

ULUSLARARASI BİLİM VE EĞİTİM DERGİSİ



INTERNATIONAL JOURNAL OF
SCIENCE AND EDUCATION

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi-UBED

CİLT 5 SAYI 2

e-ISSN: 2667-4122



DERGİ HAKKINDA

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi (UBED) eğitim, öğretme ve bilim ile ilgili alanlarda ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip, güncel konuları kapsamlı bir şekilde ele alacak disiplinler arası çalışmalarını yayımlamayı bu sayede bilimin ve bilim eğitiminin gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

UBED 2018 yılında 2 sayı olarak yayın hayatına başlamıştır ve 2021 yılı itibariyle 3 sayı olarak yayımlanmaya devam etmektedir. UBED çevrimiçi, açık erişimli ve ücretsiz, uluslararası hakemli bir dergidir.

EDİTÖR KURULU

Baş-Editör:

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye

Yardımcı Editörler:

Dr. Öğr. Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü,
Türkiye

Arş. Gör. Saadet ZÜMBÜL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Türkiye

Yabancı Dil Editörü:

Öğr. Gör. Burak OLUR

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye

Danışma Kurulu Üyeleri:

Dr. Ahmet Ali GAZEL (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Dr. Behçet ORAL (Türkiye, Dicle Üniversitesi)

Dr. Celal DEMİR (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Dr. Chien-Heng CHOU (Tayvan, Vanung University)
Dr. Çavuş ŞAHİN (Türkiye, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Dr. Denver J. FOWLER (ABD, Franklin University)
Dr. Fatih GÜNGÖR (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Dr. Hakkı YAZICI (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Dr. İjlal OCAK (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Dr. Karanam Pushpanadham (India, The M.S.University of Baroda)
Dr. Kenneth CARANO (ABD, Western Oregon University)
Dr. Kerim GÜNDOĞDU (Türkiye, Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Kumiko Aoki (Japonya, The Open University of Japan)
Dr. Murat PEKER (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

*Danışma kurulu alfabetik sıraya göre yazılmıştır.

DİZİNLEME

DRJI, ResearchBib, SIS, ASSOS İndeks, Google Scholar

İÇİNDEKİLER

Fatih ÇAKMAK		
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Görüşleri		69-89
İlay Sultan YURTERİ, Mehmet Kaan DEMİR		
Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumlarının Değerlendirilmesi		90-112
Emine AKKAŞ BAYSAL, Kerim KIRAT		
Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerine İlişkin Bir Meta-Değerlendirme Çalışması (2019-2021)		113-132
Sibel ÖZTÜRK DEMİR, Esra EREN		
Öğrencilerin Çevrim İçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk, Memnuniyet ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi		133-156

International Journal of Science and Education

VOLUME 5 ISSUE 2

e-ISSN: 2667-4122



ABOUT THE JOURNAL

International Journal of Science and Education (IJSE) aims to contribute to the development of science and science education by publishing interdisciplinary studies that will address the current issues in a wide range of scientific, national and international scientific qualifications in the fields of education, teaching and science.

In 2018, IJSE started its publication as a biannual, and continues as a quarterly from 2021. IJSE is a peer-reviewed online, open-access and free journal.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief:

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Turkey

Assistant Editors:

Dr. Lecturer Emine AKKAŞ BAYSAL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye

Res. Asst. Saadet ZÜMBÜL

Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences-Guidance and Psychological Counseling, Turkey

Foreign Language Editor:

Lecturer Burak OLUR

Afyon Kocatepe University, Faculty of Science and Literature, Turkey

* Advisory Board Members:

Dr. Ahmet Ali GAZEL (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Dr. Behçet ORAL (Turkey, Dicle University)

Dr. Celal DEMİR (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Dr. Chien-Heng CHOU (Tayvan, Vanung University)

Dr. Çavuş ŞAHİN (Turkey, Çanakkale Onsekiz Mart University)
Dr. Denver J. FOWLER (ABD, Franklin University)
Dr. Fatih GÜNGÖR (Turkey, Afyon Kocatepe University)
Dr. Hakkı YAZICI (Turkey, Afyon Kocatepe University)
Dr. İjlal OCAK (Turkey, Afyon Kocatepe University)
Dr. Karanam Pushpanadham (India, The M.S.University of Baroda)
Dr. Kenneth CARANO (ABD, Western Oregon University)
Dr. Kerim GÜNDÖĞDU (Turkey, Adnan Menderes University)
Dr. Kumiko Aoki (Japan, The Open University of Japan)
Dr. Murat PEKER (Turkey, Afyon Kocatepe University)
Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Turkey, Afyon Kocatepe University)

* The advisory board members were written in alphabetical order.

ABSTRACTING AND INDEXING

DRJI, ResearchBib, SIS, ASSOS Indeks, Google Scholar

CONTENTS

Fatih ÇAKMAK	
Opinions of Religious Culture and Moral Knowledge Class Teachers on Critical Thinking Skills	69-89
İlay Sultan YURTERİ, Mehmet Kaan DEMİR	
Evaluation Of Classroom Teachers' Occupational Burnout İn The Distance Education Process	90-112
Emine AKKAŞ BAYSAL, Kerim KIRAT	
A Meta-Evaluation Study on Master's Theses in Curriculum and Instruction (2019-2021)	113-132
Sibel ÖZTÜRK DEMİR, Esra EREN	
The Investigation of Relationship Among Students' Online Learning Readiness, Satisfaction and Academic Achievement Levels	133-156

EDİTÖRDEN...



Değerli meslektaşlarım, sevgili okurlar,

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi (UBED) eğitim, öğretme ve bilim ile ilgili alanlarda ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip, güncel konuları kapsamlı bir şekilde ele alan disiplinler arası çalışmaları yayımlamayı bu sayede bilimin ve bilim eğitiminin gelişimine katkıda bulunmayı hedefleyerek yola çıkmıştır. UBED uluslararası hakemli, açık erişimli ve ücretsiz bir dergi olarak yılda 3 sayı olarak yayımlanmaktadır. Dergimiz, bilim ve bilimsel bilgi üreten tüm disiplinler kapsamında, farklı alanlarda çalışan bilim insanlarının çalışmalarını ve araştırmalarını bir araya getirerek disiplinler arası çalışma ortamı meydana getirmek ve yeni bakış açılarının oluşmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bilim insanlarının bilimsel bilgi birikime katkı sağlarken dikkat etmeleri gereken en önemli konu ve başlıca dayanakları ise doğruluk ve erdemlik gibi nitelikleri kapsayan bilim etiğidir. Bu kapsamda araştırmacılara hatırlatılması gereken bazı önemli husular şunlardır; UBED'e yayınlanmak üzere gönderilen çalışmaların özgün nitelikte olması ve aynı anda birden fazla derginin başvuru sürecinde bulunmaması gerekmektedir. Yazar(lar)ın başka çalışmalardan yararlanmaları veya başka çalışmaları kullanmaları durumunda eksiksiz ve doğru bir biçimde atıfta bulunmaları ve/veya alıntı yapmaları gerekmektedir. Makalenin yazım kuralları, atıf gösterimi ve yapılacak etik ihlaller yazarın sorumluluğunda olup Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi'nin sorumluluğunda değildir. Yazarların ve değerlendirme görevindeki hakemlerin etik ilkelere yönelik standartlara uymalarının önem taşıdığını belirtmek isterim.

Beşinci cilt birinci sayımızda, çalışmaları ile destek veren yazarlarımız ve değerli hakemlerimize en içten dileklerle teşekkür eder, eğitimin çeşitli alanlarında çalışan tüm araştırmacıların çalışmalarını dergimizde görmekten mutluluk duyacağımızı bildiririm.

Saygılarımla,
Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Baş-Editör



İÇİNDEKİLER

Fatih ÇAKMAK

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Görüşleri 69-89

İlay Sultan YURTERİ, Mehmet Kaan DEMİR

Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumlarının Değerlendirilmesi 90-112

Emine AKKAŞ BAYSAL, Kerim KIRAT

Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerine İlişkin Bir Meta-Değerlendirme Çalışması (2019-2021) 113-132

Sibel ÖZTÜRK DEMİR, Esra EREN

Öğrencilerin Çevrim İçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk, Memnuniyet ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi 133-156



Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerisine Yönelik Görüşleri

Fatih ÇAKMAK*

Öz,

Araştırmanın temel amacı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri kazandırmaya yönelik görüşlerini tespit ederek değerlendirmektir. Bu amaca uygun olarak çalışma nitel desenli fenomenolojik (olgu bilimsel) bir araştırmadır. Bu araştırmada mülakat (görüşme) tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 80 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenidir. Görüşme formunda öğretmenlere, eleştirel düşünmenin ne olduğu, faydaları, eleştirel düşünme becerisi kazandırmada kullandıkları yöntem ve teknikler, eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın önemi ve eleştirel düşünme becerisi kazandırılmadığında ne gibi sorunlar ortaya çıkacağı sorulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler çözümlenirken katılımcıların fenomenle ilgili tanımlamaları ve deneyimleri kategoriler altında toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler eleştirel düşünmeyi öğrencilere kazandırılması gereken özellikler üzerinden tanımlamaktadırlar. Eleştirel düşünmenin faydalarını doğru /sağlam bilgi elde edebilme, problem çözme becerisi geliştirme, bağnazlıktan uzak kalabilme olarak ifade etmektedirler. Eleştirel düşünme becerisi kazandırmada kullandıkları yöntemler soru-cevap, beyin fırtınası, tartışma, örnek olay olarak öne çıkmaktadır. Eleştirel düşünme becerisinin gelişmemesi farklı fikirlere kapalı olma, bağnazlık, sağlam bilgiye dayalı olmayan inanç gelişimi gibi sorunlara neden olmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, düşünme, eleştirel düşünme, Din Kültürü ve Ahlak Bilgi dersi öğretmenleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde eleştirel düşünme becerisi

Opinions of Religious Culture and Moral Knowledge Class Teachers on Critical Thinking Skills

Abstract

The main purpose of the research is to determine and evaluate the opinions of the Religious Culture and Moral Knowledge course teachers towards gaining critical thinking skills. In accordance with this purpose, the study is a qualitative, phenomenological research. Interview technique was used in this study. The participants of the research are 80 Religious Culture and Moral Knowledge course teachers. In the interview form, the teachers were asked what critical thinking is, its benefits, the methods and techniques they use in gaining critical thinking skills, the importance of gaining critical thinking skills, and what problems will arise when critical thinking skills cannot be gained. Content analysis method was used in the analysis of the data. While analyzing the data, the definitions and experiences of the participants about the phenomenon were gathered under categories. According to the results of the research, teachers define critical thinking through the characteristics that should be acquired by students. They express the benefits of critical thinking as obtaining correct/solid information, developing problem-solving skills, and staying away from bigotry. The methods they use in gaining critical thinking skills stand out as question-answer, brainstorming, discussion and case study. Failure to develop critical thinking skills causes problems such as being closed to different ideas, bigotry, and belief development that is not based on sound knowledge.

Key Words: Religious education, thinking, critical thinking, Religious Culture and Moral Knowledge course teachers, critical thinking skills in Religious Culture and Moral Knowledge course.

Giriş

İnsan olmak sahip olunan en değerli özelliktir. Bu değerli oluş insanın düşünen varlık olmasıyla ilişkilidir. Bu özellik sayesinde insan insanlaşır. İnsanlaşma çok farklı yönlerden incelenebilse de burada kastedilen şey, hayat bulmuş olan varlığın değer yargısal bir bakış açısını ortaya koyabilecek potansiyeli aksiyona dönüştürebilecek nitelik kazanmasıdır. İnsan evrende diğer varlıklara göre çok farklı bir konumda bulunmaktadır. Zira diğer varlıklar anlamlı bir boyut taşısalar bile evrende anlama ve anlamlandırma imkânına sahip tek varlık insandır (Akdoğan, 2008). İnsana evreni çekip çevirme, idame / idare etme, kontrol etme, yönetme sorumluluğunun verilme, insanın başıboş bırakılmama sebebi de budur (Kıyâme, 75/36; Bakara, 2/286; Ahzâb, 33/72; Ankebût, 29/2; Casiye, 45/13). Hatta insanın yeryüzünün halifesi olması da bu sebeptir (Bakara 2/30). Bu nedenle insan evrende merkezi bir konumda bulunmakta ve hayatın akışında önemli bir fonksiyon icra etmektedir (Akdoğan, 2008).

İnsanı değerli kılan özelliği akıllı ve iradeli varoluştur. İnsan akıl ve irade sahibi olması nedeniyle düşünen bir varlıktır (Cevizci, 2015). Düşünme içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif amaca yönelik organize zihinsel sürece verilen addır (Cüceloğlu, 1996). Başka bir ifadeyle insan zihni, temel yetileri veya güçlerini kullanarak iç ya da dış uyaranlara bir tepki verir, bu uyaranların çeşitli yönleri arasında bağ kurarak, öznel ya da nesnel, hayali ya da gerçekçi, vb. düşünceler geliştirir (Cevizci, 2015). Bireylerin daha rahat ve bilinçli yaşamalarına, karşılarına çıkan problemleri daha kolay ve en uygun yolla çözmelerine, toplumsal ve bireysel gelişmelerine yardımcı bir unsur olarak kabul edilen düşünme, birey için önemli bir yetidir (Semerci 2003). Ayrıca insan irade eden, tercihte bulunan yani isteyebilen varlıktır. Hem düşünme hem de isteme insanın kaderidir. Yani insan olmanın zorunlu bir sonucudur.

Beceri, TDK tarafından “Elinden iş gelme durumu, ustalık, maharet” ve “Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet” (TDK, Güncel Türkçe Sözlük, 2022) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre düşünme becerisi bireyin düşünmeyi başarma, düşünmede ustalık ve maharet kazanma, belli bir amaca uygun düşünebilme yeteneğidir. Kim ve Song (2012) düşünme becerisini, insanın olaylara ve durumlara karşı tepkilerini, tutumlarını organize ettiği düşünce yapısı, başka bir ifadeyle olaylara ve durumlara karşı düşüncesini seçme biçimi olarak açıklamaktadır (Akt. Ünsever, 2022). Düşünme becerileri üzerine alan yazında farklı sınıflamalar yapılmaktadır. Bu sınıflamalarda genellikle bilişsel beceriler üzerine düşünülse de biliş üstü ve duyuşsal beceriler de dahil edilebilmektedir. Düşünme becerileri düşünüldüğünde yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme gibi beceriler üzerinde daha fazla durulduğu ve okullarda bu becerilerin öğretilmesinin gerekliliğinin farklı literatürlerle tartışıldığı görülmektedir (Doğan Altun ve Ekinci Vural, 2017).

Presseisen (1985) düşünme becerilerini temel işlemler, problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme olmak üzere aşamalı bir biçimde ele almaktadır. Beyler (1988) düşünme becerilerini üç düzeyde ele almaktadır. Beyler'e göre düşünme becerileri, problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma becerileri, eleştirel düşünme becerileri ve bilgiyi işleme becerilerinden oluşmaktadır. Özden (2000) düşünme becerilerinin; eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinden oluştuğunu belirtmektedir (Akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Yunanca yargılama, hüküm verme anlamlarına gelen “kritike” (tekhne) kelimesinin (İngilizcesi critical) Türkçedeki karşılığı olan “eleştirmek” sözcüğü TDK 'da “bir düşünceyi, bir eseri, bir yargıyı inceleyerek doğruluk veya yanlışlığını ortaya çıkarmak ve gerçek değerini belirtmek, tenkit etmek anlamında kullanılmaktadır. Eleştiri ise felsefede “özellikle bilginin temellerini ve doğruluk

durumunu inceleme, sına, yargılama" olarak tanımlanmaktadır (TDK, Güncel Türkçe Sözlük, 2022). Yargılama sanatı olarak ifade edilen, felsefi temelleri M.Ö. 600 yılında Socrates'e kadar uzanan (Şenşekerci ve Bilgin, 2008), son yıllarda adından sıkça bahsedilen ve pedagoji, psikoloji ve felsefe gibi disiplinlerde yoğun bir şekilde işlenen (Çetin, 2013) eleştirel düşünme hakkında alan yazında yaklaşımlardaki farklılıklar ve çeşitlilik nedeniyle (Akınoğlu, 2001) pek çok tanım yapılmıştır.

Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi bireyin neye inandığı ya da ne yapacağına karar vermede odaklanan kıyaslanabilir bir yansıtıcı düşünme olarak tanımlar (Akt Semerci, 2003). Cüceloğlu, eleştirel düşünmeyi kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel süreç olarak tanımlar (Cüceloğlu 1996). Facione (1998) eleştirel düşünmeyi; yorum, analiz, değerlendirme ve çıkarımların yanında delillerin, kavramların, yöntemlerin, ölçütlerin ve bağlamların açıklanmasıyla bir amaç doğrultusunda yargıda bulunma ve karar verme olarak tanımlanmıştır (Facione, 1998). Gündoğdu, kapsamlı bir şekilde eleştirel düşünmeyi, herhangi bir konu, olgu ve fikir üzerinde açık-seçik, tutarlı, mantıklılık, şüphecilik ve doğru akıl yürütme gibi bazı ölçüt ve yöntemleri esas alan, doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan, kanıtlara ve sonuçlara önem veren araştırma temelli daha derin bir düşünme eğilimi, tutumu ve becerisi sergileyen, böylelikle de sadece herhangi bir sonuca değil ama tutarlı, makul sonuçlara ve yargılara ulaşmayı amaçlayan, hem problem çözme hem de problem görme kapasitesi sayesinde, kendi düşünme sürecini sürekli denetim altında tutarak değişmeye ve kendi kendini düzeltmeye açık olan bir düşünme olarak tanımlamaktadır (Gündoğdu, 2009).

Eleştirel düşünmenin ne olduğu ve özellikleri kadar bu tür düşünme biçimini ortaya koyan zihinsel işlemlerin neler olduğu da önemlidir. Bireyler eleştirel düşünmede hangi zihinsel işlemleri gerçekleştirmektedirler? Facione (1998) eleştirel düşünme bileşenlerini analiz etme, yorum yapma, kendini düzenleme, çıkarımda bulunma, açıklama ve değerlendirme olarak belirlemiştir (Facione, 1998). Halpern (1996) eleştirel düşünme biçimini ortaya koyan zihinsel işlemleri birbiri ile etkileşim halinde ve her biri eleştirel düşünmenin farklı bir boyutuna ait sekiz bileşeni şu şekilde ifade etmiştir: Değişkenlerin ayırt edilmesi ve denetimi. Bilgi eksikliklerini fark edebilmek. Açık, anlaşılır ve uygun tanım gerekliliğini görmek. Sonuca götüren temellendirmelerin gücünü değerlendirebilmek. Verilerden ve bulgulardan çıkarımlar yapabilmek. Karar verirken akılcı ölçütler kullanabilmek. Anlamak için okumak. Problem çözmede planlı yaklaşımlar belirleyebilmek (Akt. Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu, 2015).

Demirel eleştirel düşünmeyi, etkili ve sağlam temelde bilgi elde etme, bilgiyi değerlendirme, yerinde / doğru kullanma yeteneği ve eğilimi olarak açıkladıktan sonra eleştirel düşünmenin beş temel kuralını şu şekilde sıralar: Tutarlılık, birleştirme, uygulanabilme, yeterlilik, iletişim kurabilme. Tutarlılık, düşüncedeki çelişkileri ortadan kaldıracıdır. Birleştirme, düşüncenin tüm boyutlarını ele alabilmedir. Uygulanabilme, düşüncenin bir model üzerinde gerçekleşmesidir. Yeterlilik, deneyimlerin ve sonuçların gerçekçi bir temele dayanmasıdır. İletişim kurabilme, düşünülenlerin açık ve anlaşılır biçimde paylaşılabilmesidir (Demirel, 2015). Bu kurallar bize eleştirel düşünmenin bazı standartları olması gerektiğini söylemektedir. Paul (1995) eleştirel düşünme için gerekli standartları; yeterlilik, tutarlılık, açıklık, doğruluk, kesinlik, önemlilik, derinlik, genişlik, mantıklılık olarak belirler. Nosich (2011) de Paul'un standartlarını temele alarak eleştirel düşünme için gerekli standartları açıklık, doğruluk, önem-alakalılık, yeterlilik, derinlik, genişlik ve kesinlik olarak ifade eder (Akt. Arısoy, 2017). Bu standartlar çerçevesinde düşünmeyi değerlendirirken şu soruları yöneltmek gerekir:

Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinden olan eleştirel düşünme becerileri kazanabilmeleri için kendilerine uygun öğrenme ortamlarının yaratılabilmesi gerekmektedir. Bu uygun öğrenme ortamları içerisinde bilişsel ve duyuşsal düşünme becerilerinin olması önemlidir. Geçerli ve geçersiz genellemeleri fark edebilme, öğrendiklerini farklı alanlarda kullanabilme, görüş

geliştirebilme, açık düşünme, değerlendirme yapabilme için ölçüt belirleyebilme, bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulayabilme, derinlemesine incelemeler yapabilme, görüşleri analiz etme ve değerlendirebilme, çözüm üretme becerisine sahip olabilme, eleştirel okuma, eleştirel dinleme vb. gibi bilişsel düşünme becerilerini; bağımsız düşünebilme, ben-merkezli anlayışı fark edebilme, farklı görüşlere saygı duyma, adil düşünebilme, duygu ve düşünce arasındaki ilişkiyi anlayabilme, peşin hükümlü olmaktan kaçınabilme, yargıyı hemen vermeme vb. gibi duyuşsal düşünme becerilerini (Demirel 2015) kazandırmada eğitimcilere, özellikle öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

Günümüz toplumlarında üst düzey düşünme becerilerine sahip olmak, eleştirel düşünebilmek ve düşündüklerini yaşamda uygulamak bireyler için bir gerekliliktir. Bu gereksinimin önemli oranda karşılanacağı yer olarak okul, bireyi çağın gereklerine uygun olarak yetiştirmeli ve ona eleştirel düşünme becerileri kazandırabilmelidir. Bu da ancak öğretmenlerin bu konuda nitelikli eğitilmiş olmalarına bağlıdır. Okulun bu görevi gerçekleştirmesinde din eğitimi ve öğretiminin de önemli bir rolü vardır. Ayrıca yetişen bireylere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak onların zihinsel gelişimlerine de olumlu katkı sağlayacaktır. Bu anlamda zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ve seçmeli din öğretimi alan dersleri öğretmenleri öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırmada sorumluluk sahibidirler. Din eğitimi ve öğretiminde yetişen bireylerin düşünme ve eleştirel düşünme becerisi kazanımı açısından yetersiz kalmaları hem dini gelişim hem de zihinsel gelişim anlamında sorun yaratacaktır. Bu araştırmanın temel problemi, DKAB öğretmenlerinin, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın gerekliliğine dair görüşleri nedir? sorusudur. Bu problem çerçevesinde araştırmanın alt problemleri şunlardır:

DKAB dersi öğretmenleri eleştirel düşünmeyi nasıl tanımlamaktadırlar?

