında bilgi sahibi olmalarının öğrencileri değerlendirmede kolaylık sağlayacağı ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar incelediğinde bu sorunların öğretmenler dışında aile ve kitle iletişim kaynaklı sorunlar olduğu da belirlenmiştir (Kurt vd. 2021). Ebeveynlerin ilgisiz ve duysuz oluşu, internet, akıllı telefon ve tabletler hakkında yeterli bilgi ve becerilere sahip olmamaları, bilişim teknolojilerin erişiminin kısıtlı olması ve alt yapının eksikliği gibi nedenler uzaktan öğretimi olumsuz etkilemektedir. Gulati (2008) de yaptığı çalışmada gelişmekte olan ülkelerin kırsal kesimlerinde yaşayan yoksul halkın uzaktan eğitimden yeterince faydalanmadığını belirlemiştir. İnternet alt yapısının eksikliği, teknolojik araçların eksikliği de öğrencilerin uzaktan eğitimi almasını olumsuz etkilemektedir. Dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğretmenler ve öğrenciler için internet altyapısının olması gerekmektedir. Maddi durumu olmadığı için uzaktan eğitime bağlanamayan öğrenciler için MEB veya sosyal yardım kuruluşlarından destek alınabilir.

Yapılan çalışmalar uzaktan eğitimde öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri açısından incelendiğinde ise öğrencilerin farklı mekanlarda olmasından dolayı sıklıkla anlatım yöntemini kullandıkları saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecinde kullandıkları diğer öğretim yöntem ve teknikleri ise soru cevap, gösterip yaptırma, beyin fırtınası, problem çözme, örnek olay, proje tabanlı öğrenme, rol yapma, tartışma, işbirlikli öğrenme ve dramadır. Pandemi sürecinde kullanılan yöntemlere bakıldığında öğretmenlerin yarısının geleneksel yöntemleri daha sık kullandıkları anlaşılmıştır (Kurt vd., 2021).

Pandemi öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kullandığı yöntem ve tekniklerde belirgin bir farklılaşma görülmediği söylenebilir.

İncelenen araştırmalarda uzaktan eğitimin öğrenciler ve öğretmenler için derslerde esneklik ve rahatlık sağlaması, ders içi etkinliklere hızlı erişim ve ulaşma kolaylığı sağlaması ve bol tekrar olanağının olması öğretmenler tarafından en çok belirtilen olumlu görüşlerdir. Velilerin öğrencilerle beraber sürece dahil olması, teknolojik araç ve gereç kullanım bilgi becerilerin sürece bağlı olarak gelişmesi, okula ve derslere olan ilgiyi canlı tutması ve en önemlisi salgın döneminde fiziksel teması en aza indirgemesidir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin en olumsuz görüşleri ise kitle iletişim araçlarının ve alt yapının yetersiz oluşudur. Diğer olumsuzluklar ise derslerin ev ortamında yapılmasından kaynaklanan dikkat dağınıklığı, internette kaynaklanan bağlantı sorunları, teknolojik araç kullanım yetersizliği, evde rahat bir ortamın olmaması, veli müdahalesi olarak belirlenmiştir (Pişken, 2021).

İncelenen çalışmalarda sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinin daha verimli olması açısından öğretmen ve ortama yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin gelişen teknolojiyi takip ederek EBA' yı daha aktif kullanmaları gerektiğini, EBA'daki ders içeriklerinden daha sık yararlanmalarının uygulanan uzaktan eğitim sürecinin daha faydalı ve etkili olmasını sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Alabay ve Taşdelen (2017) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin yüz yüze eğitimde EBA'dan yeterince faydalanmadıklarını saptamıştır. Dolayısıyla bu alışkanlığın öğretmenlerde ve öğrencilerde oluşmamış olması uzaktan eğitim sürecini de olumsuz yönde etkilemiştir. Yılmaz'a (2020) göre, uzaktan eğitimde veli ile işbirliği yapılmadan öğrencide akademik başarıyı artırmak zordur. Yapılan çalışmalarda, EBA'nın içerik olarak zenginleştirilmesi gerektiğine yönelik olarak öğretmenlerin bu içerikleri öğrencilere nasıl aktarılacağına ilişkin kurslar verilmesi gerektiğine yönelik önerilerde buldukları saptanmıştır.

Sonuç olarak uzaktan eğitim sürecinin daha etkili ve verimli olması açısından alt yapı, öğretmen ve velilere yönelik çeşitli iyileştirmelere ihtiyaç olduğu söylenebilir. Öncelikle öğrencilerin ve öğretmenlerin internet altyapı sorununun giderilmesi, ihtiyaç duyulan teknolojik araçların sağlanması gerekmektedir. Uzaktan eğitimlerde öğrencilerin derslere katılım oranını yüksek tutmak ve öğrencileri derse odaklamak için öğretmenlere dijital pedagoji eğitimi verilebilir. Velilere yönelik olarak ise uzaktan eğitim ve bilişim teknolojilerinin kullanımı ile ilgili eğitimler verilebilir.

Kaynakça

- Alabay, A., & Taşdelen, V. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 27-29.
- Balta, Y. & Türel Kılıç, Y. (2013). Çevrimiçi uzaktan eğitimde kullanılan farklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin bir inceleme. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 37-45.
- Baran, H. (2020). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 28-40.
- Baran, A. & Sadık, O. (2020). Covid 19 Sürecinde sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan öğretim tecrübelerinin ve görüşlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 813-854.
- Baran, A. & Sadık, O. (2021). Sınıf öğretmenlerinin acil uzaktan eğitim sürecindeki hazırbulunuşlukları ve görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 1-33.
- Barış, M. F. & Çankaya, P. (2016). Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Journal of Human Science*, 13(1), 399-413.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., & Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Çilek, A., Uçan, A. & Ermiş M. (2021). Pandemi sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turan: The Central and Eastern European Online Library*, 13(49), 308-323.
- Erbil, D. G., Demir, E., & Erbil, B.A. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - Educational Sciences*, 16(3), 1473-1493. DOI: 10.47423/TurkishStudies.49745.
- Fidan, M. (2020). Covid 19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Gulati, S. (2008). Technology-enhanced learning in developing. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(1), 1-16.
- Güneş, A. M. & Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımı ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 94-113.
- Iyer, P., Azız, K., & Ojcius, D. (2020). Impact of COVID-19 on dental education in the United States. *Journal of Dental Education*, 84(6), 718-722.

- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kızıлтаş Y. & Çetinkaya Özdemir E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 1896-1914.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C., & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 49(1), 293-322.
- Kurt, K., Kandemir, M. A., & Çelik, Y. (2021). Covid-19 Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırma Dergisi*, 6(1), 88-103.
- Machado, C. (2007). Developing an e-readiness model for higher education institutions: Results of a focus group study. *British Journal of Educational Technology*, 38(1), 72-82.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Orhan, F. & Akkoyunlu, B. (1999). Uzaktan eğitim yaklaşımında temel eğitim I.kademe öğretmenlerinin video destekli hizmetiçi eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 134-141.
- Özdemir, M. S. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Pişken, M.T. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin pandemi salgın nedeniyle uygulanan uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri*. [Yayımlanmış yüksek lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Saraçoğlu, M. (2015). *Türkiye'de geometrik düşünme üzerine yapılan araştırmalara ilişkin bir meta-Sentez*. [Yayımlanmış doktora tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Sarışık, S., Uslu, E., Sarışık, S., & Uslu, Ş. (2021). Covid-19 salgın sürecinde ilkokullarda uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(28), 491-506.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Yassıbaş, E. C. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin uzaktan eğitim hakkındaki tutumlarının incelenmesi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Yenerer, T. (2021). *Uzaktan eğitim uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2020). Uzaktan eğitimin iyileştirilmesi salgın kaynaklı eğitim krizini aşmak için öneriler. *İlke Politika Notu*, 12(20), 1-16.