DKAB dersi öğretmenlerine göre eleştirel düşünmenin faydaları nelerdir?

DKAB dersi öğretmenlerine göre eleştirel düşünme becerisi kazandırmada hangi yöntem ve teknikler kullanılmalıdır?

DKAB dersi öğretmenlerine göre öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmak önemli midir?

Öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırılmadığı zaman bireysel ve toplumsal açıdan hangi sorunlar ortaya çıkabilir?

Alan yazın din eğitimi ve öğretimi açısından incelendiğinde eleştirel düşünme ile ilişkilendirilebilecek bazı çalışmalar bulunmaktadır. Selçuk "Din Öğretimi Özgürleştirilen Bir Süreç Olabilir mi?" isimli çalışmasında, bireylere düşünme ve problem çözme becerilerinin kazandırılmasında din öğretiminin rolü konusunu ele almış, bilgi istiflemek şeklinde tanımladığı bankacı model yerine, problem çözme becerileri geliştirebilen bir din öğretimi modelinin insan merkezli dindarlık anlayışlarının ortaya çıkabilmesi için gerekliliğine vurgu yapmıştır (Selçuk, 1998). Şahbat "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Tutumlarının Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi" adlı çalışmasında, İstanbul ilinde öğrenciler ile nicel bir araştırma gerçekleştirmiş ve DKAB dersi öğretmenlerinin tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu etkisini belirlemiştir (Şahbat, 2002). Aydın, "Özgürleştirici Din Eğitimi" adlı çalışmasında, İslam dininin düşünmeye, özgür iradeyle seçim yapmaya verdiği öneme vurgu yapmış, din eğitiminin bireylere kalıp ezber bilgiler öğretmek yerine, düşüncelerine ve bilinçli tercihler yapabilmelerine olanak sağlaması gerektiğini belirtmiştir (Aydın, 2008). Karagöz, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünebilmelerine Katkı Sağlayacak Yöntemler ve Uygulanışları" adlı çalışmasında, eleştirel düşünmenin ne olduğunu ortaya koymuş, 2005 ve 2006 yılında yenilenen DKAB programında eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın önemine değindikten sonra Crawford ve diğerleri (2009) tarafından gerçekleştirilen "Düşünen Sınıf İçin Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri" (Crawford, Saul, Mathews vd., 2009) adlı çalışmadaki eleştirel düşünme becerileri kazandırmaya yönelik yöntemlerden bir kısmını DKAB derslerinde uygulamış ve sonuçlarını okuyucu ile

paylaşmıştır (Karagöz, 2011). Çetin “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Eleştirel Düşünme Öğretimi” adlı çalışmasında, DKAB program kılavuz kitaplarda yer alan yöntem ve tekniklerin eleştirel düşünme becerisi kazandırmada etkilerini incelemiş, bu yöntemlerin öğretmenler tarafından nerede, nasıl, ne kadar kullanılması gerektiği sorusuna ise cevap vermemiştir (Çetin 2013). Coşkun, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB Karşılaştırması)” adlı çalışmasında, Atatürk, Dicle, İnönü, On Dokuz Mayıs ve Uludağ Üniversiteleri İlahiyat Fakültesi ve Eğitim Fakültesi DKAB Bölümünde öğrenim gören aday öğretmenlerin, eleştirel düşünme eğilimlerini Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği aracılığıyla tespit edip, yorumlamıştır (Coşkun, 2013). Ev, “Eleştirel Düşünme ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri” adlı eserinde 2007 sonrası DKAB dersi programını eleştirel düşünme becerileri kazandırma açısından incelemiş, öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri kazandırmaya yönelik görüşlerine yer vermemiştir (Ev, 2012). Ev, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri İçin Eleştirel Düşünmenin Önemi” isimli çalışmasında, DKAB dersi öğretmenlerinin derste eleştirel düşünme becerileri kazandırabilmeleri gerekliliğini ortaya koyduktan sonra, öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılan bazı araştırma bulguları üzerinden DKAB öğretmenlerinin eleştirel düşünme stratejileri kazandırmadaki yeterliklerini tartışmıştır (Ev, 2013). Ev, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adayları ve Eleştirel Düşünme (Celal Bayar Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencileri Örneği)” adlı çalışmasında, DKAB aday öğretmeni olan İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ölçmüş, onların bu eğilimlerinin ilköğretim, ortaöğretim DKAB öğretmenleri ve İmam-Hatip Liseleri meslek dersleri öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerilerine etkilerini araştırmıştır (Ev, 2014). Cingöz, “Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğitimine İlişkin Görüşleri” isimli araştırmasında, DKAB derslerinde eleştirel düşünme eğitiminin durumunu kullanılan nitel yöntem ve öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmeler üzerinden tespit etmeye ve yorumlamaya çalışmıştır (Cingöz, 2019). Tezcan, “Din Öğretiminde Eleştirel Düşünme: DKAB Dersinde Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması” adlı çalışmasında, din öğretiminde eleştirel düşünme becerileri kazandırmada destekleyici uygulamaların nasıl kullanılabileceğini nitel desenle araştırmıştır (Tezcan, 2020). Yukarıda bahsi geçen pek çok araştırma nicel yöntem ve yeterlik araştırmıştır. Bu araştırma ise DKAB dersinde eleştirel düşünme becerileri kazandırmaya yönelik öğretmen görüşlerini açık uçlu sorular sorarak nitel desen ve fenomenolojik yöntem kullanmak suretiyle belirlemek istemektedir. Bu da bu araştırma ile diğer araştırmaları farklılaştırmakta ve alana bu sayede katkı sağlamak istemektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırmanın katılımcıları, verilerin toplanması ve analizi, kapsam ve sınırlılıklar başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma DKAB ve diğer seçmeli din öğretimi alan dersleri öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya dönük görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca uygun olarak çalışma nitel desenli fenomenolojik bir araştırmadır. Nitel desenler, epistemolojik olarak idealizmi ve yöntem olarak da tümevarım yöntemini kullanırlar. Fenomenolojik araştırmalarda gerçeğin bireyler tarafından oluşturulabileceği düşüncesinden hareketle, yaşamsal bir olgu, kavram ya da durum üzerine bireylerin deneyim, birikim, yönelimleri üzerinden derinlemesine bilgi edinmeye çalışılmaktadır (Creswell, 2017). Bu nedenle nitel araştırmalarda gerçek öznedir, birden çok doğru olabilir ve bireyin katılımıyla oluşturulur (Şimşek, 2018). Araştırılan olgu ve olaylar kendi bağlamında, gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek 2005).

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın evrenini ilköğretim ve ortaöğretim okullarında DKAB ve diğer seçmeli din öğretimi alan dersleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu ise evrendeki her

bireyin seçilme şansının birbirine eşit olduğu rastgele (yansız) atama (Random sampling) yoluyla (Creswell, 2017) belirlenmiş 80 DKAB ve seçmeli din öğretimi alan dersleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin tanımlayıcı bilgileri bulgular başlığında verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi veri toplama teknikleri kullanılır (Yıldırım ve Şimşek 2005). Veri toplama sürecinde görüşmeler yüz yüze yapılabileceği gibi, e-mail ya da internet mülakatı şeklinde de yapılabilmektedir (Creswell, 2017). Bu araştırmada hem pandemi koşulları düşünülerek hem de daha fazla katılımcıya daha hızlı şekilde ulaşmak ve bu sayede veri zenginliği sağlamak amacıyla görüşme formu öğretmenlere, "https://docs.google.com/forms" üzerinden çevrimiçi olarak ulaştırılarak veriler toplanmıştır. Çevrimiçi olarak yapılan görüşmelerin güvenilirlik sorunu içerebileceği gerçeği düşünülerek katılımcılara görüşme formunda detaylı açıklamalar yapılmış ve bu sorun giderilmek istenmiştir. Ayrıca çevrimiçi mülakatlarda katılımcıların doğal ortamlarında araştırılan konuyla ilgili görüşlerinin elde edilmesi de hedeflenmiştir. Araştırmacı tarafından araştırmanın amacı dikkate alınarak geliştirilen görüşme formunda öğretmenlere cinsiyet, yaş ve kıdemleri ile ilgili tanımlayıcı sorulardan sonra aşağıdaki kategorilerde sorular yöneltilmiştir.

1. Eleştirel düşünmeyi tanımlar mısınız?
2. Eleştirel düşünme becerisinin faydaları neler olacaktır? Yorumlayınız.
3. Eleştirel düşünme becerisi kazandırmada hangi yöntem ve teknikler kullanılmalıdır? (Siz hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?)
4. Sizce din öğretiminde eleştirel düşünme becerileri kazandırmak önemli midir? Neden?
5. Sizce eleştirel düşünme becerileri kazandırılmadığı zaman hangi bireysel ve toplumsal sorunlar ortaya çıkabilir?

Görüşme formunun oluşturulması sürecinde üç DKAB dersi öğretmeni ile ön görüşme yapılmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için üç alan uzmanından görüş alındıktan sonra form uygulamaya hazır hale gelmiştir. Sonrasında gerekli izinler alınmış¹ ve form uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde elde edilen verilerden betimlemeler, yorumlamalar ve ilişkilendirmeler yapılır. Bu amaçla yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirlenen temalar ve kavramlar çerçevesince bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek 2005). İçerik analizi sürecinde elde edilen veriler şu aşamalardan geçirilir: Mevcut ham verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesi. Verilerin tamamını okuma veya inceleme. Verilerin kodlanması. Temaların veya betimlemelerin belirlenmesi. Betimleme ve temaların nitel anlatıda sunumunun geliştirilmesi. Son aşamada bulguların veya sonuçların yorumlanması. Bu araştırmada da bu süreçler izlenerek analiz yapılmıştır. Nitel araştırmalarda geçerlik, bulguların doğruluğu için belirli süreçlerin sistematik bir düzen içerisinde araştırmacın kontrolünde gerçekleştirilmesidir. Nitel güvenilirlik ise araştırmacının yaklaşımının diğer araştırmacılar açısından tutarlılığı demektir (Creswell, 2017). Bu araştırmada da geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için analiz sürecinin her aşamasında kontrollü ve tutarlı bir süreç izlenmiştir.

Bulgular

Araştırmaya Katılanlarla İlgili Tanımlayıcı Bilgiler

¹ Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Kararları, Toplantı No: 09, Karar Tarihi: 05.08.2021, Karar: 2021/297.

Araştırmaya katılan 80 Din öğretimi alan dersleri öğretmenlerinin cinsiyet dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Tanımlayıcı Bilgiler

Değişken	Kategori	N
Cinsiyet	Kadın	56
	Erkek	24
Yaş	23-26	17
	27-32	29
	33-38	13
	39-44	12
Toplam		80

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %30'u olan 24'ü erkek, %70'i olan 56'sı kadındır. Katılımcılar yaşlarına bakıldığında, %21,3' ü olan 17'si 23-26, %36,2'si olan 29'u 27-32, %16,2'si olan 13'ü 33-38, %15'i olan 12'si 39-44, %2,5'i, olan 2'si 45-49, %8,8'i olan 7'si 50 ve üstü yaşlarındadır. Katılımcıların kıdemlerine bakıldığında, %43,8'i olan 35'i 1-3, %22,5'i olan 18'i 4-8, %5'i olan 4'ü 9-13, %16,2'si olan 13'ü 14-18, %6,3'ü olan 5'i 19-25, %6,3'ü olan 5'i de 26 ve üstü yıllık öğretmendir.

Eleştirel Düşünme Tanımıyla İlgili Bulgular

Öğretmenlere yöneltilen ilk soruda eleştirel düşünceyi tanımlamaları istenmiştir. 80 öğretmenin tamamı eleştirel düşünmeyi benzer ve farklı yönleriyle tanımlamıştır. Yapılan tanımlamalar incelenerek aşağıdaki kategoriler belirlenmiştir.

Tablo 2. Eleştirel Düşünme Tanımlarından Oluşturulan Kategoriler

Kategoriler	Öğretmenler	N
1. Farklı açılardan / yönlerden bakabilme olarak eleştirel düşünme.	Ö2, ö4, ö8, ö9, ö11, ö15, ö19, ö22, ö24, ö25, ö29, ö33, ö34, ö36, ö37, ö39, ö40, ö43, ö45, ö52, ö58, ö59, ö60, ö61, ö62, ö67, ö69, ö71, ö76, ö79.	30
2. Sorgulama / araştırma süreci olarak eleştirel düşünme.	Ö1, ö3, ö6, ö16, ö21, ö35, ö41, ö49, ö54, ö72, ö78, ö80.	12
3. Akıl yürütme süreci olarak eleştirel düşünme.	Ö17, ö18, ö19, ö20, ö28, ö30, ö31, ö46, ö57, ö68, ö73, ö77.	12
4. Bilinç kazanma süreci olarak eleştirel düşünme.	Ö7, ö12, ö48, ö50, ö53, ö63, ö64, ö66.	8
5. Bütüncül düşünme süreci olarak eleştirel düşünme.	Ö5, ö26, ö27, ö42, ö55, ö74.	6
6. Çözümleme ve sonuca bağlama süreci olarak eleştirel düşünme.	Ö23, ö32, ö44, ö56, ö70, ö75.	6
7. Objektif / ön kabullerden kurtulma olarak eleştirel düşünme.	Ö10, ö13, ö14, ö38, ö51, ö65.	6
Toplam		80

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin eleştirel düşünme tanımlamaları yedi farklı kategoride toplanmıştır. Kategoriler ile ilgili bilgiler ve bu kategorilerde değerlendirilen tanımlamalardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Kategori 1. Farklı açılardan / yönlerden bakabilme olarak eleştirel düşünme: Bu kategori katılımcıların %37,5'i olan 30 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme, bir konunun farklı yönlerini görebilme, olay / olgulara değişik açılardan bakabilme, zamana ve şartlara uygun yorumlar çıkarabilme olarak düşünülmektedir. Aşağıda bu kategoriye ait bazı tanımlar verilmiştir:

"Eleştirel düşünme, olaylara tek pencereden bakmak değil, olayları farklı açılardan düşünebilmektir" (Ö40, kadın, 1-3 yıllık öğretmen).

"Eleştirel düşünme, algıladıklarının içerisinde bulunduğu toplumla ve kendisi ile bağdaşmadığı durumda farklı alternatifler üretebilme becerisidir" (Ö52, kadın, 19-25).

"Eleştirel düşünme, aileden ya da çevreden gelen standart düşünme kalıplarının dışına çıkılarak farklı bir bakış açısına sahip olmak üzerine uğraşılan ve zamanla insanın tüm hayatına yerleşen bir bakış açısıdır (Ö58, kadın, 4-8).

Kategori 2. Sorgulama / araştırma süreci olarak eleştirel düşünme. Bu kategori katılımcıların %13,75'i olan 12 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme, sunulan ya da dayatılan bilginin kabul edilmeden önce araştırılması ve sorgulanması olarak düşünülmektedir. Bu kategoriye ait örnekler aşağıdaki gibidir:

"Niçin neden nasıl vb. sorgulamalarla bilgiyi irdelemek" (Ö16, kadın, 14-18).

"Dayatılan bilgiyi değil mantık çerçevesinde aklı kullanıp araştırarak bilgiye ulaşmak" (Ö1, kadın, 19-25).

Kategori 3. Akıl yürütme süreci olarak eleştirel düşünme. Bu kategori katılımcıların %13,75'i olan 13 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme, bilgi, durum ya da olayların akıl süzgecinden geçirilerek değerlendirilmesi olarak düşünülmektedir. Bu kategoriye ait örnek aşağıdaki gibidir:

"Eleştirel düşünme genel olarak bir olgunun akılcı ve tarafsız olarak analizini ve olgu ile ilgili gerçek kanıtların değerlendirilmesini kapsayan süreçtir" (Ö68, erkek, 9-13).

Kategori 4. Bilinç kazanma süreci olarak eleştirel düşünme. Bu kategori katılımcıların %10'u olan 8 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme, bilgi, durum ya da olayların anlamlandırılarak bilinçli hale gelme aracı olarak düşünülmektedir. Bu kategoriye ait örnek aşağıdaki gibidir:

"Eleştirel düşünme, çevremizi objektif bir şekilde gözleyerek özeleştiri yapmak ve düşünce perspektifimizi oluşturmaktır" (Ö7, kadın, 19-25).

Kategori 5. Bütüncül düşünme süreci olarak eleştirel düşünme. Bu kategori katılımcıların %7,5'i olan 6 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme, bilgi, durum ya da olayların bütüncül bir yaklaşımla ele alınması olarak düşünülmektedir. Bu kategoriye ait örnek aşağıdaki gibidir:

"Eleştirel düşünme sadece kendi görüşlerimizin değil, karşı tarafın da düşünce ve yorumlarını dikkate almak ve bir konuya bütüncül bir yaklaşımla çeşitlilik kazandırmaktır" (Ö55, erkek, 1-3).

Kategori 6. Çözümleme ve sonuca bağlama süreci olarak eleştirel düşünme. Bu kategori katılımcıların %7,5'i olan 6 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme, bilgi, durum ya da olayların analitik bir yaklaşımla sonuca bağlanması olarak düşünülmektedir. Bu kategoriye ait örnek aşağıdaki gibidir:

“Eleştirel düşünme, akli kullanarak problemleri çözebilme, analiz ve sentezleme yapabilmidir” (Ö70, kadın, 1-3).

Kategori 7. Objektif / ön kabullerden kurtulma olarak eleştirel düşünme. Bu kategori katılımcıların %7,5'i olan 6 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme, bilgi, durum ya da olayla ilgili objektif tutum sergileme ve ön yargıdan uzak durma olarak düşünülmektedir. Bu kategoriye ait örnek aşağıdaki gibidir:

“Eleştirel düşünme, olayları ön yargı içermeden, farklı fikir ve bakış açısı ile objektif bir şekilde değerlendirmedir” (Ö65, kadın, 1-3).

Eleştirel Düşünmenin Faydalarıyla İlgili Bulgular

Öğretmenlere ikinci soruda eleştirel düşünmenin faydaları sorulmuştur. 80 öğretmenin bu soruya verdikleri cevaplar incelenmiş ve aşağıdaki kategoriler belirlenmiştir:

Tablo 3. Eleştirel Düşünmenin Faydalarıyla İlgili Oluşturulan Kategoriler

Kategoriler	Öğretmenler	N
1. Üst düzey düşünme / özgün fikirler üretme kaynağı olarak eleştirel düşünme.	Ö4, ö6, ö12, ö19, ö21, ö24, ö29, ö31, ö32, ö34, ö35, ö40, ö43, ö46, ö50, ö51, ö60, ö61, ö62, ö69, ö70, ö76.	22
2. Doğru / sağlam bilgi üretme kaynağı olarak eleştirel düşünme.	Ö1, ö5, ö7, ö8, ö14, ö22, ö28, ö41, ö44, ö47, ö49, ö57, ö64, ö66, ö74, ö78.	16
3. Zihniyet gelişimi / ilerleme kaynağı olarak eleştirel düşünme.	Ö3, ö9, ö13, ö15, ö25, ö26, ö33, ö39, ö45, ö48, ö52, ö53, ö56, ö63, ö65, ö77.	16
4. Problem çözme / doğru yaklaşım kazanma kaynağı olarak eleştirel düşünme.	Ö2, ö10, ö11, ö17, ö20, ö30, ö42, ö67, ö68.	9
5. Taklitçi / bağınaz tutumlarla mücadele kaynağı olarak eleştirel düşünme.	Ö16, ö37, ö38, ö54, ö58, ö71, ö72, ö73, ö79.	9
6. Objektif tutum geliştirme aracı olarak eleştirel düşünme.	Ö18, ö23, ö27, ö36, ö80.	5
7. İletişim / duygudaşlık becerisi kazanma aracı olarak eleştirel düşünme.	Ö55, ö59, ö75.	3
Toplam		80

Kategori 1. Üst düzey düşünme / özgün fikirler üretme kaynağı olarak eleştirel düşünme.

“Konunun çok yönlü kavranmasına katkı sağlar. Hazır bilgilerle yetinmeyip yeni fikirler üretme kabiliyetini geliştirir. Zihin jimnastiğidir” (Ö60, kadın, 14-18).

Kategori 2. Doğru / sağlam bilgi üretme kaynağı olarak eleştirel düşünme.

“Varsa yanlış olanların düzeltilmesi ya da farklı bir bakış açısıyla iyinin daha iyisine ulaşma çabası kazandırır” (Ö8, erkek, 14-18).

Kategori 3. Zihniyet geliştirme / ilerleme sağlama kaynağı olarak eleştirel düşünme.

“Eskimiş ve işe yaramayan bilgi ve uygulamaların yerine yenisini koymamızı, farklı seçenekleri görmemizi, sürekli üretebilmeyi sağlar” (Ö52, kadın, 19-25).

Kategori 4. Problem çözme / doğru yaklaşım kazanma kaynağı olarak eleştirel düşünme.

“Kişinin analiz yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirip hayatta attığı adımları sağlamlaştırır” (Ö17, kadın, 1-3).

Kategori 5. Taklitçi / bağınaz tutumlarla mücadele kaynağı olarak eleştirel düşünme.

“Bağınazlıktan ve taassuptan kurtarır ve kişinin kendini geliştirme sürecinde atacağı en gerekli adımdır” (Ö72, kadın, 4-8).

Kategori 6. Objektif tutum geliştirme aracı olarak eleştirel düşünme.

“Kişinin tarafsız ve daha akılcı düşünmesini sağlar” (Ö80, erkek, 26 ve üstü).

Kategori 7. İletişim / duygudaşlık becerisi kazanma aracı olarak eleştirel düşünme. *“Düşünce zenginliği ve fikir alışverişi sağlamak” (Ö59, kadın, 4-8).*

Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmada Kullanılan Yöntem ve Tekniklerle İlgili Bulgular

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri kazandırabilmede etkili olabilecek ve kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili soruya verilen cevaplar öncelikle iki farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4. Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmada Kullanılan Yöntem ve Tekniklerle İlgili Kategoriler

Kategoriler	Öğretmenler	N
1. Eleştirel düşünme becerileri kazandırmada kullanılacak genel tutumlar.	Ö1, ö3, ö5, ö7, ö8, ö16, ö17, ö22, ö26, ö28, ö42, ö47, ö49, ö57, ö58, ö63, ö68, ö72, ö75.	19
2. Eleştirel düşünme becerileri kazandırmada kullanılacak özel öğretim yöntem ve teknikleri.	Ö2, ö4, ö6, ö9, ö10, ö11, ö12, ö13, ö14, ö15, ö18, ö19, ö20, ö21, ö23, ö24, ö25, ö27, ö29, ö30, ö31, ö32, ö33, ö34, ö35, ö36, ö37, ö38, ö39, ö40, ö41, ö43, ö44, ö45, ö46, ö48, ö50, ö51, ö52, ö53, ö54, ö55, ö56, ö59, ö60, ö61, ö62, ö64, ö65, ö66, ö67, ö69, ö70, ö71, ö73, ö74, ö76, ö77, ö78, ö79, ö80.	61
Toplam		80

Kategori 1. Eleştirel düşünme becerileri kazandırmada kullanılacak genel tutumlar.

“Konular hakkındaki farklı bakış açılarını söyleyip öğrencilerin bunlar üzerinde düşünmelerini sağlarım” (Ö1, kadın, 19-25).

Kategori 2. Eleştirel düşünme becerileri kazandırmada kullanılacak özel öğretim yöntem ve teknikleri.

“Eleştirel düşünme becerileri kazandırabilmek için anlatım, soru cevap, tartışma, olay incelemesi gibi yöntemler kullanıyorum” (Ö46, erkek, 14-18).

Eleştirel düşünme becerisi kazandırabilmek için kullanılan özel öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili belirlenen kategoriler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmada Kullanılan Özel Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Kategori	Öğretmen	N ²
1. Soru-cevap tekniği	Ö4, ö9, ö10, ö13, ö14, ö19, ö20, ö27, ö29, ö30, ö32, ö34, ö35, ö37, ö38, ö39, ö40, ö41, ö43, ö46, ö48, ö51, ö52, ö54, ö60, ö62, ö64, ö65, ö66, ö74, ö78.	31
2. Beyin fırtınası tekniği	Ö6, ö10, ö12, ö15, ö18, ö30, ö33, ö34, ö36, ö37, ö38, ö39, ö40, ö45, ö52, ö53, ö54, ö55, ö56, ö59, ö60, ö76, ö78, ö79.	24
3. Tartışma yöntemi	Ö4, ö9, ö18, ö31, ö35, ö46, ö50, ö70, ö77, ö78, ö80.	11
4. Örnek olay yöntemi	Ö2, ö25, ö33, ö39, ö44, ö46, ö60, ö71, ö73, ö74, ö80.	11
5. Altı şapkalı düşünme tekniği	Ö15, ö24, ö30, ö40, ö45, ö61, ö69, ö79.	8
6. Problem çözme yöntemi	Ö20, ö40, ö44, ö62, ö67.	5
7. Drama tekniği	Ö30, ö33, ö52, ö56.	4
8. Münazara tekniği	Ö9, ö32, ö39, ö55.	4
9. Fikir taraması tekniği	Ö35, ö65.	2
10. Balık kılıcı	Ö21, ö61.	2
11. Zıt panel tekniği	Ö12, ö23.	2
12. Anlatım yöntemi	Ö46.	1
13. Panel tekniği	Ö23.	1
14. Gözlem	Ö29.	1
15. Köşeleme	Ö43.	1
16. Konuşma halkası	Ö44.	1
17. Argümantasyon	Ö65.	1
Toplam		110

Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmanın Önemiyle İlgili Bulgular

Eleştirel düşünme becerileri kazandırmanın önemli olup olmadığının ve nedenlerinin sorulduğu bu soruda öncelikle tüm katılımcılar eleştirel düşünme becerileri kazandırmanın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın neden önemli olduğuyla ilgili verdikleri cevaplara yönelik kategoriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırmanın Önemiyle İlgili Oluşturulan Kategoriler

Kategoriler	Öğretmenler	N
1. İslam’ın sağlam temellere dayanabilmesi / doğru anlaşılabilmesi için önemlidir.	Ö1, ö9, ö10, ö11, ö12, ö13, ö16, ö18, ö33, ö37, ö43, ö44, ö48, ö49, ö50, ö51, ö52, ö59, ö60, ö62, ö63, ö67, ö69, ö74.	24
2. Akli kullanmanın /	Ö4, ö5, ö6, ö14, ö15, ö17, ö20, ö21, ö28, ö30, ö36,	16

² Bir öğretmen birden fazla öğretim yöntem ve tekniği cevabı vermiştir.

düşünmenin gereği olduğu için.	ö40, ö57, ö64, ö65, ö77.	
3. Öğrenilenlerin değerlendirilebilmesi / içselleştirilebilmesi için.	Ö3, ö4, ö27, ö31, ö35, ö41, ö45, ö46, ö54, ö56, ö61, ö68, ö70, ö71, ö80.	15
4. İnsan kaynaklı hataları ortadan kaldırabilmek için.	Ö2, ö8, ö23, ö29, ö38, ö42, ö58, ö66, ö72, ö73, ö79.	11
5. Farklı görüşlere saygı / hoşgörü kazanabilmek için.	Ö22, ö32, ö47, ö53, ö55, ö75, ö76.	7
6. Değişime ayak uydurabilmek için.	Ö7, ö19, ö24, ö25, ö78.	5
7. İlerleme / gelişme sağladığı için.	Ö26, ö34, ö39.	3
Toplam		80

Kategori 1. İslam'ın sağlam temellere dayanabilmesi / doğru anlaşılabilmesi için önemlidir. Bu kategori katılımcıların %30'u olan 24 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme becerisi kazanmak, İslam dinini doğru ve sağlam temeller üzerinden anlayabilmek için önemli görülmektedir. Bu kategoriye ait örnek aşağıdaki gibidir:

"Bireylerin sadece duydukları ile amel etmemeleri, sağlam bir itikat sistemi oluşturabilmeleri için eleştirel düşünme becerisi kazandırmak önemlidir" (Ö10, kadın, 1-3).

Kategori 2. Akli kullanmanın / düşünmenin gereği olduğu için önemlidir. Bu kategori katılımcıların %20'si olan 16 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme becerisi kazanmak, düşünmek ya da akli kullanmak insandan beklenen bir sorumluluk olduğu için önemli görülmektedir. Bu kategoriye ait örnek aşağıdaki gibidir:

"Kur'anı Kerimde pek çok yerde akletmek ve düşünmekten bahseder düşünmenin sonucunda çıkan eylem eleştiridir" (Ö36, kadın, 4-8).

Kategori 3. Öğrenilenlerin değerlendirilebilmesi / içselleştirilebilmesi için önemlidir. Bu kategori katılımcıların %18,75'i olan 15 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme becerisi kazanmak, bireylerin edindikleri bilgileri içselleştirebilmeleri ve değerlendirebilmeleri için önemli görülmektedir. Bu kategoriye ait örnek aşağıdaki gibidir:

"Kendi öğrendiklerini değerlendirmek bir sonraki adım için ve dini içselleştirmek için en iyi yoldur" (Ö3, kadın, 1-3).

Kategori 4. İnsan kaynaklı hataları ortadan kaldırabilmek için önemlidir. Bu kategori katılımcıların %13,75'i olan 11 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme becerisi kazanmak, bireylerin doğru karar almada ve kalıp fikirlerden kurtulmada hatalarını ortadan kaldırmak için önemli görülmektedir. Bu kategoriye ait örnek aşağıdaki gibidir:

"Bireyin analiz yöntemini geliştirerek doğru kararlar alabilmesini, kalıplaşmış düşüncelerden kurtulmasını sağladığı için önemlidir" (Ö38, erkek, 1-3).

Kategori 5. Farklı görüşlere saygı / hoşgörü kazanabilmek için önemlidir. Bu kategori katılımcıların %8,75'i olan 7 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme becerisi kazanmak, bireylerin hoşgörü kazanabilmeleri, ötekinin düşüncesine saygı gösterebilmesi için önemli görülmektedir. Bu kategoriye ait örnek aşağıdaki gibidir:

“Farklı bakış açılarını tanımlayabilmek için önemlidir” (Ö55, erkek, 1-3).

Kategori 6. Değişime ayak uydurabilmek için önemlidir. Bu kategori katılımcıların %6,25'i olan 5 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme becerisi kazanmak, bireylerin değişen zaman ve şartlara uygun yaşayabilmesi için önemli görülmektedir. Bu kategoriye ait örnek aşağıdaki gibidir:

“Bilginin dinamik kalması, değişen şartlara göre yorumlanabilmesi aynı zamanda sorgulayan ve eleştiren bir bakış açısı karşısında kendi değerlerini savunabilmek için gerekli ve önemlidir” (Ö78, kadın, 14-18).

Kategori 7. İlerleme / gelişme sağladığı için önemlidir. Bu kategori katılımcıların %3,75'i olan 3 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme becerisi kazanmak, gelişme ve ilerleme sağladığı için önemli görülmektedir. Bu kategoriye ait örnek aşağıdaki gibidir:

“İlerleme, gelişme, üretme, yeni bir şeyleri ortaya koymak için önemlidir” (Ö26, erkek, 9-13).

Öğretmenlere Göre Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırılmadığında Ortaya Çıkabilecek Bireysel ve Toplumsal Sorunlarla İlgili Bulgular

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri kazandırılmadığında ortaya çıkabilecek bireysel ve toplumsal sorunlara yönelik verdikleri cevaplarla ilgili kategoriler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Eleştirel Düşünme Becerisi Oluşmadığında Ortaya Çıkabilecek Bireysel ve Toplumsal Sorunlarla İlgili Oluşturulan Kategoriler

Kategoriler	Öğretmenler	N
1. Bağnaz / bilinçsizce / körü körüne inanan insanların ortaya çıkması sorunu.	Ö1, ö9, ö11, ö12, ö16, ö17, ö27, ö31, ö35, ö36, ö38, ö43, ö45, ö48, ö49, ö51, ö59, ö68, ö71, ö74, ö79.	21
2. Farklılıklara kapalı / benmerkezci / mutlak doğru benim düşüncesine sahip bir toplum oluşumu.	Ö4, ö6, ö8, ö13, ö15, ö18, ö24, ö26, ö28, ö32, ö34, ö39, ö42, ö44, ö53, ö55, ö58, ö66, ö75, ö76.	20
3. Gelişime / değişime kapalı / geri kalmış bir toplum oluşumu.	Ö7, ö19, ö21, ö37, ö40, ö47, ö52, ö56, ö57, ö60, ö69, ö72, ö77, ö78	14
4. Baskıcı / çatışmacı / ötekileştirici bir toplum oluşumu.	Ö2, ö10, ö20, ö22, ö23, ö25, ö33, ö46, ö50, ö54, ö62, ö73.	12
5. Doğru bilgiye ulaşamayan bir toplum yapısı oluşumu.	Ö5, ö14, ö41, ö63, ö64, ö65, ö67, ö70, ö80.	9
6. İslam gerçekliğine zarar veren anlayışların gelişimine açık bir toplum yapısı sorunu.	Ö3, ö29, ö30, ö61.	4
Toplam		80

Kategori 1. Bağnaz / bilinçsizce / körü körüne inanan insanların ortaya çıkması sorunu. Bu kategori katılımcıların %25'i olan 20 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme becerisi kazanılmadığında bireylerin körü körüne inanmaları ve bilinçsiz tutumlar sergilemeleri sorunu önemli görülmektedir. Bu kategoriye ait örnek aşağıdaki gibidir:

“Eleştirel düşünme olmadığında duyduklarına olduğu gibi inanan, sorgulamayan, araştırmayan, merak etmeyen kulaktan dolma İslami bilgilerle İslam’ı yaşadığını zanneden başnaz tipler oluşur” (Ö49, kadın, 14-18).

Kategori 2. Farklılıklara kapalı / benmerkezci /mutlak doğru benim düşüncesine sahip bir toplum oluşumu. Bu kategori katılımcıların %26,55’i olan 21 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme becerisi kazanılmadığında bireylerin tek ve mutlak doğrunun kendisinde olduğu düşüncesiyle diğer fikirlere karşı olumsuz tutumlar sergilemeleri sorunu önemli görülmektedir. Bu kategoriye ait örnek aşağıdaki gibidir:

“Olayları ve durumları hep benmerkezci bir yaklaşımla değerlendirir, farklı pencerelerden bakamaz” (Ö28, kadın, 1-3).

Kategori 3. Gelişime / değişime kapalı / geri kalmış bir toplum oluşumu. Bu kategori katılımcıların %17,5’i olan 14 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme becerisi kazanılmadığında toplumun geri kalmasına, gelişmemesine yönelik sorunlar oluşacağı düşünülmektedir. Bu kategoriye ait örnek aşağıdaki gibidir:

“Yaşadığımız dünya her geçen saniye gelişmekte ve değişmekte, ona uyum sağlayamayan olduğu yerde sayan sorgulayamayan birey ve toplum haline gelir ki buda çağımız dünyasında ki en zararlı tutumdur” (Ö72, kadın, 4-8).

Kategori 4. Baskıcı / çatışmacı / ötekileştirici bir toplum oluşumu. Bu kategori katılımcıların %15’i olan 12 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme becerisi kazanılmadığında toplumsal baskı, ayrıştırma ve çatışma sorunu oluşacağı düşünülmektedir. Bu kategoriye ait örnek aşağıdaki gibidir:

“Hoşgörü ve tahammül olmayan insan grupları ortaya çıkar. Toplum enerjisini gereksiz çatışmalar için harcar” (Ö22, erkek, 26 ve üstü).

Kategori 5. Doğru bilgiye ulaşamayan bir toplum yapısı oluşumu. Bu kategori katılımcıların %11,25’i olan 9 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme becerisi kazanılmadığında birey ve toplum olarak doğru ve sağlam bilgiye ulaşamama sorunu oluşacağı düşünülmektedir. Bu kategoriye ait örnek aşağıdaki gibidir:

“Kişilerin şahsi fikirlerinin ortaya çıkması, bazı kuralların ihlal edilmesi ve yanlış fikir ve düşüncelerle doğru bilgilerin ifsat edilip yayılması gibi sorunlar ortaya çıkar” (Ö65, kadın, 1-3).

Kategori 6. İslam gerçekliğine zarar veren anlayışların gelişimine açık bir toplum yapısı sorunu. Bu kategori katılımcıların %5’i olan 4 öğretmen tarafından temsil edilmektedir. Bu kategoride eleştirel düşünme becerisi kazanılmadığında İslam’a ait gerçekliklerin anlaşılma ve yaşanma sorunu oluşacağı düşünülmektedir. Bu kategoriye ait örnek aşağıdaki gibidir:

“Kişiler yanlış dini inanışları sorgulamadan kabul eder bu da İslam dinine zarar verir. Ayrıca bu yanlış bilgiler yüzünden İslam dinine karşı olumsuz tutumlar gelişir. Yine toplumda bazı art niyetli kişilerin dini istismarına sebebiyet verebilir. Bütün bunların olmaması için okullarda eleştirel düşünme becerisi geliştirilmeli ve desteklenmelidir” (Ö30, kadın, 1-3).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı DKAB öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik görüşlerini belirlemek olarak belirlenmişti. Bu amaçla 80 öğretmenle çevrimiçi görüşme

yapılmıştır. Görüşme formunda öğretmenlerin eleştirel düşüncenin tanımına, eleştirel düşünmenin faydalarına, eleştirel düşünme becerisi kazandırmada kullandıkları yöntem ve tekniklere, eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın neden önemli olduğuna ve eleştirel düşünme becerisi kazandırılmadığı zaman ortaya çıkabilecek sorunlara dair görüşleri alınmıştır.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme tanımları yedi kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler farklı açılardan / yönlerden bakabilme, sorgulama / araştırma yapabilme, akıl yürütme, bilinç kazanma, bütüncül düşünme, çözümlenme ve sonuca bağlama, objektif tutum / ön kabullerden kurtulma olarak belirlenmiştir. Buna göre DKAB öğretmenleri eleştirel düşünmeyle ilgili kapsamlı bir açıklama yapmışlardır. Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu (2015), sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin eleştirel düşünme tanımlamalarını, farklı bakış açıları yakalama (detayları görebilme, aksi düşünceler geliştirebilme, kendisinde ya da çevresinde olabilen eksiklikleri görebilme, bilgiyi akıl süzgecinden geçirebilme, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme) ve iyiyi kötüden ayırt etme (tarafsızlık, doğru, yanlış ve güzellikleri saptayabilme) olarak kategorize etmişlerdir. Bu araştırmada belirlenen farklı açılardan / yönlerden bakabilme, sorgulama / araştırma yapabilme, akıl yürütme, bilinç kazanma, çözüme ve sonuca bağlama, objektif tutum kategorileri ile Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu'nun (2015) farklı bakış açıları yakalama ve iyiyi kötüden ayırt etme kategorileri birbiriyle doğrudan ilişkilidir. Buna göre bu araştırma ile Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu'nun (2015) bulguları örtüşmektedir. Tanımlar ve kategoriler incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi çoğunlukla işlevsel yönden tanımladıkları görülmektedir. Cingöz (2019) DKAB öğretmenleriyle yaptığı araştırmada öğretmenlerin %41,6'sının eleştirel düşünmeyi işlevsel tanımla açıkladıklarını ifade etmektedir. Buna göre bu araştırma ile Cingöz'ün (2019) bulguları örtüşmektedir. Tanımlar ve kategorilere bakıldığında öğretmenler eleştirel düşünmeyi öğrenci beklentileri olarak ifade etmektedirler. Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu'nun (2015) araştırmasında da öğretmenler eleştirel düşünmeyi öğrenciden beklentiler üzerinden açıklamaktadırlar. Bu da bu araştırma ile Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu'nun (2015) bulgularının örtüşüğünü göstermektedir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünmenin faydalarıyla ilgili cevapları yedi kategoride toplanmıştır. Bu kategorilerde öğretmenler eleştirel düşünmenin üst düzey düşünme / özgün fikir üretme, doğru / sağlam bilgi üretme, zihniyet gelişimi / ilerleme, problem çözme / doğru yaklaşım kazanma, taklitçi / bağınaz tutumlarla mücadele, objektif tutum geliştirme, iletişim / duygudaşlık becerisi kazanma aracı olarak fayda sağlayacağını düşünmektedirler. Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu'nun (2015) araştırmasında eleştirel düşünmenin faydaları kendisini kontrol edebilme becerisi, ileri görüş kazandırma, çok yönlü birey yetiştirme ve iletişimi sağlama olarak belirtilmiştir. Buna göre bu araştırma ile Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu'nun (2015) bulguları örtüşmektedir. Halpern'in (1996) eleştirel düşünme bileşenleri olarak ifade ettiği bilgi eksiklerini fark edebilme, doğru / sağlam bilgi üretme, sonuca götüren temellendirmelerin gücünü değerlendirebilme, doğru / sağlam bilgi üretme ve taklitçi / bağınaz tutumlarla mücadele, verilerden ve bulgulardan çıkarımlar yapabilme, üst düzey düşünme / özgün fikir üretme, problem çözmede planlı yaklaşımlar kazanma, problem çözme / doğru yaklaşım kazanma faydasıyla ilişkilidir. Buna göre bu araştırma ile Halpern'in (1996) bulguları örtüşmektedir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi kazandırmada kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili on yedi kategori belirlenmiştir. Bunlar, soru-cevap (31 öğretmen), beyin fırtınası (24), tartışma (11), örnek olay (11), altı şapkalı düşünme (8), problem çözme (5), drama (4), münazara (4), fikir taraması (2), balık kılçığı (2), zıt panel (2), anlatım (1), panel (1), gözlem (1), köşeleme (1), konuşma halkası (1), argümantasyondur (1). Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu'nun (2015) araştırmasında eleştirel düşünme becerisi kazandırmada kullanılan yöntem ve teknikler (etkinlikler), empati kurdurma, münazara düzenleme, neden-sonuç ilişkisi, problem çözme becerisi kazandırma, tartışma, rehber öğretmenlik, karşılaştırma, kavram haritası kullanma, yorumlama, telkinleme, canlandırma, soru-cevap, eleştiriye açık olma, keşfettirme olarak belirlenmiştir. Bu araştırma ile Palavan, Gemalmaz

ve Kurtoğlu'nun (2015) araştırmasındaki münazara, problem çözme, tartışma, soru-cevap yöntem / tekniklerinin ortak olduğu görülmektedir. Buna göre bu araştırma ile Palavan, Gemalmaz ve Kurtoğlu'nun (2015) bulguları örtüşmektedir. Cingöz (2019) araştırmasında eleştirel düşünme becerisi kazandırmada kullanılması gereken yöntemleri, anlatım (5 öğretmen, %41,6), soru-cevap (11, %91,7), beyin fırtınası (4, %33,3), örnek olay (4, %33,3), drama (3, %25), grup çalışması ve tartışma (2, %16,6) olarak belirlemiştir. Buna göre bu araştırma ile Cingöz'ün (2019) bulguları örtüşmektedir. Tezcan (2020) araştırmasında DKAB öğretmenleri eleştirel düşünme becerisi kazandırabilmek amacıyla yaratıcı drama, video-film izleme, soru-cevap, resim-karikatür yorumlama, tartışma, araştırma-inceleme, tümevarım yoluyla öğrenme, eğitsel oyun gibi yöntem / teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma ile Tezcan'ın (2020) araştırmasında drama, soru-cevap, beyin fırtınası, örnek olay, tartışma yöntem ve tekniklerinin ortak olduğu görülmektedir. Buna göre bu araştırma ile Tezcan'ın (2020) bulguları örtüşmektedir.

Araştırma bulgularına göre tüm katılımcılar için DKAB derslerinde eleştirel düşünme becerisi kazandırmak önemlidir. Öğretmenlerin eleştirel düşünme becerisi kazandırmanın önemiyle ilgili yedi kategori belirlenmiştir. Bunlar, İslam'ın sağlam temellere dayanabilmesi / doğru anlaşılabilmesi, akli kullanmanın / düşünmenin gereği olması, öğrenilenlerin değerlendirilebilmesi / içselleştirilebilmesi, insan kaynaklı hataları ortadan kaldırabilmek, farklı görüşlere saygı / hoşgörü kazanabilmek, değişime ayak uydurabilmek ve ilerleme / gelişme sağlamasıdır. Ev (2014) DKAB öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği araştırmasında, DKAB öğretmenlerinin öğrencilerine doğruyu arama, açık fikirlilik, analitiklik ve sistematiklik kazandırma boyutlarında katkı sağladıklarını tespit etmiştir. Bu araştırma ile Ev'in (2014) araştırmasında İslam'ın sağlam temellere dayanabilmesi / doğru anlaşılabilmesi ile doğruyu arama, farklı görüşlere saygı / hoşgörü kazanabilmek ile açık fikirlilik, akli kullanmanın / düşünmenin gereği olduğu için ile analitiklik, öğrenilenlerin değerlendirilebilmesi / içselleştirilebilmesi için ile sistematiklik boyutları arasında ilişki kurulabilir. Buna göre bu araştırma ile Ev'in (2014) bulguları örtüşmektedir.