Extended Abstract

Introduction

Covid 19, which emerged in China in December 2019, has also affected our country since March 2020. The epidemic, which affected our country in a short time, disrupted the functioning of many sectors, as well as daily life, and caused some changes in the services provided by institutions. One of the institutions affected by these transformations is educational institutions. Due to the pandemic in our country's educational institutions, face-to-face education has been urgently suspended, and instead it has been switched to distance education.

It is the teachers who are involved in the transition to distance education and make the most effort. Because the teacher makes the applications related to distance education. Since distance education is fast, no evaluation has been made for teachers to adapt to the requirements of distance education, as well as for students.

With the developing information and communication technologies, both learner needs, curricula and teaching strategies, methods and techniques are in constant change and development. In the light of these developments, it causes changes in the interests and needs of students, the function of education, teaching methods and techniques, and teacher roles. Therefore, what is expected from teachers is to adapt to changes such as distance education and to have the knowledge and skills to meet the needs of today's students.

With this study, it is necessary for the future training activities to be made more efficient and sustainable. With this study, it is important to reveal the views of classroom teachers about distance education in order to make future education and training activities in distance education more efficient and to shed light on future distance education practices.

Method

In this research, meta-synthesis method, which is one of the qualitative research types, was used. In this study, a meta-synthesis approach was used, which provides to reach new findings and results by bringing together and interpreting the similarities and differences in the findings of qualitative studies in the same field, and revealing generally predictable information as a result of the analysis made.

The data were obtained using the document analysis technique. Document analysis, written a qualitative method used to rigorously and systematically analyze the content of documents is a research method.

The master's theses and articles included in the research were meticulously examined. Coding was done. The studies examined are Y1, Y2, Y3,Y12. coded. These studies have been examined impartially in terms of validity.

Results

To focus primary school students on the screen in distance education and to involve them in the process. For this, the teacher should carry out the field knowledge together with technology. This too is possible with digital pedagogy education. Thanks to this training, classroom teachers learning and teaching students by preparing digital games and activities with their students. Enable their active participation in the process.

Lack of internet infrastructure and lack of technological tools negatively affect their education. Teachers living in disadvantaged areas and students must have internet

infrastructure.

Conclusion

In order to make the distance education process more efficient, primary school students and Elimination of teachers' internet infrastructure problem and technological tools required.

For parents who have students in primary school, distance education and informatics Training on the use of technology can be provided. Higher student participation in live lessons via distance education digital pedagogy to teachers to keep the proportions and focus students on the lesson training can be provided. Primary school students repeat their lessons through distance education and such as an educational information network so that they can do their homework and reinforce what they have learned. The content of educational platforms should be expanded in accordance with the courses.

Devlet Okulu Velilerinin Okul Beklentilerinin Belirlenmesi: Durum Tespit Çalışması

Determination of School Expectations of Public School Parents: A Descriptive Study

İbrahim ŞAHİN^a, Fatma Nur ÇOBAN^b, Merve AYDIN^c, Zeynep SARI^d

Article Info/Makale Bilgi

Received/Alındı: 25/01/2022

Revised/Düzeltildi: 16/03/2022

Accepted/Kabul edildi: 14/06/2022

Anahtar kelimeler:

İlkokul, veli beklentileri, devlet okulu.

Keywords:

Primary school, parent expectations, state school.

ÖZ

Küresel boyutta yaşanan değişim ve gelişmeler hayatımızın tüm alanları gibi eğitim sistemini de köklü bir şekilde etkilemekte, beklentileri değiştirmektedir. Değişen veli beklentilerinin tespit edilmesi sağlıklı bir eğitim süreci için önem taşımaktadır. Bu çalışmada çocukları devlet ilkokuluna devam etmekte olan velilerin beklentilerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda okul faaliyetlerini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalar için durum tespiti yapılması amaçlanmıştır. Betimsel bir alan araştırması olan bu çalışmanın evrenini Eskişehir il merkezinde yer alan orta sosyo ekonomik düzeydeki bir ilkokulun 2021/2022 eğitim öğretim yılında çocukları okula devam eden 309 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Velilerin okulla ilgili beklentileri konusunda yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formları hazırlanmış, sonuçları içerik analizi ile değerlendirilmiş, görüşler kodlara ve temalara ayrılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların frekans yüksekliklerine göre veli beklentilerinin 'Sosyal Faaliyetlere İlişkin Beklentiler', 'Öğrencilerin Kişisel/Sosyal Gelişimine İlişkin Beklentiler', Okulun Fiziki Donanımına İlişkin Beklentiler' 'Öğrencilerin Akademik Gelişimine İlişkin Beklentiler', 'Öğretmene İlişkin Beklentiler' 'Yönetime İlişkin Beklentiler' ve şeklinde 6 tema altında toplanabileceği görülmüştür.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine expectations of the parents whose children attend the public primary school and determine the situation for the studies to be carried out to improve the school activities in this direction. The universe of this study, which is a descriptive field study, consists of 309 parents of students whose children attend a primary school at a middle socio-economic level in the city center of Eskişehir in the 2021/2022 academic year. Semi-structured written interview forms were prepared about the parents' expectations about the school, the results were evaluated with content analysis, and the opinions were divided into codes and themes. According to the frequency heights of the findings obtained from the research, parents' expectations can be grouped under 6 themes as 'Expectations Regarding Social Activities', Personal/Social Development of Students', The Physical Equipment of the School', The Academic Development of Students', The Teacher, the Administration'.

^a İbrahim ŞAHİN, Okul müdürü, Adalet İlkokulu, sahin3330@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5369-4796>

^b Fatma Nur ÇOBAN, Emine Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi, dr.nuruzar26@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9685-1816>

^c Merve AYDIN, Öğretmen, Adalet İlkokulu, aydin.merve26@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1674-2434>

^d Zeynep SARI, Öğretmen, Adalet İlkokulu, bzssari@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4358-2069>



Giriş

Küresel boyuttaki hızlı değişim ve gelişmeler; toplum, ekonomi, siyaset, bilim ve teknoloji alanları ile birlikte eğitim ve yönetim sistemini köklü bir şekilde etkilemektedir. Buna bağlı olarak bireylerin istek ve beklentileri de sürekli gelişmekte ve değişmektedir. Günümüz koşullarında ancak değişen beklentileri karşılayabilen ve değişime ayak uyduran örgütler ayakta kalabilmektedirler (Balcı, 2005). Bireylerin ve örgütlerin gerek toplumsal yaşamda, gerekse iş hayatında başarılı olmasının en belirleyici ögesinin eğitim olduğu günümüzde yadsınamaz bir gerçektir. Eğitim ve öğretimin temel bileşeni okullardır (Epstein ve Salinas, 2004). Okullar öğrencilere, toplumun ve kendisinin ihtiyaçlarını, toplum beklentilerine uygun şekilde giderebilmesi için gerekli olan bakış açısı, düşünce üretme, sorumluluk gibi değerler kazandırır. Çağdaş dünya düzeninde okul yönetiminden beklentiler de farklılık göstermektedir (Demirkasımoğlu, 2015). Diğer örgütlerde olduğu gibi okulların da içinde yer aldıkları dış çevrenin çeşitli talep ve beklentilerini karşılamaları beklenmektedir (Şişman, 2002). Bireylerin okula karşı oluşturdukları memnuniyet algısı düzeylerinin temelinde beklentiler ve ihtiyaçların karşılanması bulunmaktadır (Sancak ve Yıldırım, 2019). Bireyin memnuniyeti; istek ve beklentileriyle okul koşullarının karşılaştırılması sonucunda oluşan durumu temsil etmektedir. Karşılaştırma ne kadar beklentiyle uyumlu ise memnuniyet algısı o kadar yüksek olmaktadır (Davis, 1988). Memnuniyet algısının yüksek olması hem bireyler hem de yöneticiler açısından önemlidir. Bireyin okul koşullarından memnun olmasının okul aile işbirliğine de etkisi bulunmaktadır. Memnuniyet algısının oluşturulması yöneticiler için bu açıdan oldukça önemlidir (Sancak ve Yıldırım, 2019).

Doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreç olan eğitim; bireyi içinde yaşadığı topluma göre şekillendirmeyi amaçlar. Gül (2004)'e göre eğitim kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür. Yaşadığımız dünyada toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri ve kalkınmaları ancak eğitilmiş insanlarla gerçekleşebileceği için eğitim; insanın ve toplumun geleceğine yapılan en önemli yatırım olarak görülmektedir. Bununla birlikte içinde bulunduğumuz çağın koşullarına bağlı olarak eğitimden beklentiler de değişmiştir. Özellikle bilgiye ulaşım yollarının kolaylaşması, şehirleşme oranındaki artış ve eğitim düzeyinin yükselmesi toplumsal bilinç düzeyini de yükseltmiştir. Okullaşma oranındaki artış ve eğitime ayrılan kaynaklardaki iyileşmeler eğitime verilen önemin artığının göstergesi niteliğindedir. Bu bağlamda daha bilinçli, okuldan daha fazla beklenti içinde olan veli profili ile birlikte ailelerin eğitimden beklentileri de değişmiştir. Bu anlamda eğitimin bir paydaşı olan veliyi tanımlamak ve beklentilerini tespit etmek önem arz etmektedir (Yılmaz ve Öznacar, 2016). Günümüz koşullarında veliler daha iyi eğitim imkânları için ekonomik sıkıntılara göğüs gererek; çocuklarını özel okullara, dershaneye veya özel kurslara göndermektedirler (Şahan, 2011). Temel eğitimin verilmekte olduğu okul dışında kalan bu tür ortak paylaşım alanları bireyin öğrenmesinde önemli rol oynamakla birlikte; iyi bir eğitimin temelinde öncelikle aile ortamı yer almaktadır. Öyle ki öğrenciler, okul dışındaki zamanlarının büyük bir bölümünü aile ortamlarında geçirmektedirler (Özyürek, 2001). Benzer şekilde Şimşek ve Tanaydın (2002)'de okulda yapılan çalışmaların evde anne-babalar tarafından desteklenmediği sürece etkili bir okul öğretiminin gerçekleşmesinin mümkün olmadığını belirtmektedirler. Bu yönüyle okul-aile iş birliği çocuğun akademik alandaki başarısını arttıran önemli bir unsurdur ve özellikle okul uygulamalarına katılım sağlayan ailelerin çocuklarının okul başarısı yükselmekte, okula devam süreleri artmakta ve öz farkındalık becerileri gelişmektedir (Albez ve Ada, 2017). Bu doğrultuda öğrenme süreçlerinin

kalitesinin artırılmasında idareci, öğretmen ve veli işbirliğine ihtiyaç duyulmaktadır (Epstein ve Salinas, 2004). Alan çalışmaları da söz konusu işbirliğin okulları ve aileleri güçlendirdiğini ve öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir (Erdener ve Knoepfel, 2018; Epstein, 1987, 1996, 2018; Henderson ve Mapp, 2002; Thompson, 1993). Okul ve ailelerin ortak gayesi olan eğitim sürecinde diğer tüm paydaşlar gibi velilerin beklentilerinin dikkate alınması, sağlıklı bir eğitim süreci için önem arz etmektedir.

Anne babaların eğitimle ilgili kendi tecrübeleri ile birlikte sosyal ve kültürel değişimler çocuk yetiştirme yöntemlerini belirlemede önemli rol oynamaktadır. Bununla birlikte temel olarak değişmeyen şey ise anne-babaların çocukları ile ilgili bir takım beklentilere sahip olmalarıdır. Farklı dönemlerde çocuk yetiştirme ile ilgili farklı yöntemler ve teknikler ortaya kalsa da, çocuğun sosyal ve kültürel normlara göre aile içindeki rolü değişse de, anne-babaların çocuklarının geleceği ile ilgili beklentilere sahip olduğu gerçeği değişmemektedir. Eğitim sürecinin en önemli paydaşlarından birisi olan veliler diğer tüm paydaşlar gibi eğitim sistemi üzerinde hak sahibidirler. Bu hakların en önemlisi İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesinde "Çocuklara verilecek eğitimin türünü seçmek, öncelikle ana ve babanın hakkıdır" (TBMM, 2006) şeklinde belirtilmektedir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde belirtildiği gibi, çocuğun ne türde eğitim alacağına karar verme hakkı çocukların anne babalarında. Bununla birlikte eşit davranılmak da velilerin sahip oldukları haklardan biridir. Eşit davranılmak; adil ve saygılı davranışlarla karşılanmayı ifade etmektedir (MEB, 2006). Velilerin sahip olduğu bir diğer hak eğitilmektir. Bu doğrultuda velilere yönelik çocuk yetiştirilmesi hususunda gerekli rehberlik ve sosyal çalışmalar yapılmalıdır (Aslanargun, 2007). MEB (2006)'a göre; Velilerin okulla işbirliğinde bulunmak, okul yönetimine katılım, bilgilendirilmek ve okula karşı güven duymak da sahip oldukları diğer haklardır. Bu doğrultuda; okul aile birliği çalışmaları, okulu geliştirmek adına yapılacak veli iş birlikleri, velinin dahil olduğu karar alma ve alınan kararları izleme ve değerlendirme komisyonları, veliyi düzenli bilgilendirme uygulamaları eğitim sisteminin doğal bileşenleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tetik (2008)'e göre okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temel amacı öğrencilerin her yönden sağlıklı, topluma faydalı, verimli, üretken olmasını sağlamak ve onları tüm yönleriyle geleceğe hazırlamaktır. Veliler çocuklarını okula olumlu sosyal ve kişisel davranış kazanmaları, üretken bir vatandaş olmaları, tarihlerini, geleneklerini ve demokratik toplumun değerlerini öğrenmelerini istedikleri için göndermektedirler (DeRoche ve Williams, 1998). Günümüz koşullarında eğitim kurumları; velilerin okullardan beklentilerinin neler olduğunu, bu beklentilerinin ne kadarlık bir kısmını karşılayabileceklerini bilmek ve velilerin memnun olmadığı noktaları tespit ederek memnuniyeti arttırmak için çalışmalar yapmak zorundadırlar (Yeten, 2012). Yapılan çalışmalar ebeveyn beklentisinin, çocuğun sonraki eğitim dönemleri için arzularını ve beklentilerini güçlü bir biçimde etkilediğini ve bu konuda bir moderatör olduğunu göstermektedir (Clink, 2012). Bu doğrultuda eğitim sürecinin kalitesinin artırılmasında velilerin öğretmen ve okul yönetimi ile eşgüdüm içerisinde olması önem arz etmektedir. Sağlıklı bir okul aile iş birliğinin kurulabilmesi için velilerin eğitimden ve dolayısıyla da okuldan neler beklediğinin bilinmesi gerekmektedir (Ergin ve Çayak, 2019). Öyle ki veli beklentilerinin karşılanması ebeveynlerin okula dair olumlu tutum geliştirmelerinde ve katılımcı bir iş birliği sağlamalarında oldukça önemlidir. Velilere okulun amaçları ve etkinlikleri hakkında bilgilendirmeler yapılmaması, velilerin okul etkinliklerine

katılımının sağlanmaması ve beklentilerinin karşılanmaması okulun çevreye giderek yabancılaşmasına ve eğitim sürecinin etkililiğinin azalmasına neden olmaktadır (Özdemir, 2000).