Öğretmenlerin eleştirel düşünme kazandırılmadığında ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgili altı kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler, bağnaz / bilinçsizce / körü körüne inanan insanların ortaya çıkması, farklılıklara kapalı / benmerkezci /mutlak doğru benim düşüncesine sahip, gelişime / değişime kapalı / geri kalmış, baskıcı / çatışmacı / ötekileştirici, doğru bilgiye ulaşamayan, İslam gerçekliğine zarar veren anlayışların gelişimine açık bir toplum yapısı sorunudur. Araştırma bulgularına göre beşinci soruyla ilgili kategoriler ile dördüncü soruyla ilgili kategoriler birbiriyle ilişkilidir. Bağnaz, bilinçsizce, körü körüne inanma sorunu ile İslam'ın sağlam temellere dayanabilmesi, doğru anlaşılabilmesi, farklılıklara kapalı, benmerkezci anlayışların ortaya çıkması ile farklı görüşlere saygı, hoşgörü kazanabilme, gelişime, değişime kapalı olma ile değişime ayak uydurabilme, ilerleme sağlaması, doğru bilgiye ulaşamama ile öğrenilenlerin değerlendirilebilmesi, içselleştirilebilmesi, İslam gerçekliğine zarar veren anlayışların gelişimi ile insan kaynaklı hataları ortadan kaldırabilmek için eleştirel düşünmenin önemli oluşu ilişkilidir. Buna göre araştırmanın beşinci soru bulguları ile dördüncü soru bulguları örtüşmektedir. Bu da araştırmadan elde edilen bulguların tutarlılığını göstermektedir.

Eleştirel düşünme ve öğretimiyle ilgili yapılan araştırmalar genellikle öğretmen ve aday öğretmenlerle eleştirel düşünmeye yönelik eğilimleri belirleme ve değerlendirme amacıyla yapılmıştır. Bu konuda yapılmış nitel araştırmalar olsa da bu araştırma hem 80 DKAB öğretmen ile geniş katımlı, hem de görüşme yöntemiyle onların fikirlerini açık uçlu sorularla alması, araştırılan konu üzerine derinlemesine veri sağlaması ve öğretmen görüşlerinin kategorize edilerek sunulması açısından önemlidir. Bu çerçevede araştırma alana katkı sağlamaktadır.

Araştırma bulgularına göre şu öneriler geliştirilmiştir:

1. DKAB öğretmenlerine hizmet öncesi eğitim sürecinde eleştirel düşünmeyle ilgili nitelikli bilgi verilmelidir.
2. DKAB öğretmenlerine hizmet içi eğitim sürecinde eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili nitelikli bilgi verilmelidir.
3. DKAB öğretmenleri eleştirel düşünme becerisi kazandırmada kullanılabilecek etkili yöntem ve teknikler konusunda hizmet içi eğitim yoluyla bilgilendirilmelidir.
4. DKAB öğretmenleri öğrencilerine din öğretimi alan derslerinin geniş öğrenme alanı çerçevesi içerisinde daha fazla eleştirel düşünme eğilimi kazandırmayı amaçlamalıdır.
5. DKAB öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerileri kazandırabilmeyle ilgili görüşlerini ortaya koyan farklı yöntemler kullanan araştırmalar yapılabilir. Elde edilen bulgular bu araştırma bulguları ile karşılaştırılabilir.
6. DKAB öğretmenleri ve farklı disiplinlerden öğretmenlerin eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili görüşlerini belirleyebilmek amacıyla benzer araştırmalar yapılabilir. Elde edilen bulgular arasında karşılaştırmalar yapılabilir.
7. DKAB dersi aday öğretmenleriyle eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili benzer araştırmalar yapılabilir. Elde edilen bulgular karşılaştırılabilir.
8. Eğitim fakültelerinde öğrenim gören aday öğretmenler ve DKAB dersi aday öğretmenlerinin eleştirel düşünme öğretimiyle ilgili görüşlerini karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Araştırma için gerekli etik kurul onayı Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 05.08.2021 tarihli 2021/297 numaralı toplantı ve 2021/09 nolu karar ile alınmıştır.

Kaynakça

- Akdoğan, A. (2008). *Dini hayatı anlama ve yorumlama*. DEM Yayınları.
- Akinoğlu, O. (2001). *Eleştirel düşünme becerilerini temel alan fen bilgisi öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisi* (Yayın No. 100430). [Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi]. file:///C:/Users/Fatih/Downloads/100430%20(1).pdf.
- Altun Doğan, Z. ve Vural Ekinci, D. (2017). Okul öncesi dönemde düşünme becerileri: öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 214-224.
- Arısoy, B. (2017). *Konu temelli eleştirel düşünme öğretiminin matematik dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme erdemleri ve matematik dersine ilişkin tutumlarına etkisi* (Yayın No. 489080). [Doktora Tezi Çukurova Üniversitesi]. file:///C:/Users/Fatih/Downloads/489080%20(1).pdf.
- Aydın, M. Ş. (2008). Özgürleştirici din eğitimi. *Diyanet Aylık Dergi*. Erişim adresi: <https://dergi.diyanet.gov.tr/makaledetay.php?ID=6507>. Erişim tarihi: 03.06.2022.
- Cevizci, A. (2015). *Felsefeye giriş*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Cingöz, O. (2019). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğitimine ilişkin görüşleri* (Yayın No. 587215). [Doktora Tezi Erciyes Üniversitesi].
- Crawford, A. & Saul, W. & Mathews, Samuel R. vd., (2009). *Teaching and learning strategies for the thinking classroom* (Çev. Pelin Atasoy, Esin Uzun Oğuz ve Sami Gülgöz). Biltur Basım Yayın.

- Coşkun, M. K. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri (İlahiyat-Eğitim DKAB karşılaştırması). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17/1 (2013), 143-162.
- Creswell, James W. (2017). *Araştırma deseni: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımı* (Çev. S. B. Demir). Eğiten Kitap Yayınları, 3. Baskı.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İyi düşün doğru karar ver*. Sistem Yayıncılık.
- Çetin, M. (2013). *İlkokul ve ortaokul din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin eleştirel düşünme becerisi açısından değerlendirilmesi* (Yayın No. 345503). [Yüksek Lisans Tezi Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi].
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi, 23. Baskı.
- Ev, Âşık, H. (2012). *Eleştirel düşünme ve din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri*. Tibyan Yayıncılık.
- Ev, Âşık, H. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri için eleştirel düşünmenin önemi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/12, 71-93. DOI: 10.7827/TurkishStudies.5769.
- Ev, Âşık, H. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adayları ve eleştirel düşünme (celal bayar üniversitesi ilahiyat fakültesi birinci sınıf öğrencileri örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7/32, 425-456.
- Facione, P. A. (1998). *Critical thinking: What it is and What it counts*. Academic Press.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7/1, 57-74.
- Karagöz, N. (2011). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrencilerin eleştirel düşünebilmelerine katkı sağlayacak yöntemler ve uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11/1, 155-189.
- Palavan, Ö., Gemalmaz, N. ve Kurtoğlu, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisine ve eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12/30, 26-49.
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)* 30 193-200.
- Selçuk, M. (1998). Din öğretimi özgürleştiren bir süreç olabilir mi? *İslamiyat*, 1/1, 71-87.
- Semerci, Ç. (2003). "Eleştirel Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi". *Eğitim ve Bilim*, 28/127, 64-70.
- Şahbat, A. (2002). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen tutumlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayın No. 113921). [Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi]. file:///C:/Users/Fatih/Downloads/113921%20(1).pdf.
- Şenşekerci, E. ve Bilgin, A. (2008). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/14, 15-43.

- Şimşek, A. (2018). Araştırma modelleri. Ed. Ali Şimşek. *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde* (ss.80-107). Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Tezcan, H. (2020). *Din öğretiminde eleştirel düşünme: DKAB dersinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması* (Yayın No. 662988). [Yüksek Lisans Tezi İstanbul Üniversitesi]. file:///C:/Users/Fatih/Downloads/662988.pdf.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2022). *Güncel Türkçe Sözlük*. Erişim tarihi: 07.05.2022. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr>.
- Ünsever, Ö. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine ilişkin görüşlerinin öğretmeye yönelik üstbilişsel farkındalıkları açısından incelenmesi* (Yayın No. 721481). [Yüksek Lisans Tezi Aydın Üniversitesi]. file:///C:/Users/Fatih/Downloads/721481%20(1).pdf.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED SUMMARY

Man is a being with intelligence and will. Thinking is the name given to the organized mental process for active purpose. Skills such as critical thinking, problem solving, scientific thinking, and creative thinking are considered among thinking skills. Critical thinking is an active and organized mental process that aims to understand the events and phenomena around us by taking into account the thought processes of other people through a conscious thought system.

In today's societies, it is a necessity for individuals to have high-level thinking skills, to think critically and to apply what they think in life. School is the place where this need will be met to a significant extent. Religious education and training has an important role in the school's fulfillment of this task. In this sense, the teachers of Religious Culture and Moral Knowledge (RCMK) and other elective religious education courses are responsible for helping students gain critical thinking skills.

The main problem of this research is the question of what are the views of RCMK teachers towards gaining critical thinking skills. Within the framework of this problem, the sub-problems of the research are as follows: How do RCMK course teachers define critical thinking? What are the benefits of critical thinking according to RCMK course teachers? According to RCMK course teachers, which methods and techniques should be used to gain critical thinking skills? According to RCMK course teachers, is it important to gain critical thinking skills? What individual and social problems can arise when critical thinking skills are not acquired?

This study is a qualitative study. Data collection techniques such as observation, interview and document review are used in qualitative research. In this study, semi-structured interview technique was used in order to obtain the opinions of teachers about gaining critical thinking skills. Twenty-four (30%) of the teachers participating in the study are male, and fifty six (70%) are female. Considering the age of the participants, 17 (21.3%) of them are 23-26 years old, 29 (36.2%) of them are 27-32, 13 (16.2%) of them are 33-38, 12 (15%) of them are 39-44, 2 (2.5%) of them are 45-49, 7 (8.8%) of them are 50 and over years old. Looking at the seniority of the participants, 35 (43.8%) of them are teachers of 1-3 years, 18 (22.5%) of them are 4-8 years, 4 (5%) of them are 9-13 years, 13 (16.2%) of them

are 14-18 years, 5 (6.3%) of them are 19-25 years, and 5 (6.3%) of them are teachers of 26 years or more. As a result of the research, the following findings were obtained:

Teachers' definitions of critical thinking were gathered in seven categories. These categories were determined as being able to look from different angles / aspects, questioning / researching, reasoning, raising awareness, holistic thinking, analyzing and concluding, and getting rid of objective attitudes / presuppositions. Accordingly, RMCK teachers made a comprehensive explanation about critical thinking.

Teachers' answers about the benefits of critical thinking were collected in seven categories. In these categories, it is thought that critical thinking is useful as a means of high-level thinking / generating original ideas, producing correct / sound information, mentality development / progress, problem solving / gaining the right approach, combating imitative / bigoted attitudes, developing an objective attitude, and gaining communication / empathy skills.

Seventeen categories were determined regarding the methods and techniques used by teachers in gaining critical thinking skills. These categories are question-answer (31 teachers), brainstorming (24), discussion method (11), case study method (11), six thinking hats technique (8), problem solving method (5), drama (4), debate (4), opinion screening (2), fishbone (2), opposite panel (2), lecture (1), panel (1), observation (1), cornering (1), conversation ring (1), argumentation (1).

According to the research findings, it is important for all participants to gain critical thinking skills in RMCK courses. Seven categories related to the importance of gaining critical thinking skills were determined. These categories are important because Islam can be based on solid foundations / understood correctly, it is necessary to use the mind / think, evaluate / internalize what has been learned, eliminate human-induced mistakes, gain respect / tolerance for different views, keep up with change and provide progress / development.

According to the teachers, six categories were determined regarding the problems that may arise when critical thinking skills cannot be gained. These categories are: The emergence of bigoted / unconsciously / blindly believing people, people who are closed to differences / self-centered / absolute right opinion of me, It is a social structure problem that is closed to development / change / backward, oppressive / confrontational / marginalizing, open to the development of understandings that cannot reach the right information and harm the reality of Islam.

Research on critical thinking and its teaching has generally been conducted with teachers and prospective teachers to identify and evaluate tendencies towards critical thinking. Although there are qualitative studies conducted on this subject, this research is important both in terms of taking their opinions with open-ended questions with wide participation and interview method with 80 RMCK teachers, providing in-depth data on the researched subject and presenting the views of the teachers by categorizing them.

According to the research findings, the following recommendations were developed:

1. RMCK teachers should be given qualified information about critical thinking in the pre-service education process.
2. RMCK teachers should be given qualified information about teaching critical thinking in the in-service training process.
3. RMCK teachers should be informed about effective methods and techniques that can be used to gain critical thinking skills through in-service training.

4. RMCK teachers should aim to provide their students with a more critical thinking disposition within the broad learning scope of their religious education courses.
5. Research can be conducted using different methods that reveal the views of RMCK teachers on gaining critical thinking skills. The obtained findings can be compared with the findings of this research.
6. Similar studies can be conducted to determine the views of RMCK teachers and teachers from different disciplines about teaching critical thinking. Comparisons can be made between the results obtained.
7. Similar studies can be conducted with RMCK course candidate teachers on teaching critical thinking. The results obtained can be compared.
8. Research can be conducted that comparatively examines the views of novice teachers studying at education faculties and RMCK course novice teachers about teaching critical thinking.



Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumlarının Değerlendirilmesi

*İlay Sultan YURTERİ & ²Mehmet Kaan DEMİR

Öz

Araştırmanın temel amacı, uzaktan eğitim sürecinde Çanakkale'de çalışan sınıf öğretmenleriyle ilgili mesleki tükenmişlik duygusunu değerlendirmektir. Araştırmada nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenoloji kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Çalışma grubunu ölçüt örnekleme ile belirlenen 25 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun kendilerini uzaktan eğitim sürecinde kısmen yeterli hissettikleri, tükenmişliği mesleki açıdan duyuşsal belirtiler gösteren duygu durumu olarak tanımladıkları, çevresel faktörler nedeniyle tükenmişliği orta düzeyde hissettikleri ve tükenmişlikle başa çıkmak için mesleki çalışmalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonunda sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin azaltılması için Bakanlık çalışanlarına, yöneticilere ve öğretmenlere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Uzaktan Eğitim, Tükenmişlik, Pandemi

Evaluation Of Classroom Teachers' Occupational Burnout İn The Distance Education Process

Abstract

The main purpose of the research is to evaluate the sense of professional burnout related to classroom teachers working in Çanakkale during the distance education process. Phenomenology, which is a qualitative research method, was used in the research. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. The study group was composed of 25 classroom teachers determined by the criterion sample. The obtained data were analyzed by content analysis. As a result of the research, it has been revealed that the majority of classroom teachers in the process of distance learning feel partially adequate, they define burnout as an emotinal state that shows occupational affective symptoms and they feel burnout at a moderate level due to environmental factors and they do professional work to cope with burnout. At the end of the research, the recommendation was made for Ministry employees, administrators and teachers to reduce the burnout levels of classroom teachers.

Key Words: Classroom Teacher, Distance Education, Burnout, Pandemic

***Corresponding Author:** Sınıf öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Çanakkale, Türkiye, ilaycol@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0003-2838-4352>

²Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çanakkale, Türkiye, mkdemir2000@yahoo.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8797-0410>

Giriş

Günümüz dünyasında sosyal ve fen alanında yapılan tüm çalışmalar, toplumların ihtiyaç ve isteklerinin giderilmesi yönünde düzenlenmektedir. Beklenmedik bir zaman diliminde yaşanan küresel ve toplumsal olayların yansması, bu ihtiyaçların cevap bulması noktasında önem arz etmektedir. Bu duruma örnek olarak ise 2019 yılı gibi yakın bir zamanda dünyada etkisini arttırarak gösteren bir virüs salgınıyla karşı karşıya kalınması verilebilir. Böyle bir süreç yaşanırken ülkemizde her anlamda istikrarın sağlanmasında belirli etkenler büyük önem taşımaktadır. Bu etkenlerin temeli; sağlık ve eğitimin işlevselliği olup bunlar da yaşamın diğer tüm alanları için önem arz etmektedir.

Ülkemizde 100 bini, dünyanın tamamında da 18 milyonu geçen virüs nedenli vefat sayıları sürecin zorluğunu daha da iyi anlatmaktadır. (BBC, 2022) sitesinde yer alan habere göre Washington Üniversitesinde kurulan “Covid-19 ek ölümler ekibi” Dünya Ölüm Veri tabanı ve Avrupa İstatistik Kurumu gibi resmi kurumların verilerini referans alarak yaptığı araştırmasında; Covid-19 salgınının 18.2 milyon insanın ölümüne sebep olduğu belirtilmiştir. Salgın süreci de olsa eğitimden önce “insan” olgusunun konuşulması önemli bir ihtiyaçtır. Çünkü eğitimin odak noktası “insan”dır. Bu sebeple insanı akılcı ve başarıya yönelik zorunlulukları olan bir yığılım olarak görmek, sistemlere verilen en temel hasardır. Nitekim insanoğlunun gereksinimleri evrenseldir ve insan kimyası, fiziksel ve düşünsel dinamizm ile bir bütündür.

Her ulus temel normlara dayalı özerk bir eğitim sistemi üretir. Yaşanan salgın süresince veliye ve öğretmene düşen sorumlulukların, beklentilerin değiştiği görülmektedir. Değişen roller ve artan sorumluluklar eğitim paydaşlarının, mesleklerine bakış açıları ile birlikte performanslarını da etkilemektedir. Bu noktada uzaktan eğitim ile öğretmenler, sade bir öğrenme ekosisteminin kapılarının halka açılmasını sağlayan bir anahtar görevi görmektedir.

Yaşanan toplumsal problemlerin bireylere etkisi kaçınılmazdır. Kişiler arasındaki iletişimsizlik, tutarsız duygular olarak kendini göstermektedir. İnsanda beliren en temel duygular arasında ise tükenmişlik kavramı yer almaktadır. Bu kavram Freudenberg’in (1974, s.159) “karşılanamayan istekler sonucunda bireyin iç kaynaklarında ortaya çıkan tükenme durumu” ifadesi ile alan yazında ilk kez yerini almıştır. Friedman (2000) öğretmenlerde meslekteki yeterliliklerine göre istenilen performansı ortaya koyamadıklarını anladıkları noktada tükenmişliğin kendini gösterdiğini belirtmektedir. Bu kavram insanlarla birebir etkileşimde bulunan meslek grubu çalışanlarının, karşılaştıkları stres ve isteklendirme düşüklüğü şeklinde ifade edilebilmektedir. Daumiller vd., (2021) ise yaşanan durumlar karşısında bağlılık duygusundan uzaklaşarak tükenme duygusuna dayanan olumsuz bir süreç olarak görmektedir. Görüldüğü üzere tükenmişliğin literatürde yerini almış belirli bir tanımı bulunmamaktadır. Bunun nedeni kişinin bireysel farklılıklarından kaynaklıdır. Tükenmişliğin toplumun her kesiminden bireyde görülmesinin nedeni ise kendini hissettirmeden gizlice ortaya çıkmasıdır. Bu durum tükenmişlik duygusunun en belirgin özelliğidir.

Bir bireyin yaşam döngüsünde; aile, meslek ve çevre belirleyici unsurlar olarak nitelendirilmektedir. Kendini gerçekleştiren kişiler bu unsurlar arasındaki dengeyi koruyabilmektedir. Fakat çevresel ve bireysel etkenler sebebiyle bu döngüyü korumak için kişinin harcadığı çaba, bireyi tükenmişliğe itmektir. Bu süreç içerisinde kişinin tükenmişlik yaşamasında demografik özellikler ile örgütsel faktörlerin etkisi kaçınılmazdır. Kişiyi özgü bireysel faktörler arasında yer alan eğitim durumu, yaş, cinsiyet, medeni durum, meslekteki kıdem yılı, karakter gibi demografik özellikler tükenmişliğe dair duygu durumlarını etkiler. Schiavo (2020) ABD’de yapılan araştırmada farklı mesleklerdeki erkeklerin kadın meslektaşlarından daha düşük seviyede stres ve tükenmişlik hissettikleri belirtmektedir. Artıran, Er ve Artıran (2019) ise tükenmişlik düzeyinin özel eğitimde çalışan evli öğretmenlerde bekâr öğretmenlere göre daha düşük düzeyde hissedildiği belirtilmektedir. Bu ifadeye dayanarak iki değişkenin birbiriyle ilişkili olduğu belirtilebilir.

İnsan hayatının büyük bir kısmını iş ortamında geçirmektedir. Böyle bir süreçte aileden ziyade iş arkadaşları ile vakit geçirildiği söylenebilir. Bireysel özelliklerin ve tutumun iş ortamının olumlu atmosferi ile etkileşim içerisinde olduğu atlanmamalıdır. Tükenmişliği Aydemir ve Akçay (2021) bireylerin iş yerinde yaşanan olumsuz durumlar esnasında, problemi arttıran tutarsızlıklar göstermesi olarak belirtmektedir. Kişi üzerindeki etkili olan örgütsel faktörler ise sektör, günlük mesai saati, iş yükü, rol belirsizliği, çalışanların eğitim seviyesi, kurum içi bireysel ilişkiler, örgüt ortamının çalışma şartları, sosyo-ekonomik unsurlardır (Izgar, 2003).

Şencan (2019) tükenmişliği bireylerle etkileşimin yoğun olduğu mesleklerde daha fazla yaşandığını belirtmiş olup öğretmenliği de bu gruba dâhil etmiştir. Öğretmenlerin mesleklerini ifa ettikleri süreç boyunca yaşadığı ruhsal ve duygusal düşüşler, öğrencilere verilecek eğitimin niteliğini rotasından saptıran en önemli etkenlerden biridir. Pérez-Luño, Díez Piñol, ve Dolan (2022) pandeminin ve uzaktan eğitimin öğretmenlere ciddi yükümlülükler getirmesinin yanında bedensel ve psikolojik yorgunluğu da ortaya çıkardığını belirtmektedir. Öğretmen tükenmişliğinin temel nedenlerinden biri de verilen eğitimin öğrencide akademik olarak karşılık bulamaması ve bu yüzden mesleki doyumun alınamamasıdır. Sınıf içerisinde öğrencinin istenmeyen davranışları ile sınıf düzeninin bozulması ve sınıf disiplinini sağlayamama öğretmenlik mesleğinde büyük bir sorundur. Bunun sebebi ise mesleki yeterliliklerine olan inancın aslında vücut bulmuş hali olmasıdır.

Tükenmişlik duygusu kişide kendini kısa aralıklarla ve karmaşık olarak gösterebileceği için kişinin tükenmişlik hissettiğini anlaması oldukça güçtür (Glicken ve Janka, 1982 akt. McCormack ve Cotter, 2013). Bu sebeple duyguyu yansıtan belirtilerin iyi okunması dikkat gerektirmektedir. Ardaç ve Polatçı (2008) tükenmişlik belirtilerinin her insanda fiziksel, psikolojik ve davranışsal olarak değişkenlik gösterdiğini ifade etmektedir. Kişi yaşamın yoğun temposunda kendini farkında olmadan bedensel ve duygusal olarak baskılar. Bu sebeple tükenmişlik hissi umulmadık bir anda ortaya çıkabilmektedir.

Tüm dünya ülkelerini etkileyen olağanüstü şartlar ve beraberinde ortaya çıkan problemler, insanlığı açıkça veya gizliden tükenmişliğe sürükler. Toplum içerisinde yaşanan bu durumun özellikle hizmet odaklı meslek gruplarında kendini göstermektedir. Bu meslek gruplarında çalışan kişilerde bu duygunun hissedildiği süreç kişinin yaşamında bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak farklılıklar göstermektedir. Tükenmişlik hissi duyguların deformasyonuna neden olur. Bireylerin yaşadığı heyecan, istek ve fedakârlık gibi duyguların yerini umutsuzluk alır, zamanla yaşam sevinçleri kaybolur. Mesleki doyum hissetmezler ve iş yükünden şikâyet eden söylemlerde bulunurlar. Çevresine karşı umursamaz, saldırgan ve suçlayıcı bir dil kullanırlar. Yaşanan durumlar karşısında olumsuzluklara odaklanırlar. Tükenmişlik, öğretmenlerin mesleki performanslarını ve öğrencilere yönelik tutumlarını negatif yönde etkilediğini belirtilmektedir (Granados vd., 2019). Dikkat çeken ise içinde buldukları tutumun farkında bile olmamalarıdır. İçinde buldukları bu durumu reddeden kişiler, mesleki kariyerini sonlandırmayı düşünebilmektedirler (Maslach ve Jackson, 1981; Leiter ve Maslach, 1988).

Bir insandaki tükenme düzeyini, bir problem karşısında bedensel ve ruhsal olarak gösterdiği direnç seviyesi ortaya koyabilmektedir. Bu duygunun oldukça kolay fark edildiği ancak kolayca betimlenemediği görülmektedir. Bunun sebebi ise tükenmişliğin değişken olarak her bireyde farklı düzeyde kendini göstermesidir. Iwanicki (1983) tükenmişliğin 'düşük, orta ve yüksek' olarak nitelendirilebilecek düzeylerde yaşandığını belirtmektedir. Belirtilerini ise düşük düzeyde; kapris, halsizlik, çabuk sinirlenme, boşa uğraşma hissi olarak ifade etmektedir. Bu belirtilerin kısa sürelerle ve sık tekrarlaması, kişide fiziksel sorunlar ve sağlık sorunları olarak kendini göstermektedir.

Tükenmişlik duygusunu ortadan kaldırmanın temel kuralı bireyin farkındalığı ve ortadan kaldırmaya yönelik çözüm yolları aramasıdır. İnsan odaklı mesleklerin başında gelen öğretmenler

tükenmişlikle başa çıkma konusunda olağan bir çaba sarf etmektedirler. Uygulanan belli başlı yöntemler arasında öğretim stratejilerinin tekrar düzenlenmesi, mesleki destek alınması, eğitim paydaşları ile işbirliği gelmektedir. Bu duyguyu yaşayan kişiler, yaşanan ruhsal çöküşü stres olarak tanımlamaktadırlar. Ancak tükenmişlik, stresin tehlikeli bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü stres dışsal sebeplerden etkilenirken, tükenmişlik bu durumun bir sonucudur. Tükenmişliğin sendroma dönüşmeden kontrol edilebilmesi noktasında erken farkındalık önemlidir. Yeşil (2013) farkındalığı olan öğretmenlerin bu duygudan çıkmak için motivasyon amacıyla fiziksel etkinliklere katıldıklarını ve mesleki gelişime yönelik kitaplar okuma yönünde eğilim gösterdiklerini ifade etmektedir.

Küresel salgın sebebiyle ülkemizdeki eğitim sisteminde zorunlu değişikliklere gidildiği görülmektedir. Bu sebeple 23 Mart 2020 itibarıyla uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu süreçte birinci kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine dair tecrübeleri ve bunların yansımaları, sistemin uygulanabilirliğine dair önemli ipuçları vermektedir. Demir ve Kara (2014) araştırmasında öğretmenlerin tükenmişlik sebepleri arasında eğitim sistemindeki değişiklikler ve değişen sistemde uygulayıcılar ile fikir alışverişinin yapılmaması bulgusuna ulaşmıştır. Dworkin (2001) toplumdaki tükenmişliğin kaynağını ararken; ülkede uygulanan eğitim stratejileri, eğitim kurumlarının işleyişi ile öğretmen ve öğrenci profilini sorgulamak gerektiğini ifade etmektedir.

Günümüzde ortaya çıkan salgında iletişim ve eğitime dair ara yüzlerin işlevsel olarak değiştiği görülmektedir. Bu kapsamda ülkeler tarafından yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır (Al Lily vd., 2020). Teknolojik imkânlar insanlığın yaşadığı bu olağanüstü hâl sürecinde, eğitimde istikrarın devamı için kullanılabilir (Türegün ve Adıgüzel, 2022). Uzaktan eğitim, yaşanan salgın sürecinde iyileştirilen teknik alt yapı ve dijital uygulamaları ile eğitimin devamlılığına öncülük etmektedir. Uzaktan eğitim ve uygulayıcıları önemli kılan temel unsurlardan birisi de uluslararası eğitimin etkileşimini sağlamasıdır (Fidan, 2020). Her ne olursa olsun öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları asla son bulmayacaktır. Bu durum ise toplumlar arası bilgi aktarımının devamlılığını sağlayacaktır. Bu yüzden uzaktan eğitim ile pandeminin eğitime dair olumsuz etkilerinin azaltılması amaçlanmaktadır.

Dünyanın yaşamak zorunda kaldığı bu durum; eğitim paydaşları arasında, özellikle sınıf öğretmenleri üzerinde derin kaygılar uyandırmaktadır. Salgın sebebiyle uygulanan uzaktan eğitim, öğretmenlerin yeterliliklerini sorgulamalarına neden olurken bunun yansımaları olarak endişe, korku, yetersizlik ve tükenmişlik duyguları ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin içinde buldukları olumsuz psikolojik durumlar ülkenin eğitim sisteminde yaşanan krizleri beslemektedir. O'Reilly (2014) sınıf öğretmenliği dalını; toplumsal etkileşime açık aynı zamanda ise bireye yönelik bir meslek dalı olarak belirtmektedir. Geleneksel eğitim yöntemlerini kullanmada ısrar eden, teknolojiye yenik düşen sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik seviyeleri gittikçe artmıştır (Koenig, Jaeger-Biela ve Glutsch 2020). Genç nesilleri topluma faydalı bireyler olmaları için geleceğe hazırlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı tükenmişlik, eğitim sisteminin başarısı üzerinde etkilidir (Peker, 2002).

Mesleki yetkinliğin niteliğinin sağlanmasında temel faktör öz yeterliliktir. Öz yeterlilik duygusunun geliştirilmesine yönelik destek sağlanması önemlidir (Lauermann ve König 2016). Sınıf öğretmenlerinin hissettiği mesleki yetersizlik; öğretim becerisinin noksanlığı, etkisiz sınıf yönetimi, eksik alan bilgisi gibi unsurları barındırmaktadır. Öz yeterlilik ise uzaktan eğitim sürecinde eğitim programlarını kullanabilen öğretmenlerde kendini gösteren ve tükenmişliğe ket vuran önemli bir özelliktir (Koenig, Jaeger-Biela ve Glutsch, 2020).

Salgın süresinde temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin uzaktan eğitimin değerlendirilmesine ve anlamlandırılmasına yönelik araştırmalar arasında Gören vd. 'nin (2020) Ankara ili özelinde birinci ve ikinci kademeye dair yaptığı nicel araştırma ile Bozkurt'un (2020) Eskişehir ve Konya ili özelinde

yaptığı metafor analizi dikkat çekmektedir. Karşılaşılan bu zorlu salgın sürecinde uygulanan eğitim yönteminin öğretmen perspektifinden değerlendirilmesinin yapılması, kısa ve uzun vadeli hedeflerin gerçekleştirilmesi noktasında sisteme bir nebze de olsa katkı sağlayacağı umulmaktadır. Psikolojik baskı ve korku içinde geçen salgın süreci öğretmenlerde duygusal ve mental olarak bir yorgunluk yaratmıştır. Psikolojik olarak zorlanmalarına rağmen, uzaktan eğitimin aksamaması adına verimli bir süreç için çevrimiçi uygulamaları öğrenme çabaları kıymetlidir. Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin salgın sürecinde uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlar nedeniyle meydana gelen tükenmişlik duyguları üzerine temellendirilmiştir. Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim süresince Çanakkale’de görev yapan sınıf öğretmenlerine ilişkin mesleki tükenmişlik duygusunun değerlendirilmesidir. Buna yönelik olarak; sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki mesleki yeterlilik düzeylerini sebepleri ile belirlemek, tükenmişlik kavramını nasıl anlamlandırdıklarını tanımlamaktır. Ayrıca uzaktan eğitim sürecindeki tükenmişlik düzeylerini belirlemek, tükenmişlik duygusunu ortadan kaldırmak için kullanılan metotları belirlemek ve bu yönde Milli Eğitim Bakanlığı’na, il teşkilatına, okul idaresine ve öğretmenlere yönelik önerilerin alınması araştırmanın alt amaçları olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde mesleki tükenmişlik durumlarının detaylı olarak incelenmesi amacıyla Nitel araştırma olarak tasarlanan araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021) tarafından nitel araştırma yöntemi, kuram oluşturmayı esas alan bir bakış açısıyla, sosyal olguların içinde buldukları çevrede araştırılmasına öncelik veren bir yaklaşım olarak betimlenmiştir. Olgu bilim deseni, katılımcıların var olan olguyu nasıl deneyimlediklerini ortaya koymaktadır (Creswell vd., 2007). Bu sebeple araştırmada verilere ulaşılmasını sağlayan çalışma grubunu “sınıf öğretmenleri”, ele alınan olguyu ise “uzaktan eğitimde mesleki tükenmişlik” oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale ili merkez ilçesindeki devlet okullarında görev yapan 25 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Örneklemenin belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminde amaç; önceden belirlenmiş ölçütleri sağlayan durumların çalışılmasıdır. Ölçütler araştırmayı yapan kişi tarafından hazırlanabilir veya önceden hazırlanan bir ölçüt listesi uygulanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmanın ölçütleri “uzaktan eğitim” ile “Çanakkale il merkezindeki sınıf öğretmenleri” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ait olan demografik özellikler ise Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik özellikler

Değişkenler		f	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	16	64	25
	Erkek	9	36	
Sınıf seviyesi	1.sınıf	3	12	25
	2.sınıf	7	25	
	3.sınıf	7	25	
	4.Sınıf	8	32	
Kıdem	1- 25	13	52	25
	26- 41	12	48	
Yaş	25-50	14	44	25
	51-60	11	56	

Tablo 1 incelendiğinde araştırmının çalışma grubuna %64'ünü kadın %36'sını erkek olmak üzere 25 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden %44'ünün 25-50 aralığı, %56'sının ise 51-60 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 52'sinin 1-25 yıl arasında, % 48'inin ise 26-41 yıllık bir mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %12'sinin birinci sınıf öğretmeni, %25 'inin ikinci ve üçüncü sınıf öğretmeni, %38'inin ise dördüncü sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların tamamı Çanakkale il merkezindeki devlet okullarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile belirtilen görüşlerin derinlemesine analiz edilmesi amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmaya ilişkin görüşme soruları hazırlanırken; konuya dair literatür taranmıştır.

Ulaşılan bilgiler temel alınarak kavramsal çerçeveye uygun olarak 5 ana görüşme sorusu hazırlanmıştır. Soruların Türkçe yazım kurallarına ve hedefe uygunluğuna, anlaşılır olmasına, sadeleştirilmiş bir dil kullanımına dair alınan uzman görüşlerine göre sorular güncellenmiştir. Katılımcılara görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yöneltilen görüşme soruları aşağıda yer almaktadır.

1. Sınıf öğretmenleri, uzaktan eğitim sürecinde yeterliliklerini nasıl değerlendirmektedir? Nedenleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenleri, tükenmişlik duygusunu nasıl anlamlandırmaktadır?
- 3.Sınıf öğretmenleri, uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik düzeylerini nasıl tanımlamaktadır? Nedenleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenleri, mesleki tükenmişlikle başa çıkma yolları olarak neler yapmaktadırlar?
5. Sınıf öğretmenleri, meslektaşlarının tükenmişlik düzeylerinin azalması için Milli Eğitim Bakanlığı'na, il teşkilatına, okul idaresine ve öğretmenlere yönelik önerileri nelerdir?

Veri Toplama Süreci

Yapılacak görüşmeler uzaktan eğitim sürecinin devam ettiği Mayıs 2021- Haziran 2021 tarih aralığında gerçekleştirilmiştir. Çanakkale il merkezinde yer alan on farklı ilkökulda 25 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Görüşmeye başlamadan önce; araştırmının içeriği ve amacı açıklanmıştır. Zamanın verimliliği amacıyla gönüllülük onam metni online görüşme sırasında okunmuştur. İzin alınarak görüşmeler kayda alınmıştır. Görüşmeler 30 dk.'yı geçmemiştir. Görüşmeler uzaktan eğitim ile eğitim veren sınıf öğretmenlerinin kendi belirledikleri bir zaman diliminde İl MEM'den alınan resmi izinler doğrultusunda çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmının verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bunun nedeni ise literatürde yer almayan çeşitli kod ve temaların ortaya çıkabilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizi; sistematik olarak belirli bir disiplin içerisinde verilerin kodlayarak ve kategorize ederek yapılan bir analiz tekniğidir (Büyüköztürk vd., 2022). Veri analizi dört adımda gerçekleştirilmiştir. Bunlar; verilerin kodlanması, temaların belirlenmesi, kodların tanımlanması bulguların açıklanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). NVİVO 11 programı ile verilerin modellenmesi yapılmıştır. Araştırmada yer alan modellemelerde frekans değerleri (f) katılımcı sayısını değil, katılımcı görüşlerinin frekans değerlerini ifade etmektedir.

Güvenirlilik ve Geçerlilik

Araştırmının geçerliliğinin sağlanması amacıyla demografik özellikleri farklılık gösteren katılımcılara yer verilmiştir. Araştırmacı objektif bir tutum sergilenmesine özen göstermiştir

(Büyüköztürk vd., 2022). Çalışmanın içeriğinin zenginleştirilmesine yönelik düzenli olarak görüş alışverişinde bulunulmuş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla; görüşmelerin görüntülü ses kaydı alınmıştır. Katılımcılar araştırmanın içeriğine, alınan resmi izinlere ve etik kurallara dair bilgilendirilmiştir. Online görüşme esnasında gönüllük onam metni paylaşılmıştır. Yazıya geçirilen görüşmeler tekrar katılımcıya teyit ettirilmiştir. Belirtilen görüşlere araştırmada hiçbir düzeltme yapılmadan SÖ şeklinde kısaltılarak yer verilmiştir. Verilerin farklı uzmanlar tarafından tema ve kodlamaları gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arası uyum ise Miles ve Huberman'ın (1994) "uyuşum yüzdesi formülü" ile güvenilirlik % 86 şeklinde belirlenmiştir.

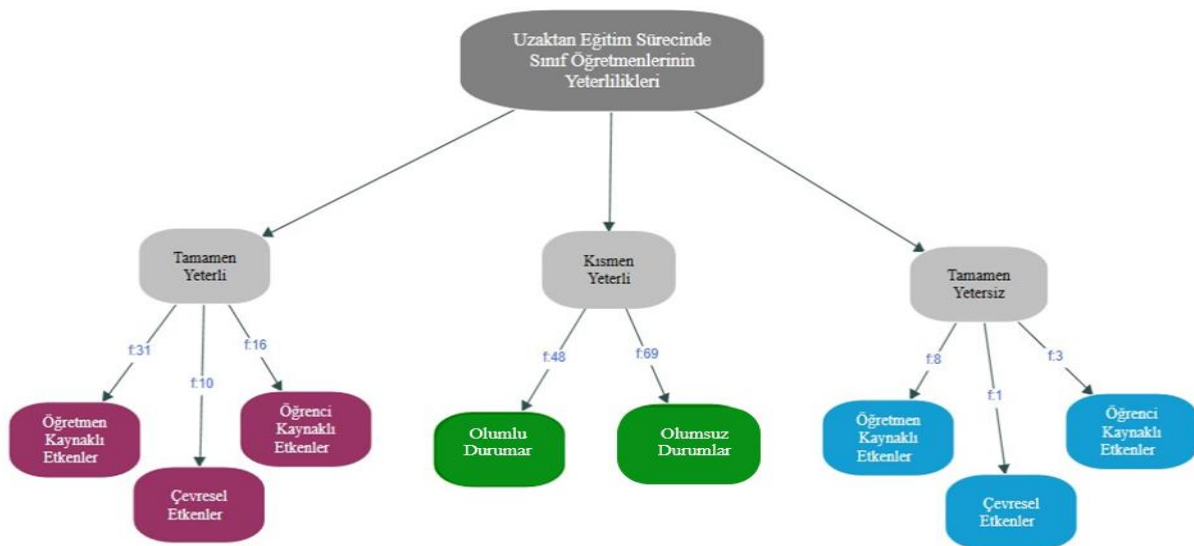
"Uzaktan Eğitim Sürecinde Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Durumlarının Değerlendirilmesi" başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine 25.03.2021 tarih ve E-84026528-050.01.04-2100049953 sayılı karar ile uygun görülmüştür. Araştırmanın verileri gönüllülük onam metninin çevrimiçi görüşme esnasında beyan edilerek, katılımcıların rızaları alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesinde yer alan bilgilerin ışığında araştırma probleminin alt amaçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır:

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yeterliliklerini Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Bu başlıkta araştırmanın birinci alt amacı olan "Uzaktan eğitim sürecinde yeterliliklerinizi nasıl değerlendirmektesiniz, nedenleri nelerdir?" sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin analizi sonucu "tamamen yeterli" , "kısmen yeterli" ve "tamamen yetersiz" şeklinde 3 ana temaya ayrılmıştır. Ortaya çıkan temalarla ilişkili olarak veriler "öğretmen kaynaklı etkenler", "öğrenci kaynaklı etkenler" ve "çevresel etkenler" şeklinde gruplanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşleri Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerinin modellenmesi

Şekil 1'de uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin "tamamen yeterli" (f:57) , "kısmen yeterli" (f:118) ve "tamamen yetersiz" (f:12) şeklinde belirtildiği görülmektedir. Belirtilen görüşler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu uzaktan eğitimde kendilerini kısmen yeterli bulmaktadırlar.

Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin kısmen yeterliliklerine ilişkin görüşlerin “olumlu durumlar”(f:48) ve “olumsuz durumlar”(f:69) belirtilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kendilerini kısmen yeterli bulmalarındaki olumlu ve olumsuz durumlar; “öğretmen kaynaklı etkenler”, “öğrenci kaynaklı etkenler” ve “çevre kaynaklı etkenler” olarak **gruplanmıştır**. Aşağıda kısmen yeterli hissetmelerini sağlayan olumlu durumlara SÖ9 ve SÖ4’ün örnek görüşleri paylaşılmıştır.

SÖ9: “Hani teknolojik anlamda ilk zamanlarda zorluklar yaşadım bu süreçte. Ama sürecin pandemiden dolayı devam edeceğini öngörebiliyordum. Kendi kendimizi geliştirerek zoom ve diğer sistemlerin kullanmaya çalıştık. Bu süreçte öğrencilerimizden internet bağlantısı olmayan, bilgisayarı olmayan, tableti olmayan, bu konularda sıkıntı çeken öğrencilerimiz oldu. Zamanla ailelerle iletişim haline geçerek bunların eksiklerini tamamlama yoluna gittik.”

SÖ4: “Şimdi 1 Martta açıldı değil mi? Kendimi okadar yeterli hissediyordum ki; mesela konuları anlattık, okula gittiğimde her şeyin yok olduğunu anladım. Eğitimde öğrencilerin nerede olursa olsun, başarılı öğrencilerin kendilerini geliştirdiğini, diğer öğrencilerin sadece ekran başında oturduklarını anladım. Çok gururlandığım olay, beni 1 Mart’ta düşünceye sevk etti. Demek ki yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitim arasında dağlar kadar fark varmış. 1 Mart’tan itibaren uzaktan eğitimi sorgulamaya başladım yani ne yapıyorum, ben ne yaptım, öğrencilerimi nasıl ölçüyorum? 4-A ile 4-B arasındaki fark ne? Derse gelmeyen benim öğrencim köyde ne yapıyor? Biz enter tuşuna basmasını bilmeyen öğretmenleriz.”

Paylaşılan örnek görüşler ışığında sınıf öğretmenlerinin kendilerini kısmen yeterli hissetmelerine sebep olan “olumlu durumlar” belirtilirken; “öğretmen kaynaklı etkenler ” arasında teknoloji okuryazarlığı (16), özgüven (12), mesleki yeterliliklerine olan inanç (1) ve öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesi (3) şeklinde görüşler belirtilmiştir. “Öğrenci kaynaklı etkenler” de ise sağlanan teknolojik imkânlar (2), öğrencinin hazırbulunuşluluğu (2) ve derslerin verimliliği (8) yer almaktadır. “Çevresel etkenler” arasında ise eğitimdeki digital dönüşüme uyum sağlama (1), öğretmenler arası iletişim (1) ve olumlu veli görüşleri (2) belirtilmektedir.

Yapılan görüşmelerin analizi sonucunda, aktif olarak görev yapan öğretmenler için cinsiyet farklılıklarının; öğrencinin manevi çıkarlarının gözetilmesi konusundaki hassasiyet üzerinde etkisiz olduğu görülmektedir. Bu bağlamda cinsiyet değişkeninin meslek ahlakı ile bağdaştırılamayacağına dair bulguya ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin kendilerini kısmen yeterli hissetmelerine neden olan “olumsuz durumlar” ikinci alt tema olarak yer almaktadır. Aşağıda sınıf öğretmenlerinin kısmen yeterli hissetmelerine neden olan olumsuz durumlara dair SÖ7 ve SÖ11’in örnek görüşleri paylaşılmıştır.

SÖ7: “Kısmen yeterli görüyorum çünkü onlara yeterli eğitimi veremediğim için huzursuzum. Yetersiz hissediyorum kendimi. Hepsine ulaşamıyoruz. 3 öğrencim var hiç ulaşamadım. Bazı çocuklarda teknolojinin yetersiz olması sonucu iletişim sorunları yaşıyorum. Verdiğimiz çalışmaları kontrol etmekte zorlanıyoruz. Bu süreç velisi ilgili olan öğrencilere faydası sağladı ama ilgilenmeyen, çalışan aile çocukları fayda görmediler. Bazı öğrencilerimin 2. sınıfta kaldığını gördüm. Öğrencilerin kitap okumalarını, gelişimlerini takip etmekte ve kazanımlarını değerlendirmede yetersiz kalıyoruz.”