Alan yazın incelendiğinde Şişman (2002)'ye göre velilerin okullardan beklentileri her şeyden önce çocuklarının okul içinde her türlü risk ve tehditlerden uzak, güvenli bir ortamda bulunması ve kaliteli bir eğitim almasıdır. Farklı bir araştırmaya göre de veliler, çocuklarının başarıları hakkında daha çok bilgilendirilmek, güler yüzle karşılanmak ve çocuklarına okul başarıları konusunda nasıl yardımcı olabilecekleri hakkında kendilerinin bilgilendirilmesini de beklemektedirler (Şahan, 2011). Ayrıca çocuklarının okulda kişisel ilişkilerini geliştirecek yer ve zaman bulabilmelerini, öğrencilere çocuk olarak değil, birey olarak da davranılacak ortamlar yaratılmasını da beklemektedirler (Wood, 1992). Veli beklentilerine yönelik yaptığı çalışmada Cabar (2016) bu beklentileri; okuldan ve fiziksel ortamından beklentiler, sınıf ortamından beklentiler, öğretmenden beklentiler, okul yönetiminden beklentiler ve öğrenciden beklentiler şeklinde incelemiştir. Cabar (2016)' a göre okul ve sınıfın fiziksel özellikleri kapsamında velilerin; ders saatleri dışında okuldan yararlanılabilmesi, okulun öğrenciler için çekici olması; sınıf mevcutlarının az olması, çocukların yararlanabileceği materyallerin (projeksiyon, akıllı tahta vs.) olması ve aktif kullanılması beklentilerinin olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada öğretmene yönelik velilerin; güler yüzle karşılanmak, çocukları hakkında detaylı bilgi edinebilmek ve çocuklarının daha başarılı olabilmesi için öğretmenin velilere rehberlik etmesi, kaliteli eğitim vermesi, motivasyonlarının yüksek olması, ortak değerlere sahip olması, duyarlı, sabırlı ve anlayışlı olması beklentilerinin olduğu belirtilirken; velilerin okul yönetimine yönelik de tüm personelin görevlerini yerine getirmelerinin sağlanması, çocuklar için en elverişli eğitim- öğretim ortamlarının sağlanması, öğretmenlerle dersin içeriğinin planlanmasında işbirliği yapılması, okula gerekli maddi-manevi kaynağın sağlanması şeklinde beklentilerinin olduğu belirtilmiştir. Mekânlar ve bu alanlarda yapılan düzenlemeler öğrenciler, öğretmenler, okulun diğer çalışanları ve veliler üzerinde psikolojik ve fizyolojik bir etkiye sahiptir. Etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmek istenen eğitim için, bu eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği alanların niteliksel etkisinin yok sayılmaması gerektiği belirtilmektedir (Sancak ve Yıldırım, 2019). Eğitim mekânlarının düzenlenmesi, öğrenmeyi ve bireyin bir bütün olarak duyuşsal, psikolojik, sosyolojik ve fiziksel gelişimini destekleyecek şekilde amacına hizmet eder hale getirilmesinde etkilidir. Bu amaçla öğrenmenin gerçekleştiği ortamların hem öğrenmeyi ilgi çekici hale getirmesi hem de gelişimi destekleyici biçim ve yapıda olması gerekmektedir. Eğitim mekânlarının fiziksel ortam ve koşullarının uygunluğunun sağlanması gerekmektedir. Uygun olmayan fiziksel şartlar, eğitim programlarında hedeflenen yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme, bireysel ve grupla çalışma, iletişim, girişimcilik gibi becerilerin ve estetik değerlerin kazandırılmasında engelleyici ve verimi düşürücü bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Sancak ve Yıldırım, 2019). Can (2015)'e göre ise veli, çocuğunun özgüven ve sorumluluk sahibi, kişiliği ve karakteri olumlu yönde gelişmiş, kaliteli bir lise kazanması için gerekli bilgi donanımına sahip, iletişimde etkin ve sosyalleşmiş, gelecekte iyi bir meslek edinme potansiyelini taşıyan, dini, milli ve ahlaki duyguları kazanmış, zararlı alışkanlıkları olmayan şekilde özelliklere sahip bir birey olarak yetişmesi beklentisine sahiptir. Nartgün ve Kaya (2016) ise velilerin beklentilerini genel beklentiler (okula, fiziki koşullara vb.); öğretmenden beklentiler (başarıyı desteklemesi vb.) ve yönetimden beklentiler (etkili iletişim ve işbirliği vb.) şeklinde üç kategoride ele almışlardır. Gülşen ve Akdoğan (2021)' da velilerin okuldan ve okul yönetiminden

beklentilerini; kendileriyle iletişim içinde olunması, süreç hakkında bilgilendirilmeleri, okulda hijyen konusunun önemsenmesi, öğrencilerinin önemsenip dinlenmesi şeklinde ifade etmiştir. Yüzgeç (2008) ise çalışmasında velilerin yöneticilerden disiplinli bir okul ortamı sağlamalarını beklerken; öğretmenlerden dinleme becerisine sahip olmalarını beklediklerini ortaya koymuştur. Veli beklentilerinin belirlenmesine yönelik olan diğer çalışmalardan; Çayak ve Ergi (2016) çalışmasında velilerin öğretmenlerden en çok öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik beklentilerinin olduğunu; Bıkmaz ve Güler (2002) ise velilerin büyük çoğunluğunun öğretmenin sevecen, hoşgörülü ve şefkatli olması yönünde beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin araştırma ve sorgulamalarına fırsat sunan, eleştirel düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını destekleyen; öğrenci merkezli eğitim anlayışı odaklı, yeniliklere açık ve teknolojik donanıma sahip, çocuğu geleceğe hazırlayan şartların sağlanması da veli beklentileri arasındadır (Nartgün ve Kaya 2016). Topkaya ve Serbes (2005)'e göre ise bazı velilerin beklentileri ise sanat, spor ve serbest zaman uygulamalarının sağlanması yönündedir.

Alan yazındaki veli beklentilerine yönelik yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; velilerin öğretmen kalitesi, öğretim kalitesi, fiziki donanım, okul atmosferi, okulun çevresi ve başarısı gibi noktalarda birleştiği görülmektedir (Tai vd, 2007). Bu çalışmada da ilkökulda öğrencisi bulunan öğrenci velilerinin devlet okullarına ilişkin beklentilerinin ortaya konması ve bu kapsamda okul gelişimine yönelik yapılabilecek faaliyetlere ilişkin veri sağlanması amaçlanmıştır. Veli beklentilerinin belirlenmesi; Bu beklentilerin karşılanmasında önemli bir destek potansiyeline sahip olan veliler ile sağlıklı bir iş birliği sağlanması, okulun eğitim öğretim hizmet kalitesinin artırılması ve durum tespitinden hareket ile ileriye yönelik yapılacak iyileştirme çalışmalarına veri sağlaması açısından önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada ilkökulda öğrencisi bulunan öğrenci velilerinin devlet okullarına ilişkin beklentilerinin ortaya konması ve bu kapsamda okul gelişimine yönelik yapılabilecek faaliyetlere ilişkin veri sağlanması amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda görüşme sonucu toplanan verilerin düzenlenmesi ve okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanarak sunulması esas alındığından betimsel analiz modeli benimsenmiştir (Baltacı, 2019).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Eskişehir il merkezinde yer alan orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilkökula 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı devam etmekte olan ve çalışmaya gönüllük esası ile katılmış olan öğrenci velileri oluşturmaktadır. 212'si kadın, 97'si erkek olmak üzere çalışma grubu 309 veliden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmayla birlikte çocukları devlet ilkökuluna devam etmekte olan velilerin devlet okulundan beklentilerinin belirlenmesi amaçlandığından yarı yapılandırılmış yazılı görüşme

formlarından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların devlet okulundan beklentilerine yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formları aracılığıyla alınmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Yazılı görüşme formları aracılığı ile toplanan verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Toplanan verilerin açıklanmasında araştırmanın okuyucunun anlayabileceği tutarlı ve anlamlı bir rapora dönüştürülmesi esas alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma verileri doğrultusunda kavramsal yapıyı oluşturan temalar belirlenmiştir. Kendi içinde tutarlılık ve bütünlük gösteren bölümlere yönelik elde edilen kodlamalar için uzman görüş birliği ile tematik kodlama yapılmış ve son olarak temalar ve ilişkili oldukları kodlara yönelik frekanslar incelenmiştir.