SÖ11: “Uzaktan eğitim aşamasında kendimi kısmen yeterli görüyorum, şöyle ki akademik olarak aktarım yapabiliyoruz ama eğitim tarafını yapamıyoruz. Uygulama gerektiren derslerde uygulamaları yapamıyoruz, ödev kontrolü yapamıyoruz, derslere katılmalarında çocukların ne kadar istekli olduklarını gözlemleyemiyoruz. Belki ailesi zorla oturttu bilgisayara; belki isteyerek oturdu? Bunları göremiyoruz. Çünkü bizde dokunmak da önemli, yüz yüze görmek, göz göze gelmek de önemli bunları yapamıyoruz; o yüzden kendimi az yeterli görüyorum.”

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kendilerini kısmen yeterli hissetmelerine neden olan “olumsuz durumlar” içerisindeki “öğretmen kaynaklı etkenler”; teknoloji uygulamaları kullanım eksikliği (15), sınıf yönetiminde zorlanma (3), ölçme değerlendirme sınırlılığı (7), olumsuz duygu durumları (5), sınırlı maddi imkânlar (2) olarak ifade edilmektedir. “Öğrenci kaynaklı etkenler” ise teknolojik araç-gereç eksikliği (3), sınıf düzeyinin farklılığı (3), devamsızlık (4), öğrenci seviyesinin gerilemesi(6), negatif öğrenci tutumu (2) şeklinde belirtilmiştir. Son olarak “çevresel etkenler” ise teknolojik altyapı eksikliği (3), EBA ile ilgili sıkıntular (3), eğitim politikalarının değişkenliği (9) ve uygun olmayan fiziksel ortam (2) olarak sıralanmaktadır.

Verilerin incelenmesi sonucu öğretmenlerin kısmen yeterli hissetmelerinde olumsuz durumların etkili olduğu söylenebilir. Yaşanan olumsuz durumlara neden olan öğretmen kaynaklı etkenler arasında teknoloji okuryazarlık becerisinin noksanlığı (16) dikkat çekmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin akademik başarıları üzerinde öğrenci, öğretmen ve çevre unsurlarının önem arz ettiği ifade edilebilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Duygusunu Nasıl Anlamlandırdıklarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta araştırmanın ikinci alt amacı olan “Tükenmişlik duygusunu nasıl anlamlandırmaktasınız?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde tükenmişlik duygusu “mesleki” ve “kişisel” olarak 2 ana temaya ayrılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik duygusunu nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin görüşleri Şekil 2’de yer almaktadır.



Şekil 2. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik duygusunu nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin etkenlerin modellenmesi

Şekil 2’de sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik duygusunu nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin görüşleri “mesleki” (f:61) ve “kişisel” (f:46) olarak belirtilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, tükenmişlik duygusunu ağırlıklı olarak mesleki bakış açısı ile değerlendirdikleri görülmektedir. Aşağıda konuya dair SÖ10 ve SÖ13’ün öğretmen görüşleri paylaşılmıştır.

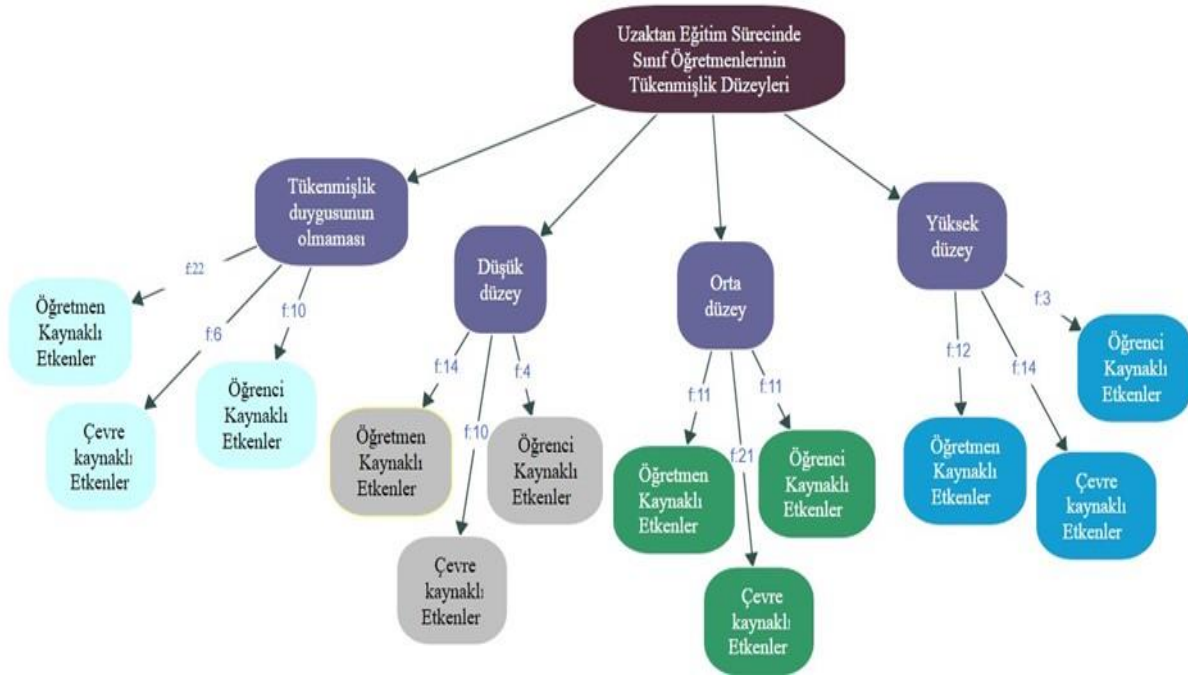
SÖ10: “Yeniliklere, değişen sistemlere eğer kapalıysanız bazı konularda isteğiniz kırılmışsa şevkiniz, azminiz öğretme isteğinizde eksiklik hissediyorsanız bunları tükenmişlik belirtileri olarak düşünüyorum. Tabii yan etkilerinde olacaklar; hem işinizden soğursunuz, yaptığımız işten zevk almaz duruma gelirsiniz Bence verimli olmadığımızı, olamayacağımızı düşüncesi de sizi kötü olarak da hissettirebilir.”

SÖ13: “Tükenmişlik duygusu bana göre çağın gerisinde kalıp, yeni teknolojilere ayak uyduramadığın da kendini geliştiremediğin de, öğrencilerine yeterli olmadığını hissettiğinde; öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına karşılık verememe durumu tükenmişlik duygusu bana göre. Mesleki açıdan biraz yaklaştım”

Katılımcıların mesleki tükenmişlik yönündeki görüşlerini paylaşıırken; “duyuşsal belirtiler” ve “davranışsal belirtiler” şeklinde gruplanmıştır. Duyuşsal belirtileri öğrenciye karşı yetersizlik hissi (12), öğretme isteğinde azalma (7), mesleki değersizlik (7), kişideki bıkkınlık hissi (6), yaşam enerjisinin olumsuz yönde etkilenmesi (4) şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca mesleki doyuma ulaşamama (14) görüşünün de sık tekrarlandığı görülmektedir. Davranışsal belirtilerin ise iş yaşamının rutine binmesi (3) ve okula gitmek istememe (4) şeklinde ifade edildiği görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Tükenmişlik Düzeylerini Nasıl Tanımladıklarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta araştırmanın üçüncü alt amacı olan “Uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik düzeyinizi nasıl tanımlarsınız? Nedenleri nelerdir ?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Toplanan verilerin analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik düzeyleri “yüksek düzey”, “orta düzey”, “düşük düzey” ve “tükenmişlik duygusunun olmaması” şeklinde 4 ana temaya ayrılmıştır. Birbiriyle ilişkilendirilen kodlar neticesinde “öğretmen kaynaklı etkenler”, “öğrenci kaynaklı etkenler” ve “çevre kaynaklı etkenler” olarak gruplanmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine dair görüşleri Şekil 3 'de yer almaktadır.



Şekil 3. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine dair modellenmesi

Şekil 3’de uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenleri yaşadıkları mesleki tükenmişlik düzeylerini “tükenmişlik duygusunun olmaması” (f:38), “düşük düzey” (f:28), “orta düzey” (f:43) ve “yüksek düzey”(f:29) şeklinde ifade etmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin belirttikleri görüşler arasında frekans değeri en yüksek olarak orta düzeyde mesleki tükenmişlik hissi yer almaktadır. Araştırmada belirlenen kodlara göre uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin orta düzeyde hissedilmesine etki eden unsurları “öğretmen kaynaklı etkenler” (f:11), “öğrenci kaynaklı etkenler” (f:11) ve “çevre kaynaklı etkenler” (f:21) olarak ayrılmıştır. Aşağıda araştırmaya katılan SÖ3, SÖ25’in görüşlerine yer verilmiştir.

SÖ3: “Orta demek istiyorum. Şu anlamda; teknolojinin daha yoğun kullanımı açısından bize bir katkısı oldu ama bizi yordu. Canlı derslerde en büyük dezavantajı bize ekstra yük getirdi. Sınıfa girdiğinde biz kalemi tuttuğunuz anda ya da tebeşiri tuttuğumuz anda konu ile ilgili bütün aklımızdakini tahtaya aktarabiliyoruz. Burada öyle bir imkânımız yok. Fare ile yazmaya çalışıyorsun olmuyor, ekstra ekipmanlar gerekli. Şimdi onları da her öğretmen arkadaşın alma bütçesi yok çünkü biraz da bütçe işi bu.”

SÖ25: “İnişli çıkışlı diyebilirim. Bazen tükenmişlik duygusu çok fazla miktarda oluyor mesela çok süper hazırlanıyorsun, diyorsun ki bu hazırladığım dokümanlarla çocuğun çok iyi öğrenmiş olması lazım. Dersin sonunda değerlendirme yapıyorsun ama ben az önce mükemmel şekilde hazırlandığım konuyu çocuğun kafasında bilgi olarak ne kadar kalmış? Hani yok yani sıfır! İşte bu durumda da tükenmişlik göklere çıkıyor.”

Sınıf öğretmenlerinin ifadeleri değerlendirildiğinde, uzaktan eğitim sürecinde orta düzeyde tükenmişliği ortaya çıkaran “öğretmen kaynaklı etkenler” arasında mesleki yetersizlik hissi (6) etkili bir şekilde yer almaktadır. Salgın sebebiyle hissedilen duygusal çöküntü (3), öğretmenin farklı toplumsal rolleri barındırması (1) olarak ifade edilmektedir. Ayrıca bilgisayar başında uzun süre kalmasından dolayı, yaşanan fiziksel sorunlar (1) olarak ifade edilmiştir.

“Öğrenci kaynaklı etkenler” ise öğrencilerin değişen duygu durumları (6), öğrencilerin derse aktif katılmaması (2) dersten verim alamama (1) ve akademik başarı farklılıkları (2) olarak sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında yerini almaktadır. “Çevre kaynaklı etkenler” olarak ise uygulanan eğitim politikalarındaki ani değişimler (5), uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin nitelik açısından karşılaştırılması (2), EBA’nın alt yapısındaki sıkıntılar (5), ders süresinin öğrencinin duyuşsal durumuna olumsuz yönde etkisi (2) şeklinde dile getirilmektedir. Ayrıca velinin uzaktan eğitime değer vermemesi (3), uygulamalı derslerdeki sınırlılık (1) ve sosyal hayatın yoksunluğu (3) olarak belirtilmiştir.

Ulaşılan verilere göre sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerini orta düzeyde yaşamaları görülmektedir. Bu duruma etki eden en temel faktörlerin çevre kaynaklı olan değişen eğitim politikaları ve teknik alt yapı olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin eğitimin niteliğini arttıracak teknolojik imkânlar ve ilgili sorunları önemsemektedirler. Bu durum ise sahip olunan mesleki sorumluluk bilinci ile bağdaştırılabilmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlikle Başa Çıkma Yollarına İlişkin Bulgular

Bu başlıkta araştırmanın dördüncü alt amacı olan “Mesleki tükenmişlikle başa çıkma yolları olarak neler yapmaktasınız?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan, sınıf öğretmenlerinin paylaştığı görüşler neticesinde mesleki tükenmişlik ile başa çıkma yollarını “kişisel çaba” ve “mesleki çaba” olarak 2 ana temaya ayrılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikle başa çıkma yollarına ilişkin görüşleri Şekil 4’de yer almaktadır.



Şekil 4. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikle başa çıkma yollarına ilişkin etkenlerin modellenmesi

Şekil 4’de sınıf öğretmenleri, uzaktan eğitim sürecinde mesleki tükenmişlik ile başa çıkabilmeye dair görüşlerini “kişisel çaba” (f:40) ve “mesleki çaba” (f:46) olarak belirtmektedirler. Aşağıda araştırmaya katılan SÖ25, SÖ20’nin görüşlerine yer verilmiştir.

SÖ25: “Her insanın bir hobisi olması gerektiğini düşünüyorum. Benim örgü var mesela ama birilerine hediye ediyorum, seven birilerine, kendi canım, yakınım olması önemli değil bu beni mutlu ediyor. Onlar da yapamıyorum çok güzelmiş dediğinde yâda yaşlı komşular var onlara biraz yardımcı oluyor, ihtiyaçlarını götürüyorum ve kendimin güzel bir şeyler yaptığına inanıyorum. İnsanın değerliyim, iyi bir şey yapıyorum duygusunu kaybetmemesi lazım. Ben de değerli olduğumu düşünüyorum onları yapınca.”

SÖ20: “Ben en başta öğrencilerimi düşünüyorum, işimi düşünüyorum, mesleğimi ne kadar sevdiğimi. Her ne olursa olsun kendimi geliştirmek adına, kendimi yetersiz hissetmemek adına, uzaktan eğitim süresinde bir sürü eğitim oldu o eğitimlere katılmaya çalışıyorum. Birde sadece işime değil aileme, kendime hobilerime de zaman ayırıyorum gerekirse birlerinden destek alınabilir.”

Katılımcıların görüşleri ele alındığında sınıf öğretmenleri mesleki tükenmişlikle başa çıkabilmek amacıyla mesleki çaba içerisinde oldukları bulgusuna ulaşılabilir. Sınıf öğretmenleri görüşler esnasında belirtilen mesleki çabaya yönelik tutum ve davranışları; uzaktan eğitimde etkileşim ve geri bildirim sağlanması (5) bilimsel araştırmaları takip etme (7), mesleki yeterliliklerin sorgulanması (6) eğitim politikalarını etkileyen sosyal olguların kabul edilmesi (5) ve teknoloji kullanım bilgisinin iyileştirilmesi (8) olarak belirtmektedirler.

Kişisel çaba olarak ise bireysel ve sosyal aktivitelere zaman ayırmayı öncelikleri arasına aldıkları, sanatsal faaliyetler (3), bireysel sporlar (6), aile ile kaliteli zaman geçirilmesi (5) şeklinde görüş belirtilirken. Aynı zamanda fiziksel ve ruhsal sağlığın korunma çabası (3), kendini değerli hissettiren aktiviteler içerisinde yer alma (4) görüşmeciler tarafından paylaşılmıştır. Ancak kişisel çabaya yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin de oldukça yüksek bir frekans değerine sahip olduğu görülmektedir.

Yapılan görüşmelerde %44'lük dilimi kapsayan, yaş aralığı 25-50 olan sınıf öğretmenlerinin; tükenmişlik duygusunu yenebilmek adına mesleki faaliyetlere katıldıkları görülürken; katılımcı sayısının yarısından fazlasını oluşturan 51-60 yaş aralığındaki sınıf öğretmenlerinin ise doğa sporlarını tercih ettikleri görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Meslektaşlarının Tükenmişlik Düzeyinin Azalması İçin Yapılan Önerilere İlişkin Bulgular

Bu başlıkta araştırmanın beşinci alt amacı olan “Meslektaşlarınızın tükenmişlik düzeylerinin azalması için Milli Eğitim Bakanlığı’na, il teşkilatına, okul idaresine ve öğretmenlere ne gibi önerilerde bulunursunuz?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Belirtilen görüşler doğrultusunda “MEB yönelik öneriler”(f:81), “il teşkilatına yönelik öneriler”(f:13), “okul teşkilatına yönelik öneriler”(f:28) ve “öğretmenlere yönelik öneriler” (f:50) şeklinde 4 ana temaya ayrılmıştır. Öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları tükenmişlik duygusunun azalması için MEB’e yönelik öneriler Şekil 5 ‘de belirtilmiştir.



Şekil 5. Sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarının tükenmişlik düzeylerinin düşmesi için MEB’e sundukları önerilerin modellenmesi

Şekil 5’de Sınıf öğretmenleri tarafından, uzaktan eğitim sürecindeki tükenmişlik düzeyinin düşmesi için MEB yetkililerine yönelik; “EBA odaklı” (f:12), “Öğretmen odaklı” (f:45), “Okul odaklı” (f:2), “Ders odaklı”(f:7) ve “Eğitim odaklı” (f:15) öneriler paylaştıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin azalması verdikleri öneriler için öğretmeni referans aldıkları belirgin ve dikkate değer bir şekilde görülmektedir. Aşağıda araştırmaya katılan SÖ11, SÖ7’ nin görüşlerine yer verilmiştir.

SÖ11: “Öğretmen toplumun en önemli isimlerinden bir tanesi olması lazımdı; böyle her önüne gelen öğretmenle ilgili konuşmamalıydı, öğretmenin ekonomik olarak hiçbir şeye eyvallahı olmamalıydı ve öğretmenin maddi olarak tatmin edilmesi lazımdır. Elbette ki ders ücretleri noktasında daha ek ders noktasında öğretmen rahatlatılmalı.”

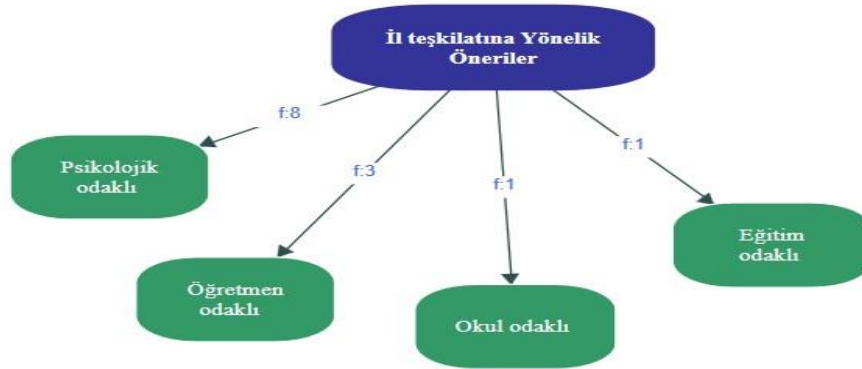
SÖ7: “En tepede bakanlık olduğu için iş onlarda bitiyor. Bir kere öğretmene hak ettikleri değeri lütfen versinler. Her şeyden onlar sorumlu tutulmasın. Hanı bir laf var ya “öğrenciliğin zor olduğu zamanda öğrenciydik, öğretmenliğin zor olduğu zamanda da öğretmenlik yapıyoruz” şuan saygı duyulduğunu düşünmüyorum. Her şey öğretmene başlamıyor. Bize gerçekten değer vermelerini istiyorum. Tükenmişlik yaratan şey sadece uzaktan eğitim değil yan faktörler var. Sınıf geçmenin öğretmene bırakılmaması, okuma yazma bilmeyen çocuğun sınıf tekrarı; velilere değil öğretmene bırakılmalı. Açıkçası bakanlığa is düşünüyor, öğretmenlerin tazminatını veya emeklilik şartları iyileştirilebilir.”

MEB’e yönelik öğretmen odaklı en temel öneriler; mesleğin saygınlığına yakışır şekilde maaşların iyileştirilmesi (f:7), kamuoyunda öğretmenlik mesleğinin itibarının geri kazandırılması (f:6), sahadaki öğretmenlerin görüşleri alınarak sürece dâhil edilmesi (f:4), liyakata göre değerlendirme yapılması (f:4), öğretmenlere psikolojik destek hizmeti sağlanmasıdır (f:4).

Ayrıca belirtilen diğer görüşler arasında eğitimdeki gelişmelerin son dakika paylaşılmaması (f:3), evrak işlerinin dijital ortamda yapılması (f:3), öğretmene sistem içerisinde yaptırım gücünün tanınması (f:3), ek ders üzerinden yaptırım uygulamalarının sona ermesi (f:3) ve eğitimdeki gelişmelerin son dakika paylaşılmaması (f:3) yer almaktadır. Bununla beraber öğretmene internet kullanım ücretinde kolaylık sağlanması (f:1), emekliliğe maddi manevi teşvik (f:1), öğretmenlerin kişisel akademik gelişime teşvik edilmesi (f:1), öğretmene aşılama öncelik verilmesi (f:1) ve norm fazlası öğretmenlerinin ücretleri iyileştirilerek sahaya çıkarılması (f:1) yönünde görüşler ifade edilmektedir.

EBA odaklı öneriler; EBA da başarı gösteren öğretmene ve öğrenciye sistem üzerinden pekiştireç verilmesi (f:7), iletişimin küçük yaş grubu için daha görünür olması (f:4), EBA’ da branş dersleri için dijital kaynak hazırlanması (f:1) olarak sıralanmaktadır. *Okul odaklı önerilere* dair ise okullara teknolojik materyal desteği (f:1) ve okul bütçelerine devlet tarafından kaynak sağlanması (f:1) olarak görüş belirtilmektedir. *Ders odaklı öneriler* ise ders süresini 30 dk. ya indirilmesi (f:7) olarak ifade edilmektedir.

Eğitim odaklı öneriler ise MEB’in izlediği stratejide kararlılık göstermesi (f:3), tüm ülkede eşit şartlarda uygulanabilir kararların alınabilmesi (f:2), teknik altyapının iyileştirilmesi (f:2), telafi eğitimlerin planlanmasında öğretmen görüşlerinin alınması (f:2) şeklinde sıralanmaktadır. Ayrıca devamsız öğrencilere katılımın mecburi tutulması (f:1), telafi eğitimdeki devamsızlıklar baz alınarak sınıfların homojen gruplanması (f:1), EBA TV’nin müfredata entegrasyonuna ilişkin eğitim verilmesi (f:1), eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması (f:1) veliye yönelik süreç ile ilgili bilgilendirmelerin yapılması (f:1) ile hizmet içi eğitimlerde sosyal aktivitelere yer verilmesi (f:1) de sınıf öğretmenlerinin MEB’e yönelik tavsiyeleri arasında yerini almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşamış oldukları tükenmişlik düzeyinin düşmesi için il teşkilatına yönelik öneriler Şekil 6’da belirtilmiştir.



Şekil 6. Sınıf öğretmenlerinin meslektaşlarının tükenmişlik düzeylerinin düşmesine yönelik il teşkilatına sundukları önerilerin modellenmesi

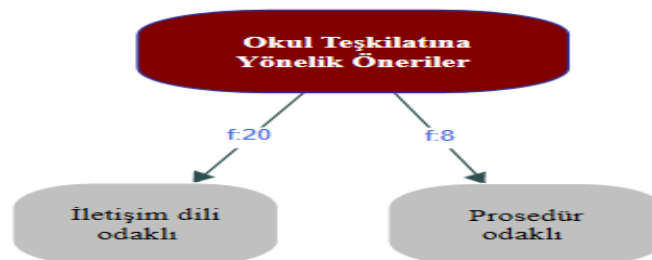
Şekil 6'da sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin düşmesine yönelik il teşkilatı ile "psikolojik odaklı" (f:8), "okul odaklı" (f:1), "öğretmen odaklı" (f:3) ve "eğitim odaklı" (f:1) öneriler paylaştıkları belirtilebilir. Aşağıda araştırmaya katılan SÖ15 ve SÖ19'un görüşlerine yer verilmiştir.

SÖ15: "Öğretmenleri zaman zaman bir araya toplayıp etkinlikler yapılması; hani sadece öğretmenler gününde değil, farklı zamanların ayrılması önemli. Şimdi bu süreç gerçekten manevi anlamda çok sıkıcıydı. Bunun bir de maddi boyutu da vardı. Maddi anlamda da öğretmenleri destekleyici katkılar yapılabilir"

SÖ19: "İl içerisinde alanında uzman kişiler tarafından pc eğitim ve psikoloji rehberlik anlamında eğitim verilmeli. Okulda öğretmenlere değer verildiğinin gösterilmeli, idareciler yol göstermeliler. Gerekliğinde eksik olan alanla ilgili okuldaki öğretmenlere uzman kişiler çağrılarak eğitim verilmelidir."

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin il teşkilatına yönelik belirttiği "psikolojik odaklı" öneriler; öğretmenlere kendisini değerli hissettirecek il içi sosyal ve kültürel etkinliklerin düzenlenmesi (f:4), öğretmenlere RAM veya Rehber öğretmenler tarafından psikolojik destek faaliyetlerinin düzenlenmesi (f:2), uzaktan eğitimde öğretmenlerin karşılaştığı problemlerin düzenli aralıklarla sorgulanması (f:2) olarak ifade edilmektedir. "Okul odaklı" öneriler ise alınan kararların kurum içinde eşit uygulanmasının denetimi (f:1), "öğretmen odaklı" öneriler arasında ise sendikaların daha aktif olmasını gerekliliği (f:1), uzaktan eğitim sürecinde norm fazlası öğretmenlerin desteklerinin alınması (f:1) ve veliye karşı her koşulda öğretmenin savunulabilmesi (f:1) görüşleri yer almaktadır. "Eğitim odaklı" önerilere dair ise teknoloji kullanımına ilişkin mahalli hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi (f:1) yönünde görüş paylaşılmıştır.

Katılımcıların il merkezindeki öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azalması yönündeki tüm önerileri esas alındığında; moral ve motivasyonun yükseltici etkinliklere ağırlık verilmesinin altını çizmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik düzeyinin düşmesine yönelik okul teşkilatına getirdikleri öneriler Şekil 7'de belirtilmiştir.



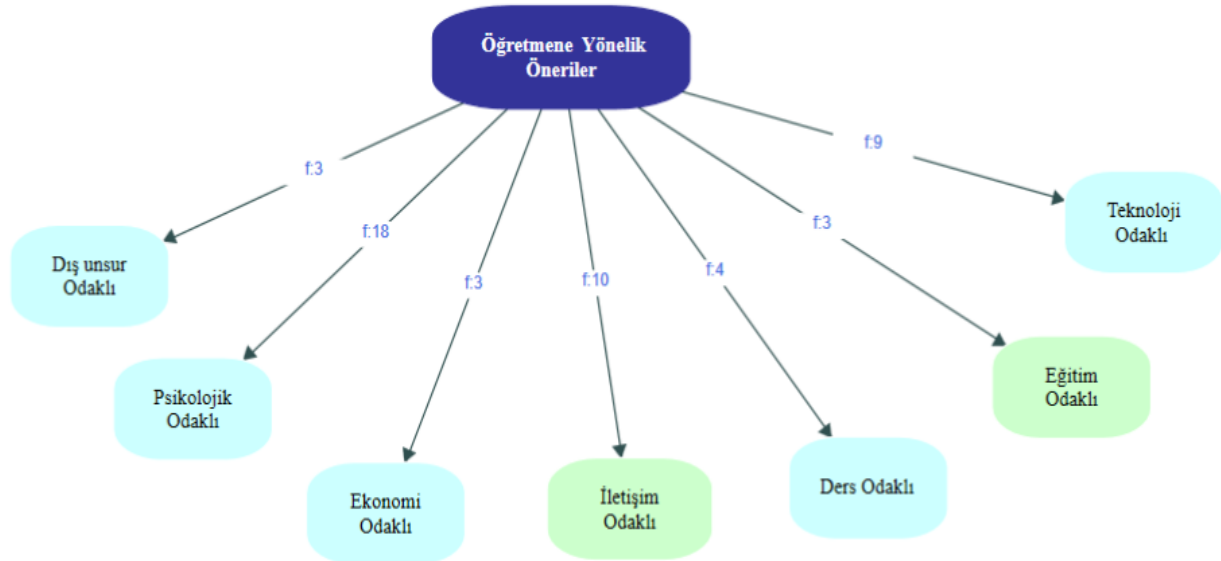
Şekil 7. Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşmesine yönelik okul teşkilatına sundukları önerilerin modellenmesi

Şekil 7’de sınıf öğretmenleri okul teşkilatındaki yöneticilere “iletişim dili odaklı” (f:20) ve “prosedür odaklı” (f:8) öneriler sunmaktadır. Katılımcılar okul iklimi içerisinde yöneticiler ile olan iletişimin, öğretmenlerin üzerindeki psikolojik etkilerine dikkat çektiği görülmektedir. Aşağıda araştırmaya katılan SÖ25 ve SÖ14’ün görüşlerine yer verilmiştir.

SÖ25: “Okul idaresine yönelik; uzaktan eğitimde okul öğretmenleri için böyle ayda bir, ne bileyim ya rehber öğretmenlerle ya da idarecilerimizle moral anlamında kısa bir toplantı ile sıkıntılar ihtiyaçlar dile getirilebilir. Herkes ayda bir de olsa görüşmüş olur ve motivasyonun yükselmesine faydalı olacağını düşünüyorum.”

SÖ14: “Okul, öğretmenin arkasında durmalı. Her konuda işte; veliler küçük bir şeyde hemen öğretmen de arıyorlar suçu. Bir kere buna izin vermemek, öğretmenin arkasında duracak, öğretmeni koruyacak, her şekilde her türlü işte bir sorun olduğunda benim öğretmenim böyle değil diyebilen idareciler olsunlar.”

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okul teşkilatına yönelik belirttiği “iletişim dili odaklı” öneriler; öğretmene karşı eşit ve adil davranılması (f:3), okul yöneticilerinin öğretmeni için inisiyatif kullanabilmesi (f:2), çevrimiçi kurul toplantılarında öğretmenlerin sorunlarının dinlenmesi (f:3) ve motive edici konuşmalar yapılması (f:3), farklı görüş ve eleştirilere açık olunması (f:1), okul rehber öğretmenleri tarafından motivasyon seminerlerinin düzenlenmesi (f:2) ve yaşanan bu süreçte öğretmenlerine karşı yapıcı bir dil kullanılmalıdır (f:9). Sınıf öğretmenlerinin görüşleri neticesinde ortaya çıkan bir diğer alt tema olan “prosedür odaklı” öneriler ise evrak işlerindeki baskıcı tutumun kalkması (f:2) ve veliye karşı öğretmenin arkasında durabilmesi (f:3) olarak ifade edilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki tükenmişlik düzeylerinin düşmesi için meslektaşlarına yönelik önerileri Şekil 8’de belirtilmiştir.



Şekil 8. Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşmesi için öğretmenlere sundukları önerilerin modellenmesi

Şekil 8’de Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin düşmesi için meslektaşlarına yönelik paylaştığı önerilerin “Dış unsur odaklı” (f:3), “psikolojik odaklı” (f:18) “ekonomi odaklı” (f:5), “iletişim odaklı” (f:10), “ders odaklı” (f:4), “eğitim odaklı” (f:5) ve “teknoloji odaklı” (f:9) olduğu görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğunun paylaştıkları önerilerde insanın ruhsal yöndeki iyileşmesinin önemini vurguladıkları ve önerilerin bu sebeple psikolojik odaklı olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan SÖ3 ve SÖ16’nın görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

SÖ3: “Eğitim paydaşlarımız diyebileceğiniz öğretmenlere öncelikle şunu söylüyorum; mesleği seveceksiniz, çocuğu seveceksiniz çocuğu sevmiyorsanız bu işi yapmayın diyorum. Velilerimiz de haksız olabilir ama onları ikna etmenin yolunu bağıırıp çağırarak değil de konuşarak halletmemiz gerekiyor. Onlara güvenmem lazım. Bunu yaparken öncelikle kendimize iyi yetiştirmemiz lazım. Ben burada yeterli miyim demem lazım. Sosyal ilişkilerinde, okul arkadaşlık ilişkilerinde ben yeterli miyim? Mesleğimizi sevmeliyiz, kendimizi iyi yetiştirmeliyiz, dik durmalıyız ve kesinlikle bu toplumda bizim geleceğin nesillerini yetiştirdiğimizi unutmamız gerekiyor. İyi yetiştirmek için de donanımlı olmamız lazım. Kendimizi iyice donatacağız yani geride kalmayacağız, çağın gerisinde kalmamız lazım.”

SÖ16: “Sınıf öğretmenleri olarak aslında biraz daha küçük çapta düşündüm, kimsenin kimseden haberi yok. En azından zümre olarak haftada bir uzaktan da olsa konuşulabilir, dertleşilebilir. Hangi yöntemleri kullanıyorsun? Ben bunu kullanıyorum, şurada kaynak var gibi konularla ilgili fikir alışverişinde bulunabilir ama bunu yapmıyoruz, yapamıyoruz.”

Araştırmada yer alan katılımcıların meslektaşlarına yönelik önerilerinden “Psikolojik odaklı” olanlar; pandemi sürecinin geçici olduğunu fark edebilme (f:10), beden ve ruh sağlıklarını korumaya öncelik verme (f:4), kişisel motivasyonlarını yükseltecek aktivitelerin yapılması (f:2) ve sağlıkları için gerekliyse emekli olmaları (f:2) yönündedir.

“Dış unsur odaklı” olarak “uzaktan eğitim süresince fiziksel, akademik ve çevresel olarak planlı olmaya özen gösterilmesidir (f:3). “Ekonomi odaklı” olarak mesleğin maddi kaygıyla yapılmaması (f:3), “iletişim odaklı” olarak okul dışında da öğrenciler ile iletişimin sürdürülmesi (f:1) ve zümreler arası iletişim ve etkileşime devam edilmesi yönünde öneriler getirmektedirler (f:9). “Ders odaklı” olarak gerektiğinde mesleki yeterliliklerinin sorgulaması (f:3) ve online dersleri verimli geçirmeye dikkat edilmesi (f:1) şeklinde öneriler vermektedirler. “Eğitim odaklı” olarak online hizmet içi eğitimlere katılma (f:1) ve mesleğin maddi kaygıyla yapılmaması (f:2) ve “teknoloji odaklı” olarak da teknolojik gelişmelerin takibi ve öğrenme çabası içerisinde olunması (f:7) ile teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi (f:2) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, 2020-2021 eğitim - öğretim yılında Çanakkale ili merkez ilkokullarında görevli 25 sınıf öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme formuyla ulaşılan verilerin analizi ile sınırlıdır.

Sonuç

Araştırmanın birinci alt amacına göre sınıf öğretmenleri uzaktan öğretim sürecinde yeterliliklerini; tamamen yeterli, kısmen yeterli ve tamamen yetersiz olarak 3 farklı düzeyde belirtmektedir. Paylaşılan görüşlerin ise öğretmen, öğrenci ve çevre olarak **gruplandığı** görülmektedir. Bu süreçte katılımcıların çoğunluğu kendisini kısmen yeterli olarak tanımlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin, uzaktan öğretim sürecinde kısmen yeterli olarak hissettiren durumlar olumlu ve olumsuz olarak şekillenmiştir. Teknolojik uygulamaları kullanım bilgisinin noksanlığı, öğretmenden kaynaklı olumsuz durumlar arasında öncül olarak belirtilmektedir. Bunun sonucu olarak uzaktan eğitimde ölçme değerlendirmede karşılaşılan sınırlılık olumsuz durumlara dair paylaşılan görüşler önem arz etmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacına göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, tükenmişlik duygusunu mesleki ve kişisel bir duygu olarak tanımlamaktadırlar. Katılımcılar tarafından tükenmişlik ağırlıklı olarak mesleki yönde betimlenmektedir. Ancak sınıf öğretmenleri tükenmişliği her iki duygu içinde temelde duyuşsal belirtiler ile tanımlamaktadırlar.

Araştırmanın üçüncü alt amacına göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde tükenmişliklerini çevresel etkenlerden kaynaklı olarak orta düzeyde yaşadıklarını belirtmektedirler. Görüşler arasında tutarsız vaka oranlarının eğitim politikalarına ani etkileri ile sosyal yaşamdan mahrumiyet ilk sırada yer almaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt amacına göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikle başa çıkma yolları olarak özellikle mesleki bir çaba içerisine girdikleri görülmektedir. Mesleki alanda salgın önlemlerini kabullenerek, mesleki gelişimlerine ağırlık verdiklerini belirtmektedirler.

Araştırmanın beşinci alt amacına göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin düşmesi için yapılan MEB'e, il teşkilatına, okul teşkilatına ve öğretmenlere yönelik öneriler yer almaktadır. Katılımcılar özellikle MEB'e yönelik öneriler sunmuşlardır. Bu önerilerde öğretmen unsurunun altının çizildiği göze çarpmaktadır. Katılımcıların özellikle kamuoyunda mesleki itibarın iyadesi ve öğretmen maaşlarındaki nitelikli artışa değinmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin önerilerinde vardıkları ortak sonuç ise süreçte yaşanan problemleri, ülkenin eğitim sistemindeki otoriteyi elinde tutan MEB'in çözüme kavuşturacağı inancıdır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tükenmişlik düzeyinin azalmasına yönelik alternatif çözüm yolları sunarak, eğitim sistemine katkı sunmaktadır.

Tartışma

Salgın hali hazırda toplumumuzun günlük hayatına yön vermeye devam etmektedir. Yaşanan bu süre zarfında pandemi ile eğitim sistemini buluşturan kavram olarak uzaktan eğitim karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitim, yaşanan bu süreçte eğitim sisteminin demir başı haline gelmiştir. Öğretmenlerin nitelikli bir uzaktan eğitimi sürdürebilmesi için temel beceri olarak teknoloji kullanımı karşımıza çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan öğretim sürecinde yeterliliklerine dair yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin, uzaktan eğitimde süreçte öğretmen kaynaklı olumsuz durumların kendilerini kısmen yeterli olarak görmelerine neden olduğunu belirtilebilir. Paylaşılan görüşlerin özellikle teknoloji okuryazarlık becerisinin eksikliği başlığında birleşmesidir. Demir ve Kale (2020) çoğu öğretmenin uzaktan eğitimde, kendi yeterliliğini orta düzeyde değerlendirdiği, bu noktada ise var olan teknolojik kullanımına dair eksikliklerini iyileştirme çabasında olduklarını belirtmektedir.

Can'a göre (2020) kamu kurumunda görev yapan öğretmenlerin pandemiden önce teknoloji okuryazarlık becerisinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu durumun ise uzaktan eğitim sürecinde problem olarak gün yüzüne çıktığı yönündeki sonuca ulaşmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin kısmen yetersizlik duygusunu, teknoloji kullanımında karşılaştıkları sıkıntılar ile ilişkilendirmektedir. Yapılan araştırma sonuçları alan yazında yer alan çalışmalarla paralellik göstermektedir. Baran ve Sadık'ın (2021) araştırmasında uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmede yaşanan sınırlılıklara dair analize yer verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin belirttikleri görüşler literatürdeki çalışmalar ile benzerlik taşımaktadır.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan sınıf öğretmenlerinin, tükenmişlik duygusuna mesleki açıdan anlam yükledikleri görülmektedir. Mesleki tükenmişlik duygusunun meslek etiğine aykırı psikolojik ve duygusal tepkilere yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu araştırmanın alan yazındaki diğer çalışmalar ile de örtüştüğü görülmektedir. Aloe vd., (2014) yaşanan sınıf içi disiplini bozan davranışlar karşısında öğretmenin tükenmişlik duygusu daha da belirginleştiğini belirtmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan sınıf öğretmenleri tarafından uzaktan eğitim sürecinde tükenmişlik düzeylerini olumlu ve olumsuz durumlardan kaynaklı, orta seviye olarak belirtmektedirler.

Çolak (2017) birinci ve ikinci kademedeki görev yapan öğretmen ve yöneticileri temel aldığı çalışmada tükenme duygusunun orta düzeyde görüldüğünü belirtmektedir. Ülkelerdeki eğitim ve sağlık sistemleri, hızla yayılan salgında işlevsellik noktasında alarm vermiştir. Araştırmada salgının etkisi ile eğitim stratejilerinde ani değişikliklere gidilmesi, öğretmen tükenmişliğine etki eden çevresel unsur olarak ifade edilmiştir. Araştırma sonucu ile paralellik gösteren Avcı ve Seferoğlu (2011) çalışmada ülkedeki eğitimin uygulamalarının değişkenlik göstermesinin, öğretmenlerde gelecek kaygısını ortaya çıkardığı sonucuna ulaşarak tükenmişliği ilişkilendirmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğer çevresel unsur ise kişinin yakın çevresinin görüşlerinden etkilenmesidir. Elde edilen bu bulgu, Que vd. (2020) çalışmalarında kişinin pandemi de çevresel unsurlardan bilinçsizce etkilenerek, tükenmişlik riski taşıdığını belirten araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Tüm bu görüşlere karşıt olarak kıdemi ve yaşı fazla olan teknolojiye uzak öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik, onları emeklilik düşüncesine sevk etmektedir. Bu durum kadroda açık oluşmasına zemin hazırlayarak genç neslin önünü açacaktır.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikle başa çıkma yolları olarak pandemide mesleki verimi arttırmak için teknolojik eğitimlere yönelmişlerdir. Araştırma ile benzerlik gösteren çalışmalarında Bakker, Van Der Zee, Lewig ve Dollard (2006) bireyin hayata karşı bakış açısı, kişinin tükenmişlik duygusu yaşayıp yaşamaması hayata bakış açısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Que vd. (2020) araştırmasında Covid-19 sürecinin çalışanlarda psikolojik etkisinin ortadan kaldırılmasında; sağlıklı yaşam anlayışına yönelik farkındalık kazandıklarını belirtmektedir. Araştırmadaki sosyo-demografik özelliklerin, bireyin ilgi alanlarına etki ettiği sonucu ile paralellik göstermektedir. Araştırma ile benzerlik gösteren bir diğer çalışmada Turan (2002) öğretmenlerin teknolojiyi kullanabilme becerisi ile tükenmişlik duygusu arasında ters yönde bir korelasyon olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın beşinci alt amacında en fazla MEB'e yönelik önerilerin sunulmasındaki temel sebep, karar mekanizması olarak görülmesidir. Yapılan görüşmelerde mesleki itibar ve maaş düzenlemelerine dair önerilerin ön plana çıktığı bilinmektedir. Bauchner ve Easley (2020) çalışmasında kamu çalışanlarına kamuoyunda gösterilen itibarın tükenmişlik düzeyinin azalmasına etki ettiğini belirtmektedir. Demir ve Arı (2013), düşük kazanç, toplumun gözünde öğretmenlik mesleğinin değersizliği, eğitim sistemindeki değişiklikler, eğitim sisteminin bürokratik süresi, işlevsel olmayan eğitim ortamları olarak sıralamaktadır. Bu durum araştırma bulguları ile alan yazındaki benzer sonuçların örtüştüğünü göstermektedir. Kişinin mesleki çalışmalarının, yönetim kadrosu tarafından önemsenmesi, tükenmişlik duygusunun önlediği (Huberman ve Vanderberghe, 1999 akt. Çimen,2007) belirtilmiştir. Alan yazında yer alan bu çalışma ile araştırma bulguları birbirleri ile örtüşmektedir. Ülkedeki; salgının üst sınırları zorladığı noktada; tekrar tam kapanma uygulanabilir. Uzaktan eğitime tekrar geçilmesi ile önceden karşılaşılan sorunları asgari düzeye çekebilmek önemlidir. Bunun için tüm öğretmenlere tükenmişlik hissettiren nedenlerin belirlenmesi sürece katkı sağlayacaktır. Aksi halde eğitim isteminde yeri doldurulamayacak boşluklar çıkacaktır.

Öneriler

1. Tükenmişlik kavramının salgın sürecinde eğitim paydaşları üzerinde etkilerinin çeşitli değişkenlere göre karma araştırma yöntemleri ile incelenebilir.
2. Öğretmenler için modüler mesleki eğitimler planlanabilir.
3. Öğretmelere MEB bünyesinde profesyonel destek hizmeti verilebilir.
4. İl milli eğitim müdürlüklerince öğretmenlerin bürokratik işlemler için uzaktan destek hatları kurulabilir.
5. İl milli eğitim müdürlüklerinin tam kapanma sürecinde okullarla irtibatta kalarak öğretmenlerin öğretim materyallerine dair ihtiyaçları belirlenebilir.
6. Salgın sürecinde öğretmenlere verilen aşırı iş yükü yönelik denetimler sağlanabilir.

7. Bu araştırmada ulaşılan bulgular ışığında araştırmanın uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin mesleklerindeki duygu durumlarına ve tutumlarına yönelik farkındalık kazandırması hedeflenen araştırmaların yapılması literatüre katkı sağlayacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 25.03.2021 tarih ve E-84026528-050.01.04-2100049953 sayılı alınan kararı ile yürütülmüştür.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Araştırmaya her iki yazar da %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in society*, 63, 101-317.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44.
- Ardıç, K. & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerine bir uygulama. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69- 96.
- Arıran, M., Er, A.C., & Arıran, H. M. (2019). Özel Eğitim Öğretmenlerinde Negatif Düşüncelerin Tükenmişlik Düzeyi ve İş Doyumu ile İlişkisi. *İlköğretim Online*, 18(4).
- Avcı, Ü., & Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmen tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, care 13-26.
- Aydemir, F. S. & Akçay, H. (2021). Examination of Teachers' Burnout Levels in Terms of Various Variables. *Research on Education and Psychology*, 5 (1) , 118-131. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/rep/issue/63330/952741>
- Bakker, A. B., Van der Zee, K. I., Lewig, K. A., & Dollard, M. F. (2006). The relationship between the Big Five personality factors and burnout: a study among volunteer counselors. *The Journal of social psychology*, 146(1), 31–50. <https://doi.org/10.3200/SOCP.146.1.31-50>
- Bauchner, H. & Easley, T. J. (2020). "Health heroes of the COVID-19 pandemic". *Jama*, 323(20), 2021-2021. doi:10.1001/jama.2020.6197
- BBC, (2022, March 11). Covid nedeniyle hayatını kaybedenlerin sayısının 18 milyonu aştığı hesaplanıyor. BBC. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-60702679>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142
- Büyüköztürk, ř., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. & Demirel, F. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 11-53.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236–264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları*. (Publication No. 306562) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi].