Bulgular

Çocukları aynı okula devam etmekte olan okulun velilerine devlet okulundan beklentileri sorulmuş ve anlamlı veriler için tematik kodlama yapılarak frekanslar incelenmiştir. Veli grubunun devlet okulundan beklentilerine yönelik görüşleri incelendiğinde ise bu beklentilerin ilişkili oldukları kodlara göre ‘Sosyal Faaliyetlere İlişkin Beklentiler (f=279)’, ‘Öğrencilerin Kişisel/Sosyal Gelişimine İlişkin Beklentiler (f=222)’, ‘Okulun Fiziki Donanımına İlişkin Beklentiler (f=129)’, ‘Öğrencilerin Akademik Gelişimine İlişkin Beklentiler (f=114)’, ‘Öğretmene İlişkin Beklentiler (f=100)’ ve ‘Yönetime İlişkin Beklentiler (f=85)’ olmak üzere 6 ana tema altında toplandığı görülmüştür. Bulgular her bir ana temaya ait kod ve frekans değerleri için ayrı ayrı verilmiştir.

Velilerin devlet okulundan beklentilerine yönelik en yüksek frekans değerine sahip olan ‘Sosyal Faaliyetlere İlişkin Beklentiler (f=279)’ ana temasına ait kodlar ve frekans değerleri Tablo 1’deki gibidir.

Tablo 1: Sosyal Faaliyetlere İlişkin Veli Beklentilerinin Frekans Değerleri

Tema	Kod	Frekans
Sosyal Faaliyetlere İlişkin Beklentiler	Sosyal etkinliklerin artırılması	58
	Spor faaliyetleri düzenlenmesi	52
	Tiyatro, drama vb. etkinliklerin düzenlenmesi	31
	Sanatsal çalışmaların yapılması (müzik/resim)	31
	Zeka oyunları kurslarının açılması	28
	Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmeye yönelik çalışmalar yapılması	21
	Gezilerin düzenlenmesi	21
	Halk oyunları çalışmalarının yapılması	9
	Kültürel çalışmalar yapılması	8
	Sosyal sorumluluk projelerinin artırılması	5
	Kulüp çalışmalarının yapılması	5
	Yarışmalar düzenlenmesi	4
	Sosyal etkinlik çalışmalarına deneyimli öğretmenlerin girmesi	3

Tablo 1’de görüldüğü üzere ‘Sosyal Faaliyetlere İlişkin Beklentiler (f=279)’ ana temasında velilerin bu beklentilerini; ‘Sosyal etkinliklerin artırılması (f=58)’, ‘Spor faaliyetleri düzenlenmesi (f=52)’, ‘Tiyatro, drama vb. etkinliklerin düzenlenmesi (f=31)’, ‘Sanatsal

çalışmaların yapılması (müzik/resim) (f=31)', 'Zeka oyunları kurslarının açılması (f=28)', 'Gezilerin düzenlenmesi (f=21)', 'Öğrencilerin yeteneklerini keşfetmeye yönelik çalışmalar yapılması (f=21)', 'Halk oyunları çalışmaları yapılması (f=9)', 'Kültürel çalışmalar yapılması (f=8)', 'Sosyal sorumluluk projelerinin artırılması (f=5)', 'Kulüp çalışmalarının yapılması (f=5)', 'Yarışmalar düzenlenmesi (f=4)', ve 'Sosyal etkinlik çalışmalarına deneyimli öğretmenlerin girmesi (f=3)' ile ilişkilendirerek ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 2: Öğrencilerin Kişisel/Sosyal Gelişimine İlişkin Veli Beklentilerinin Frekans Değerleri

Tema	Kod	Frekans
Öğrencilerin Kişisel/Sosyal Gelişimine İlişkin Beklentiler	İlgi ve yeteneklerinin belirlenmesi	42
	Ahlaki değerlerin güçlendirilmesi	34
	Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin güçlendirilmesi	33
	Özgüvenli bir birey olmasının sağlanması	32
	Kendini ifade etme becerisinin kazandırılması	21
	Milli değerlerin güçlendirilmesi	15
	Sosyal bir birey olmasının sağlanması	15
	Sorumluluk bilincinin kazandırılması	12
	İletişim becerisinin güçlendirilmesi	11
	Akran zorbalığının engellenmesi	4
	Çevre bilincinin kazandırılması	3

Tablo 2’de görüldüğü üzere ‘Öğrencilerin Kişisel/Sosyal Gelişimine İlişkin Beklentiler (f=222)’ ana temasında velilerin bu beklentilerini; ‘İlgi ve yeteneklerinin belirlenmesi (f=42)’ ‘Ahlaki değerlerin güçlendirilmesi (f=34)’, ‘Rehberlik ve psikolojik hizmetlerinin güçlendirilmesi (f=33)’, ‘Özgüvenli bir birey olmasının sağlanması (32)’, ‘Kendini ifade etme becerisinin kazandırılması (f=21)’, ‘Milli değerlerin güçlendirilmesi (f=15)’, ‘Sosyal bir birey olmasının sağlanması (f=15)’, , ‘Sorumluluk bilincinin kazandırılması (f=12)’, ‘İletişim becerisinin güçlendirilmesi (f=11)’, ‘Akran zorbalığının engellenmesi (f=4)’ ve ‘Çevre bilincinin kazandırılması (f=3)’ ile ilişkilendirerek ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 3: Okulun Fiziki Donanımına İlişkin Veli Beklentilerinin Frekans Değerleri

Tema	Kod	Frekans
Okulun Fiziki Donanımına İlişkin Beklentiler	Hijyenin sağlanması	32
	Müzik, resim vb. beceri atölyelerinin kurulması	25
	Güvenliğin sağlanması	23
	Okul bahçesinin iyileştirilmesi	20
	Bahçede oyun alanlarının olması	12
	Teknolojik donanımın artırılması	7
	Kantinde satılan ürünlerin gıda şartlarına uygun olması	7
	Kütüphanenin aktif kullanımı	3

Tablo 3’de görüldüğü üzere ‘Okulun Fiziki Donanımına İlişkin Beklentiler (f= 129)’ ana temasında velilerin bu beklentilerini; ‘Hijyenin sağlanması (f=32)’, Müzik, resim vb. beceri

atölyelerinin kurulması (f=25), ‘Güvenliğin sağlanması (f=23)’, ‘Okul bahçesinin iyileştirilmesi (f=20)’, ‘Bahçede oyun alanlarının olması (f=12)’, ‘, ‘Teknolojik donanımın artırılması (f=7)’, ‘Kantinde satılan ürünlerin gıda şartlarına uygun olması (f=7)’ ve ‘Kütüphanenin aktif kullanımı (f=3)’ ile ilişkilendirerek ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 4: Öğrencilerin Akademik Gelişimine İlişkin Veli Beklentilerinin Frekans Değerleri

Tema	Kod	Frekans
Öğrencilerin Akademik Gelişimine İlişkin Beklentiler	Güçlü bir temel eğitim verilmesi	40
	İlave derslerin olması	17
	Bilimsel/deneysel faaliyetlerin olması	14
	Seviye belirleme sınavlarının yapılması	13
	Mesleki rehberlik yapılması	10
	İngilizce ders saatinin artırılması	8
	Kitap okuma alışkanlığının kazandırılması	8
	Planlı çalışma alışkanlığının kazandırılması	4

Tablo 4’de görüldüğü üzere ‘Öğrencilerin Akademik Gelişimine İlişkin Beklentiler (f=114)’ ana temasında velilerin bu beklentilerini; ‘Güçlü bir temel eğitim verilmesi (f=40)’, ‘İlave derslerin olması (f=17)’, ‘Bilimsel/deneysel faaliyetlerin olması (f=14)’, ‘Seviye belirleme sınavlarının yapılması (f=13)’, ‘Mesleki rehberlik yapılması (f=10)’, ‘İngilizce ders saatinin artırılması (f=8)’, ‘Kitap okuma alışkanlığının artırılması (f=8)’ ve ‘Planlı çalışma alışkanlığının kazandırılması (f=3)’ ile ilişkilendirerek ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 5: Öğretmene İlişkin Veli Beklentilerinin Frekans Değerleri

Tema	Kod	Frekans
Öğretmene İlişkin Beklentiler	Öğrencilerle olumlu iletişim kurulması	23
	Öğrencilere eşit davranılması	16
	Veli ile olumlu iletişim sağlanması	16
	Donanımlı ve tecrübeli olması	14
	Öğrencilerin sadece akademik değil sosyal gelişimleri ile de ilgilenmesi	13
	Kişisel gelişim alanında destek alması	6
	Disiplinli olması	5
	Akademik anlamda zayıf olan öğrencilerle daha fazla ilgilenmesi	4
	Veli eğitimlerine yer vermesi	3

Tablo 5’ de görüldüğü üzere ‘Öğretmene İlişkin Beklentiler (f=100)’ ana temasında velilerin bu beklentilerini; ‘Öğrencilerle olumlu iletişim kurulması (f=23)’, ‘Öğrencilere eşit davranılması (f=16)’, ‘Veli ile olumlu iletişim sağlanması (f=16)’, ‘Donanımlı ve tecrübeli olması (f=14)’, ‘Öğrencilerin sadece akademik değil sosyal gelişimleri ile de ilgilenmesi (f=13)’, ‘Kişisel gelişim alanında destek alması (f=6)’, ‘Disiplinli olması (f=5)’, ‘Akademik anlamda zayıf olan öğrencilerle daha fazla ilgilenmesi (f=4)’ ve ‘Veli eğitimlerine yer vermesi (f=3)’ ile ilişkilendirerek ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 6: Okul Yönetime İlişkin Veli Beklentilerinin Frekans Değerleri

Tema	Kod	Frekans
	Okul giriş çıkışlarındaki yoğunluğun azaltılması	29

Okul Yönetimine İlişkin Beklentiler	Okul bahçesine araç/servis giriş çıkışının düzenlenmesi	19
	Veliler ile daha fazla iletişim kurulması ve işbirliği	18
	Sınıf mevcutlarının azaltılması	6
	Toplu sosyal etkinlikler yapılması	5
	Öğretmenleri motive edici çalışmalar yapılması	3
	Aile eğitimi çalışmalarının yapılması	3
	Maddi durumu iyi olmayan öğrencilere yardım edilmesi	2

Tablo 6' da görüldüğü üzere 'Okul Yönetimine ilişkin Beklentiler (f=85)' ana temasında velilerin bu beklentilerini; 'Okul girişi çıkışlarındaki yoğunluğun azaltılması (f=29)', 'Okul bahçesine araç/servis giriş çıkışının düzenlenmesi (f=19)', 'Veliler ile daha fazla iletişim kurulması ve işbirliği (f=18)', 'Sınıf mevcutlarının azaltılması (f=6)', 'Toplu sosyal etkinlikler yapılması (f=5)', 'Öğretmenleri motive edici çalışmalar yapılması (f=3)', 'Aile eğitimi çalışmalarının yapılması (f=3)' ve 'Maddi durumu iyi olmayan öğrencilere yardım edilmesi (f=2)' ile ilişkilendirerek ifade ettikleri görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Devlet okullarına ilişkin veli beklentilerinin ortaya konmasının ve bu kapsamda okul gelişimine yönelik yapılabilecek faaliyetlere ilişkin veri sağlanmasının amaçlandığı çalışmada; veli beklentilerinin 'Sosyal Faaliyetlere İlişkin Beklentiler', 'Öğrencilerin Kişisel/Sosyal Gelişimine İlişkin Beklentiler', 'Okulun Fiziki Donanımına İlişkin Beklentiler', 'Öğrencilerin Akademik Gelişimine İlişkin Beklentiler', 'Öğretmene İlişkin Beklentiler' ve 'Yönetime İlişkin Beklentiler' şeklinde 6 tema altında toplanabileceği görülmüştür. Frekanslara göre velilerin sosyal faaliyetlere ilişkin beklentilerinin oldukça yüksek olduğu görülürken, sıralamada okul yönetimine ilişkin beklentilerin en sonda yer aldığı görülmüştür. Sosyal faaliyetlere ilişkin velilerin büyük çoğunluğunun bu beklentilerini sosyal etkinliklerin artırılması şeklinde genel olarak ifade ettiği görülürken; diğer kısmının bu beklentiye tiyatro & drama etkinliklerinin düzenlenmesi, sanatsal çalışmaların yapılması (müzik/resim), halk oyunları ve kültürel çalışmaların yapılması, zeka oyunları kursları ve kulüp çalışmalarının sağlanması, spor faaliyetleri ve yarışmaların düzenlenmesi, öğrencilerin bireysel yeteneklerine göre çalışmaların sağlanması, sosyal sorumluluk projeleri ve gezilerin düzenlenmesi şeklinde detaylandırdıkları görülmüştür. Bu durum velilerin akademik başarı dışında çocuklarının çok yönlü gelişimine önem verdiklerinin ve okuldan bu gelişimi sağlamaya yönelik çalışmaların yapılması yönünde beklentilerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Topkaya ve Serbes (2005)'in belirttiği sanat, spor ve serbest zaman uygulamalarına yönelik veli beklentileri, Cabar (2016)'nın belirttiği öğrencilerin ders saatleri dışında da okuldan yararlanabilmelerine yönelik veli beklentileri, velilerin sosyal faaliyetlere ilişkin beklentilerine işaret etmektedir. Can (2015)' in belirtmiş olduğu velilerin çocuklarında gözlemek istedikleri özgüven ve sorumluluk sahibi, kişiliği ve karakteri olumlu yönde gelişmiş, iletişimde etkin ve sosyalleşmiş birey özellikleri de yine okulların buna hizmet edecek sosyal faaliyetler düzenlemesine yönelik veli beklentileridir. Benzer şekilde Wood (1992) çocukların okulda kişisel ilişkilerini geliştirecek yer ve zaman bulabilmelerini, yalnızca çocuk olarak değil, birey olarak da

davranılacak ortam beklentileri ile velilerin sosyal faaliyetlerin geliştirilmesine yönelik beklentilerine işaret etmiştir.

Frekans değerlerine göre veli beklentilerinde ikinci sırada yer alan öğrencilerin kişisel/sosyal gelişimine ilişkin veli beklentilerinin çoğunlukla 'Bireysel yeteneklerinin belirlenmesi şeklinde ifade edilirken; diğer yandan bu temaya yönelik beklentilerin ahlaki değerlerin güçlendirilmesi', rehberlik birimi çalışmalarının güçlendirilmesi, bireysel yeteneklerinin belirlenmesi, kendini ifade ve iletişimde güçlü, sosyal, sorumluluk sahibi, milli değerleri güçlü, çevre bilincine sahip birey olması şeklinde detaylandırıldığı görülmüştür. Bu durum Cabar (2016)'nın da belirttiği üzere öğrencilerin ortak değerlere sahip, duyarlı ve anlayışlı bireyler olmaları; öğretmenin velilere rehberlik etmesi ve kaliteli eğitim; son olarak da elverişli eğitim öğretim ortamlarının sağlanması ile tüm personelin görevlerinin yerine getirilmesinin sağlanması noktalarında velilerin öğrenciden, öğretmenden ve okul yönetiminden beklentilerinin olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Can (2015) veli beklentilerine belirlemeye yönelik yapmış olduğu çalışmada velilerin çocuklarının özgüvenli, sorumluluk sahibi, milli ve ahlaki değerleri kazanmış, iletişimde etkin ve sosyal birey olması yönündeki beklentilerini belirtmiştir.

Frekans değerlerine göre veli beklentilerinde üçüncü sırada yer alan okulun fiziki donanımına ilişkin beklentilerin çoğunlukla okulda hijyenin sağlanması şeklinde ifade edilirken; müzik, resim ve benzeri beceri atölyelerinin kurulması, güvenliğin sağlanması, teknolojik donanımın artırılması, kütüphanenin aktif kullanımı, okul bahçesinin iyileştirilmesi & oyun alanlarının sağlanması ve kantin ürünlerinin gıda şartlarına uygunluğunun sağlanması şeklinde detaylandırıldığı görülmüştür. Benzer şekilde Şişman (2002) veli beklentilerine yönelik her türlü risk ve tehditten uzak bir ortam beklentisini ifade ederken; Cabar (2016) projeksiyon ve akıllı tahta gibi teknolojik donanımın güçlü olması yönünde var olan veli beklentilerine işaret etmiştir. Okulun fiziki donanımına ilişkin en yüksek frekans değerine sahip olan 'hijyen' beklentisinin; Gülşen ve Akdoğan (2021)'in çalışmada da 'okulda hijyen konusunun önemsenmesi' şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Bu durum alan yazındaki veli beklentilerine yönelik benzer şekilde kategorize edilebilecek akademik beklentiler, öğretmenden beklentiler, yönetimden beklentiler sınıflandırmalarının içeriğini dolduran beklentilerle birlikte farklı olarak hijyen konusunun veliler tarafından daha fazla dikkate alınmaya başlandığının ve bu konudaki beklentilerinde hassas olduklarının göstergesi niteliğindedir. İçinde bulunduğumuz salgın süreci ve koşulları gereği velilerin eğitim öğretim ortamlarının hijyen şartları konusunda farkındalıklarının arttığı ve bu konuda daha hassas oldukları görülmektedir.

Frekans değerlerine göre veli beklentilerinde dördüncü sırada yer alan öğrencilerin akademik gelişimine yönelik beklentilerin çoğunlukla güçlü bir temel eğitim şeklinde ifade edildiği görülürken; ilave derslerin olması, bilimsel/deneysel faaliyetlerin olması, seviye belirleme sınavlarının olması, İngilizce ders saatinin artırılması, planlı çalışma ve okuma alışkanlığının kazandırılması, ile mesleki rehberlik yapılması şeklinde detaylandırıldığı görülmüştür. Benzer şekilde veli beklentilerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalarda; Cabar (2016)'in akademik başarının artırılması, Şişman (2002)'nin kaliteli bir eğitim sunulması; Can (2015)'in de kaliteli bir lise kazanması için gerekli bilgi donanımının sağlanması ve gelecekte iyi bir meslek edinme potansiyelinin kazandırılması yönündeki veli beklentilerinin varlığını belirttikleri görülmüştür.

Frekans değerlerine göre veli beklentilerinde beşinci sırada yer alan öğretmene ilişkin beklentilerin çoğunlukla öğrencilerle olumlu iletişim kurulması şeklinde ifade edilirken; öğrencilere eşit davranılması, veli ile olumlu iletişim kurulması, öğrencinin sosyal gelişimine ilgili olması, veli eğitimlerine yer vermesi, donanımlı, disiplinli, tecrübeli olması ve kişisel gelişim alanında destek alması ile akademik yönden zayıf öğrencilerle daha fazla ilgilenmesi şeklinde detaylandırıldığı görülmüştür. Benzer şekilde Şahan (2011) velilerin güler yüzle karşılanmak, daha çok bilgilendirmek; Cabar (2016) velilere rehberlik edilmesi; Gülşen ve Akdoğan (2021) veliler ile iletişim halinde olunması ve süreç bilgilendirilmesi yapılması; Yüzgeç (2008) velilerin dinlenmesi ve Bıkmaz ve Güler (2002) ise öğretmenin hoşgörülü, sevecen, anlayışlı, öğrenci merkezli ve teknolojik yeniliklere açık, teknolojik donanıma sahip olması yönündeki var olan veli beklentilerini belirtmişlerdir.

Frekans değerlerine göre veli beklentilerinde son sırada yer alan okul yönetime ilişkin beklentilerin çoğunlukla okul giriş çıkışlarındaki yoğunluğun azaltılması şeklinde ifade edilirken; okul bahçesine araç/servis giriş çıkışının düzenlenmesi, veli iş birliğinin artırılması, sınıf mevcutlarının azaltılması, öğretmenleri motive edici çalışmalar ve toplu sosyal etkinliklerin yapılması ile maddi durumu iyi olmayan öğrencilere yardım edilmesi şeklinde detaylandırıldığı görülmüştür. Benzer şekilde Cabar (2016) da kaliteli eğitim öğretim ortamlarının sağlanması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve okula gerekli maddi-manevi kaynağın sağlanması hususunda var olan veli beklentilerine işaret etmiştir. Bu tema altında büyük çoğunluk tarafından ifade edilen 'okul giriş çıkışlarındaki yoğunluğun azaltılması, okul bahçesine araç/servis giriş çıkışının düzenlenmesi' beklentileri her okulun fiziki olarak sahip olduğu imkân ve koşulların kendine özgü olduğuna ve içinde bulunan farklı durumlara yönelik de veli beklentilerinin farklılaşmasına işaret etmektedir.

Alan yazındaki veli beklentilerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalar bütün olarak değerlendirildiğinde; veli beklentilerinin öğrenci üzerindeki beklentileri, okul yönetiminden ve öğretmenden beklentileri şeklinde temellendiği görülmektedir. Velilerin öğrenci üzerindeki beklentileri öğrencide gelişmesini bekledikleri özellikler yönünde; akademik başarılarının güçlü olması, etkili iletişime sahip, özgüvenli, milli ve ahlaki duyguları güçlü, sorumluluk sahibi, duyarlı ve çok yönlü olmaları yönünde şekillenmektedir. Çalışmanın bulgularından hareket ile velilerin öğretmen ve okul yönetiminden güler yüzlülük, iyi iletişim, sağlıklı bilgi akışı ve fiziki koşulların iyileştirilmesine yönelik temel beklentilerinin dışında kalan tüm beklentilerinin; çocuklarında gözlemek istedikleri özelliklerin gelişmesine hizmet edecek okul faaliyetleri beklentisi olduğu görülmektedir. Eğitimin öznesi öğrenciden hareket ile ebeveynlerin de okuldan beklentilerinde çocuk odaklı düşündükleri ve sahip oldukları eğitim öğretim hizmetlerinin niteliği ve gelişen, değişen günümüz şartlarında okulların çok yönlü bir birey yetiştirmesine yönelik farkındalıklarının ve beklentilerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda zihin, beden ve duyguların uyumlu birleşiminden oluşan bir bütün olan bireyin eğitim öğretim ortamlarının da bütünsel yaklaşımda olmasının öneminden hareketle; Bireyleri geleceğe hazırlayan temel kurumlar olan okulların içinde bulunduğumuz çağ kadar geleceğe yönelik de temel becerileri ön görerek sundukları eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğinin artırılmasına yönelik yapacakları çalışmaların önemi artmıştır.

Kaynakça

Albez, C. & Ada, Ş. (2017). Okul-aile ortaklığı: Güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(2), 1-18.

- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Balcı, A. (2005). Kamu örgütlerinde toplam kalite yönetimi uygulanması: olumlu perspektifler ve olası zorluklar. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2005(2), 196-211.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2019, 5 (2), 368-388.
- Bıkmaz Hazır, F. & Güler, D. S. (2002). Velilerin sınıf öğretmenlerinden beklentileri ve sınıf öğretmenlerinin bu beklentilere uygunluğu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 445-472.
- Cabar, F. (2016). *Ailelerin okuldan ve öğrenciden beklentileri: Hatay ili Yayladağı ilçesi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Can, İ. (2015). Değişen Türkiye' de eğitimin işlevlerini yeniden düşünmek: Velilerin ilk ve ortaokullardan beklentileri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 34, 247-266.
- Clink, K. (2012). *Child trends*. Reference Reviews.
- Çayak, S. & Ergi, D. Y. (2016). Öğretmen-veli işbirliği ile ilkököl öğrencilerinin sınıf içindeki istenmeyen davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, (11), 59-77.
- Davis, K. (1988). İşletmede insan davranışı: örgütsel davranış. (Çev.: Kemal Tosun vd.), İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları, 3.
- Demirkasımoğlu, N. (2015). Kamu okulu yöneticilerinin iş yükü kaynakları, sorunları ve yönetilebilirliği. *Route Educational and Social Science Journal*, (7), 345-364.
- DeRoche, E. & Williams, M. (1998). *Educating hearts and minds: A comprehensive character education framework*. (2nd ed.). Corwin Press.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. *Social intervention: Potential and constraints*, 121, 136.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. *Family-school links: How do they affect educational outcomes*, 209, 246.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership*, 61(8), 12-19.
- Erdener, M.A. & Knoepfel, R.C. (2018). Parents' perceptions of their involvement in schooling. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(1), 1-13.
- Ergin, D. Y. & Çayak, S. (2019). Veli Beklentileri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 46.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 223-236.
- Gülşen, C. & Akdoğan, H. (2021). Öğrenci başarısı konusunda velilerin okuldan ve okul yönetiminden beklentileri. *Social Science Development Journal*, 6(25), 305-318.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: the impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual Synthesis, 2002.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Öğrenci-veli-okul sözleşmesi. <http://www.meb.gov.tr>.

- Nartgün, Ş. & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 153-167.
- Özdemir, İ. (2000). *Okullarda halkla ilişkiler*. Çağdaş Eğitim Yayınları.
- Özyürek, E. (2001). *Türkiye'nin toplumsal hafızası*. İletişim Yayınları.
- Sancak, T. & Yıldırım B. (2019). Okullarda mekânsal düzenleme memnuniyet ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 635-655.
- Şahan, M. A. (2011). *İlköğretim Okullarında Öğrencisi Olan Velilerin Yönetici ve Öğretmenlerden Beklentileri*. [Yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Şimşek, H. & Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online*, 1(1), 12-16.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Pegem Akademi Yayınları.
- Tai, D. W., Wang, J. W., & Huang, C. E. (2007). The correlation between school marketing strategy and the school image of vocational high schools. *The Business Review*, 2(2), 191-197.
- TBMM (2006) web sitesi: <https://acikerisim.tbmm.gov.tr/xmlui/handle/11543/2032>
- Tetik, V. (2008). *Genel liselerde sosyal etkinliklerin uygulanmasında okul yöneticilerinin etkililiği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Thompson, H. (1993). *Quality education program/Mississippi: Program evulation panel report*. Corona. CA: Quality Education Project.
- Topkaya, İ. & Serbes, Ş. (2005). Meslek ve eğitim düzeyleri bakımından farklılık gösteren velilerin çocukları için tercih ettikleri spor branşları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 1, 1 (2) , 36-42 .
- Yeten, G. (2012). *İlköğretim 1. kademe veli memnuniyetinin sağlanmasında yöneticinin etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Basım). Seçkin.
- Yılmaz, E. ve Öznacar, B. (2016). *veli, ebeveyn- anne baba ve okul*. Çizgi Kitabevi.
- Yüzgeç, M. (2008), *İlköğretim Kurumlarının 4. ve 5. Sınıfında Öğrencileri Bulunan Velilerin, Yönetici ve Öğretmenlerden Beklentileri*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Wood, G. H. (1992). *Schools that work*. Dutton Book.

Extended Abstract

Introduction

Rapid changes and developments on a global scale has a profound impact on society, economy, politics, science and technology, as well as the education and administration system.

Accordingly, the expectations and wishes of individuals have been constantly developing and transforming. In this day and age, the organizations adapting to the shift in expectations and keep up with the change can survive (Balci, 2005). It is an undeniable fact that education is the most determining factor for individuals and organizations to be successful both in social and business life. Schools are the main component of education and training (Epstein & Salinas, 2004). Schools equip pupils with the knowledge, skills and understanding to fulfill the society's and their own needs in accordance with the normative expectations of the society. In modern society, the expectations from school administration are also changing. (Demirkasimoğlu, 2015). Similar to other organizations, schools are expected to meet the various demands and expectations of the external environment they are in (Şişman, 2002). The growth and development of societies in the world we live in can only be realized with educated people, therefore, education is seen as the most important investment for the future of people and society. However, due to the conditions of the age we live in, expectations from education have also changed. Especially, the ease of access to information, the growth in the rate of urbanization and the rise in the level of education have also improved the level of social awareness and the rates of enrolment in primary education rate, and the improvements in the resources allocated to education are indicators of the increasing importance given to education. In this context, the parental involvement has had a significant impact, which has changed the expectations of families from education. In this sense, it is important to define the parents and to determine their expectations (Yılmaz & Öznacar, 2016). Although such common sharing areas outside the school where basic education is given play an important role in the learning of the individual; the basis of a good education is primarily the family environment. So much so that students spend most of their time outside of school in their family environment (Özyürek, 2001). In this respect, school-family collaboration is an important element that improves the success of the child in the academic field, and particularly the school success of the children whose families participate in school practices increases, their school attendance raises and their self-awareness skills develop (Albez & Ada, 2017). Therefore, effective collaboration between administrators, teachers and parents is needed to increase the quality of learning processes (Epstein & Salinas, 2004). Considering the expectations of parents, like all other stakeholders, in the education process, which is the common goal of schools and families, is important for a successful education process. This study aimed to reveal the expectations of the parents of primary school pupils about public schools and to provide data on the activities that could be done for school development.

Method

The descriptive analysis model was adopted, as it was based on the purpose of organizing the data collected through the interviews and presenting it in a way that the reader could understand (Baltacı, 2019). The interview group consists of the parents of pupils, who participated in the study voluntarily, in a primary school at a middle socio-economic environment in the city center of Eskişehir in the 2021-2022 academic year. The study group consists of 309 parents, 212 women and 97 men. As the aim of the study was to determine the expectations of the parents whose children attend the public primary school, semi-structured questionnaires were used. The opinions of the participants about their expectations from the public school were obtained through semi-structured questionnaires. Qualitative content analysis method was used in the analysis of the data collected through questionnaires. In line with the research data, the themes that make up the conceptual structure were determined.

Thematic coding was done with the consensus of experts for the codes obtained for the sections that showed consistency and integrity within themselves, and finally, the frequencies for the themes and the codes they were associated with were examined.

Results

According to the frequencies, six themes were found, which are 'Expectations Regarding Social Activities', 'Expectations Regarding Personal/Social Development of Pupils', 'Expectations Regarding the Physical Equipment of the School', 'Expectations Regarding the Academic Development of Students', 'Expectations Regarding Teachers' and 'Expectations Regarding Administration'.

Conclusion

While the analysis regarding social activities provided that the majority of parents expressed these expectations as increasing social activities; some parents elaborated further and listed the following: Theater, camping, organization of drama activities, artistic studies (music/painting), folk dances and cultural studies, intelligence games courses and club activities, organization sports activities and competitions, providing studies according to the individual abilities of the students, social responsibility projects and organizing trips. According to the frequency values, the identification of individual abilities of pupils is in the second place the expectations of the parents regarding the personal/social development of the pupils. On the other hand, it has been seen that the expectations for this theme are detailed as 'strengthening moral values', strengthening the work of the guidance unit, determining individual abilities, fostering self-expression and communication, social, responsible, strong national values, and environmental awareness. While the expectations regarding the physical equipment of the school rank third in the expectations of the parents according to the frequency values. Mostly indicated expectations are the provision of hygiene in the school; establishing music, painting and similar workshops, ensuring security, increasing technological equipment, active use of the library, improving the schoolyard, providing playgrounds and ensuring the compliance of canteen products with food health standards. The expectations for the academic development of the students is in the fourth place. The parents mostly raised that it was important that pupils have a strong foundation for their future. They also shared that they would want additional courses, scientific/experimental activities, level determination tests, increasing English lesson hours, developing effective studying and reading habits, and vocational guidance. The expectations about the teacher, which ranks fifth, are mostly expressed as effective communication with students; providing fair treatment to all students, developing positive communication with parents, being interested in the social development of the student, providing parent education, being well-equipped, disciplined, experienced and improving personal development, and motivating and helping academically weak students. The expectations regarding the school management, which is in the last place in the expectations of the parents according to the frequency values, are mostly expressed as controlling the school entrances and exits, arranging vehicle entrance and exit to the schoolyard, increasing parent involvement, reducing class sizes, motivating teachers and organizing collective social activities, and helping students who are in financial difficulty.

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

GAZİANTEP UNIVERSITY

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