- Çolak, Y. (2017). İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Dergisi*, 11(41), 64-77.
- Daumiller, M., Rinas, R., Hein, J., Janke, S., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2021). Shifting from face-to-face to online teaching during COVID-19: The role of university faculty achievement goals for attitudes towards this sudden change, and their relevance for burnout/engagement and student evaluations of teaching quality. *Computers in Human Behavior*, 118, Article 106677. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.chb.2020.106677>
- Demir, M. & Kara, N. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumu. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (2) , 424-440.
- Demir, M. K. & Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği-. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 116-128.
- Demir, S. & Kale M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44492>
- Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 2(2), 69-78.
- Iwanicki, E. F. (1983). Toward Understanding and Alleviating Teacher Burnout. *Theory Into Practice*, 22(1), 27-32. <http://www.jstor.org/stable/1476237>
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Friedman, I.A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595-606. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q)
- Gören, S. Ç. , Gök, F. , Yalçın, M., Göregen, F. & Çalışkan, M. (2020). Küresel salgın sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi: Ankara örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim, 69-94 . <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787145>
- Granados, L., Aparisi, D., Inglés, CJ, Aparicio López, M. del P., Fernández Sogorb, A., & García Fernández, JM (2019). Do the factors of depression, anxiety and stress predict the dimension of depersonalization and low personal fulfillment in teachers?. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology* , 7 (1), 83-92. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.91>
- Izgar, H. (2003). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Nobel Yayıncılık
- Koenig, J., Jaeger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *Europe. J. Teach. Edu.*, 43(4), 608- 623. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Lauermann, F. & König, J. (2016). Teachers' professional competence and well being: Understanding the links between general pedagogical knowledge, self-efficacy and burnout. *Learning and Instruction*, 45, 9-19. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.006>
- Leiter, M.P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *J. Organiz. Behav.*, 9: 297-308. <https://doi.org/10.1002/job.4030090402>
- Maslach, C. (1976). Burned-Out. *Human Behavior*, 9(5),16-22.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *J. Organiz. Behav.*, 2: 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030090402>
- McCormack, N., & Cotter, C. (2013). Managing burnout in the workplace: A guide for information professionals. *Elsevier Science & Technology*.
- Miles, M.B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. SAGE publications

- O'Reilly, P. E. (2014). *Teachers at Work: Factors Influencing Satisfaction, Retention and the Professional Well-Being of Elementary and Secondary Educators* (Publication No. 3612474). [Doctoral dissertation, City University of New York]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Reith, T. P. (2018). Burnout in United States healthcare professionals: a narrative review. *Cureus*, 10(12).
- Peker, R. (2002). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Etki Eden Bazı Faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1),305-318.
- Pérez-Luño, A., Díez Piñol, M., & Dolan, S. L. (2022). Exploring High vs. Low Burnout amongst Public Sector Educators: COVID-19 Antecedents and Profiles. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(2), 780. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020780>
- Que, J., Le Shi, J. D., Liu, J., Zhang, L., Wu, S., Gong, Y., ... & Lu, L. (2020). Psychological impact of the COVID-19 pandemic on healthcare workers: a cross-sectional study in China. *General psychiatry*, 33(3). <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100259>
- Safin, A. A., Ozhmekova, N. A., & Biktasheva, A. S. (2020). Teachers' Professional Difficulties in the Course of Implementation of Distance Learning in General Education Organizations. *ARPHA Proceedings*, 2163-2171
- Schaufeli, W. & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion To Study And Practice: A Critical Analysis*. CRC Press.
- Schiavo, A. (2022, Temmuz 28). Why Female Employees are Burning Out at a Faster Rate than Men. 2020. <https://www.benefitnews.com/news/why-female-employees-are-burning-out-at-a-faster-rate-than-men>
- Şencan, D. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi*. (Publication No. 565705) [Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30(30), 271-281.
- Yeşil, A. (2013). *İlkokul öğretmenlerinin yılmamlıklarının ve bireysel çözüm yollarının incelenmesi* (Publication No. 28530848) [Master's thesis, Marmara University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H.(2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık

EXTENDED SUMMARY

The impact of the social problems experienced on individuals is inevitable. Among the most basic emotions that arise in humans, there is the concept of burnout, which Freudenberg (1974: 159) brought to the literature as "the state of exhaustion that occurs in the internal resources of the individual as a result of unmet demands". This concept can be expressed in the form of stress and low motivation faced by employees of professional groups who interact with people one-on-one. Maslach (1976), on the other hand, describes the feeling of burnout as unethical behavior due to excessive stress observed in employees of various professional groups.

It can be said that burnout is the most experienced among teachers compared to other professional groups. Classroom teachers who need to specialize in more than one field are located at the border according to the age group studied and other branches. elementary school students experience individual, physical, psychological problems in face-to-face education. The occurrence of these problems in distance education and the psychological factors caused by the pandemic process suppress classroom teachers in the distance education process applied in the pandemic process, and the insensitivity felt by classroom teachers increases the emotional and professional burnout levels. This is an important limitation in terms of the nature of education.

Changes in the individual, society, science, technology and lifestyle also lead organizations to change. Because the changes in institutions are dynamic and continuous. As in Turkey, the Covid-19 pandemic process globally has affected the education system in many countries and caused some mandatory changes in the way education is implemented. In this context, countries have started to implement distance education instead of face-to-face education, which is traditionally done. (Al Lily et al. , 2020). With distance education, teachers act as a key that opens the doors of the learning ecosystem to the public.

According to the results of et al., (2020) in Ankara province and Bozkurt (2020) in Eskişehir and Konya province, a study has been conducted. However, there is no qualitative study examining the burnout status of classroom teachers in Çanakkale. Therefore, it is thought that the study will contribute to the literature. It is of great importance to study the educational situation in the process of the global epidemic from the point of view of teachers.

The aim of the study is to determine the professional competence and burnout levels of classroom teachers in the distance education process, how they understand the concept of burnout. In addition, it is necessary to take opinions that include ways to eliminate this feeling and recommendations to the Ministry of Education, the provincial organization, the school administration and teachers in this direction. In the study, it is aimed to examine in detail the feeling of professional burnout experienced by classroom teachers. In this context, qualitative research method has been preferred in the research. This difficulty experienced draws attention as a subject that is aware of but not emphasized. For this reason, phenomenology design was used.

The study group of the research was "classroom teachers" and the case discussed was "professional burnout in distance education". The study group of the study consisted of 25 classroom teachers working in public school located in the city center of Çanakkale. While determining the sample, criterion sampling method was used. The criteria of the research were determined as "distance education" and "classroom teachers in Çanakkale city center". The semi-structured interview form prepared by the researcher was used as a data collection tool. 5 Main interview questions have been prepared for the research. Content analysis was performed in the study.

According to the opinions of the classroom teachers about their competence in the distance education process, negative situations affect the teachers' feeling partially competent. It is noteworthy that the teacher-related factors that cause negative situations are the lack of technology literacy skills.

Safin, Ozhmekova, and Biktasheva (2020) classroom teachers stated that they did not experience the use of technology. For this reason, they state that their proficiency in the distance education process is less than necessary. Findings are consistent with the first sub-purpose of the study.

According to the participant opinions about how they understand the feeling of burnout, classroom teachers mainly express an opinion about professional burnout. Among the affective symptoms, the feeling of decency towards the student and the opinion of the inability to achieve professional satisfaction are most often repeated. Among the behavioral symptoms, work is indicated in the form of not dec to go to school. According to Reith (2018), burnout from an institutional point of view is defined as leaving the profession and decreasing professional productivity. Maslach and Jackson (1979) reached a similar conclusion by stating that the feeling of inadequacy of teachers causes the inability to get satisfaction by becoming insensitive to the profession.

In the light of the opinions of classroom teachers about the determination of burnout levels in the distance education process, the participants feel their professional burnout at a moderate level. It is understood that the most basic element of this situation is educational policies and technical

infrastructure problems that vary depending on the environment. This situation gives importance to technological opportunities and related problems in terms of the quality of education of the participants. It can be said that this perception is due to the awareness of professional responsibility. According to que et al. It coincides with the conclusion of the research (2020) that an individual is unconsciously at risk of burnout caused by the environment during the epidemic process.

When the opinions of the classroom teachers on the ways of coping with professional burnout were examined, it was determined that they made professional efforts to cope with professional burnout. In this direction, it can be said that they tend to develop their technology usage knowledge the most. Decrease of the level of burnout of their colleagues when analyzing recommendations for classroom teachers "suggestions for MONE"(f:81), "suggestions for the provincial organization"(f:13), "suggestions for the organization of the school"(f:28) and "suggestions for teachers(f:50) on an" as is divided into 4 main themes.

It is observed that among the opinions of the participants, "MEB decision recommendations" have the highest frequency. It is noteworthy that the suggestions for reducing the level of burnout of the classroom teachers participating in the study were "teacher-oriented" (f:45). Among these factors, recommendations for the improvement of salaries and the restoration of professional decency are worth noting.

Based on the findings of the research, the following suggestions can be made.

1. The effects of burnout concept on educational stakeholders in the epidemic process can be examined with mixed research methods according to various variables.
2. Modular vocational trainings can be planned for teachers.
3. Professional support services can be provided to teachers within the Ministry of Education.
4. Remote support lines for teachers' bureaucratic procedures can be established by the provincial directorates of national education.
5. The needs of teachers regarding the teaching materials can be determined by staying in touch with the schools during the full closure process of the provincial national education directorates.
6. Inspections can be provided for excessive workload given to teachers during the epidemic process.
7. In the light of the findings reached in this research, the research aimed to raise awareness about the emotional states and attitudes of classroom teachers in their professions during the distance education process of the research will contribute to the literature.



Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerine İlişkin Bir Meta-Değerlendirme Çalışması (2019-2021)

¹Emine AKKAŞ BAYSAL & ²Kerim KIRAT

Öz

Bu araştırmada Eğitim Programı ve Öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerindeki eğilimin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Yöktez veri tabanına kayıtlı Eğitim Programları ve Öğretim alanında 2019-2021 yılları arasında yapılan 554 yüksek lisans tezine ulaşılmıştır. Tezlerin incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; son yıllarda Eğitim Programı ve Öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin sayısında bir azalma olduğu görülmüştür. Üniversitelere göre tez dağılımı birbirine yakın seviyededir. Kadın araştırmacılarının sayıları daha fazladır. Nicel araştırma yöntemlerinin daha fazla tercih edildiği belirlenmiştir. Örneklem grubu olarak en fazla öğretmenlerle çalışılırken örneklem sayısının çok yüksek tutulmadığı görülmüştür. Öğretim stratejileri, öğretmen ve öğrencilerin öz-yeterlilikleri, eğitim programları ve değerlendirme, öğretim yöntem ve tekniklerinin derslere etkisi, öğretmen eğitimi, düşünme becerileri, eğitimde bilişim teknolojileri ve yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı güçlükler konu eğilimleri olarak tespit edilmiştir. Araştırmacılar tezlerin büyük çoğunluğunda geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yeniden yapmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Programı ve Öğretim, yüksek lisans tezleri, doküman inceleme

A Meta-Evaluation Study on Master's Theses in Curriculum and Instruction (2019-2021)

Abstract

In this research, it is aimed to determine the trend in the master's theses in the field of Curriculum and Instruction. For this purpose, 554 master's theses written between 2019-2021 in the field of Curriculum and Instruction registered in the Yöktez database were reached. In the examination of theses, document analysis model, one of the qualitative research methods, was used. The obtained data were analyzed by content analysis method. As a result of the research; In recent years, it has been observed that there has been a decrease in the number of master's theses in the field of Curriculum and Instruction. The thesis distribution according to universities is close to each other. The number of female researchers is higher. It has been determined that quantitative research methods are preferred more. More work was done with teachers as a sample group. It was observed that the number of samples was not kept very high. Instructional strategies, teachers' and students' self-efficacy, curricula and assessment, the effects of teaching methods and techniques on courses, teacher training, thinking skills, information technologies in education, and difficulties faced by foreign students were identified as subject trends. Researchers have re-done the validity and reliability analyzes in the majority of theses.

Key Words: Curriculum and Instruction, master's theses, document review

¹Dr. Öğretim Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye, ebaysal@aku.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5711-0847

²**Corresponding Author: Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye, kerim-20@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1874-8722

Giriş

Eğitim programı; bir eğitim kurumu tarafından, Milli Eğitim Bakanlığı'nun amaçları doğrultusunda çocuk, genç ve yetişkinlere yönelik faaliyetler bütünüdür (Varış, 1996). Daha kapsamlı bir tanımla eğitim programı; toplumun beklentileri (Kültür, siyaset, felsefe, ekonomi, din vb.) ile kişilerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen özelliklerin kazandırılması için yürütülen öğrenme-öğretme yaşantılarıdır (Oliva, 2009; Sarıgöz, 2016; Ornstein ve Hunkins, 2017). Eğitim programları çerçevesinde belirlenen bu kazanımların bireylere aktarılabilmesi ancak öğretim ile mümkündür. Öğretim; bireyin öğrenebilmesine katkı sağlayan dış kaynaklı olay kümelerinin planlanarak uygulanabilmesi ve süreç sonunda değerlendirilebilmesidir (Erbilge, 2019). Demirel (2007) ise öğretim eylemine okulu dahil ederek öğretim işini, bir plan ve program dahilinde, okul çatısı altında yapılan davranış değişikliği olarak tanımlamıştır. Öğretim işi bireyin bilgi ve davranışlarında olumlu etkiler bırakabilirse bu duruma eğitim denilebilir. Bu nedenle öğretim işi mutlaka bir program dahilinde gerçekleştirilmesi gerekir. İşte bu noktada öğretim programlarına ihtiyaç duyulur. Öğretim programı tasarlanan eğitim programlarının işlevsel olabilmesi amacıyla gerçekleştirilecek olan öğretim programlanmasıdır. Bir başka deyişle; herhangi bir ders öğretimiyle alakalı bütün etkinliklerin yer aldığı plandır. Hedeflerin, içeriğin, öğrenme-öğretme etkinliklerinin, yöntemin, materyallerin ve değerlendirmelerin ne şekilde yapılması gerektiğini içeren yazılı planlardır (Görgeç, 2014). Genel anlamda eğitim gerçekleşmesi izlenmesi gereken yollar şu şekilde gösterilebilir.



Şekil-1: Eğitimde Program Hiyerarşisi

Eğitimin gerçekleşebilmesi için öncelikle bir eğitim programına ihtiyaç duyulur. Bu eğitim programında kazandırılması gereken kazanımlar belirlendikten sonra öğretim aşamasına geçilir. Öğretimin planlı bir ve programlı bir biçimde gerçekleşmesi için öğretim programları hazırlanır. Hazırlanan öğretim programları doğrultusunda ders programları belirlenir. Ardından ders programı doğrultusunda ünite planı ve son aşamada da ders planı hazırlanır. Bu süreç sağlıklı bir biçimde yürütülünce eğitim gerçekleşmiş olur.

Dünya Genelinde Eğitim Programları ve Öğretim Alanının Tarihçesi

Özellikle Avrupa ve Amerika kıtasında klasik eğitim anlayışlarına getirilen eleştiriler modern bir eğitim programı anlayışına zemin hazırlamıştır. Avrupa'da yaşanan Reform hareketleriyle birlikte klasik eğitim anlayışının dar boyutları daha net bir biçimde ifade edilmiş ve 20. yüzyıl ile birlikte çağın gereksinimlerini karşılayamadığı düşüncesi hakim olmaya başlamıştır (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015). 20. yüzyıldan itibaren artık eğitim programları sadece içerik veya konu alanı olmaktan ziyade bir bilim gibi görülmüştür. Öğrenci odaklı, üretim odaklı programın içeriğindeki bu anlayış farkı dönemin bilim insanlarının görüşlerinden etkilenerek klasik eğitim anlayışına karşı çıkmış ve bilim odaklı bir anlayış haline almıştır (Tanner ve Tanner, 2007). Bu yeni anlayışta birey odak noktası haline gelmiştir.

20. yüzyılda eğitim programları üzerine yapılan çalışmalar, eğitim programı adına önemli katkılar sunmuştur. İlk olarak 1918 yılında Bobbit tarafından kaleme alınan “The Curriculum” adlı kitap program geliştirme aşamalarını ele alan ilk kitap olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktan, 2015). Bobbit gibi Charters da program geliştirme alanında önemli çalışmalar yapmıştır. Charters’e göre program oluşturma süreci dört temel adımda gerçekleşir. Bunlar amaçların belirlenmesi, amaçların hedef ve faaliyetlere ayrılması, çalışma alanlarına uygun olup olmadığının belirlenmesi ve değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesidir (Orstein ve Hunkins, 2013). Bobbit ve Charters yaptıkları çalışmalarla “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında davranışçı ve bilimsel yaklaşımın ilkleri olarak bilinirler (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015). 1949’da Tyler program geliştirme adına çalışmalar yapmış ve Tyler Modeli’ni geliştirmiştir. Bu model dört ana aşamadan meydana gelmektedir. Bunlar, eğitsel içerikli amaçların saptanması, eğitsel faaliyetlerin seçilmesi, bu faaliyetlerin organizasyonunun yapılması ve belirlenen eğitsel amaçlara ulaşılabilme durumunun incelenmesidir (Tyler, 1969). 1962 yılında Hilda Taba’nın geliştirmiş olduğu Taba Modeli program geliştirme adına önemli katkılar vermiştir. Zira bu model günümüzde halen geçerliliğini korumaktadır. Bu model; ihtiyaç analizi, amaçların formülleştirilmesi, içeriğin belirlenmesi, içerik düzenlemesi, öğrenme deneyimi seçimi, öğrenme faaliyetlerinin oluşturulması ve değerlendirme adımlarından meydana gelmektedir (Taba, 1962).

1970’li yıllara gelindiğinde özellikle Amerika kıtasında William F. Pinar’ın öncüsü olduğu “yeniden kavramsallaştırma” (reconceptualism) hareketi temsilcileri eğitim programlarının davranışçı yapısına ciddi eleştiriler getirmişlerdir (Bümen ve Aktan, 2014). Bu temsilcilere göre program yalnız uygulanmaktan ve değerlendirilmekten ibaret değil, aynı zaman da anlaşılması gereken bir yapıdır (Pinar, Reynolds, Slattery ve Taubman, 2004). Bu görüş ile birlikte standartlaştırılmış bir eğitim programı anlayışı yerine daha bireyselleştirilmiş eğitim programları üzerine odaklanılmıştır. Günümüzde de dünya genelinde eğitim programları üzerine tartışma ve arayışlar devam etmektedir.

Türkiye’de Eğitim Programları ve Öğretim Alanının Tarihçesi

Türkiye’deki eğitim programları ve öğretim alanının temeli 1965 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi bünyesinde oluşturulan Eğitim Bilimleri Kürsüsü’ne kadar inmektedir (Tanju, 1990). 1965 yılında lisans ve 1969 yılında lisansüstü düzeyinde açılan Eğitim Programları ve Öğretim alanının amacı Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde eğitim veren kurumlar için eğitim programı uzmanı yetiştirmektir. 1997 yılına kadar bu amaçla lisans ve lisansüstü düzeyinde faaliyet gösteren bu bölümün lisans düzeyi, mezunlarının iş bulmakta zorlanması sebebiyle YÖK tarafından kapatılmıştır (Gömleksiz ve Bozpolat, 2013). 1997 yılından itibaren Eğitim Programları ve Öğretim bölümü faaliyetlerini lisansüstü düzeyde devam ettirmektedir (Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015). Günümüzde de pek çok üniversitenin lisansüstü bölümünde Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı olarak faaliyetlerini sürdürmektedir.

Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı alanında yapılan araştırmalardan önce Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalının tarihsel sürecinin bilinmesi, araştırmacının nitelikli bir ürün ortaya koymasına olanak tanımaktadır. Kavcar (1976) Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalının amacının eğitimde kullanılacak ilke, yöntem ve tekniklerle, farklı kademelere rehberlik etmesi umulan programların geliştirilmesine ait alanlarda farklı bakış açıları kazandıran ders ve faaliyetlere lisansüstü düzeyde yer vermek olduğunu belirtmiştir. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı yüksek lisans programında da amaç şu şekilde ifade edilmiştir: Örgün/yaygın eğitim kurumlarında ve kamu kurumları ile özel kurumlar bünyesindeki eğitim birimlerinde eğitim öğretim programlarının geliştirilmesini ve öğretim etkinliklerinin etkili ve verimli olmasını sağlayıcı bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak öğrencilerin program geliştirme alanında uzmanlaşmalarını sağlamak (<https://epo.sakarya.edu.tr/> Erişim Tarihi: 27.07.2022) Bu iki amacın yıllar geçse de değişmediği görülmektedir. Tarihsel sürecin bilinmesi, bu anabilim dalının amacının bilinmesini de beraberinde getirmektedir. Böylece araştırma yapılan alanın amacına uygun araştırmalar ortaya konabilir. Aynı şekilde yapılan araştırmaları inceleyen bu ve buna benzer

araştırmalarda da yapılan tez araştırmalarının Eğitim Programı ve Öğretim anabilim dalının amacına uygun olup olmadığı tespit edilebilir.

Yapılan Araştırmaların İncelenmesinin Eğitim Programı ve Öğretim Anabilim Dalı Açısından Önemi

Gerek dünyada gerekse Türkiye’de eğitimin programlanmasına ve öğretimin bu program doğrultusunda yapılmasına yönelik faaliyet gösteren bu alanda yürütülen araştırmalar, yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri içerik ve uygulama açısından büyük önem taşımaktadır. Yapılan araştırmaların takibi, bu araştırmaların yıllara göre dağılımı, bu dağılımda pay sahibi olan üniversitelerin hangileri olduğu, araştırmayı yürüten araştırmacıların cinsiyetleri, hangi araştırma yöntemlerinin daha fazla tercih edildiği, veri toplama yöntemlerinden hangilerine başvurulduğu, çalışılan örneklem grubunun hangi gruplardan seçildiği, örneklem grubunun büyüklüğü, hangi konuların daha fazla tercih edildiği, veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirliklerin yeniden yapıp yapılmadığı, kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilmiş olan veri toplama araçları mı yoksa araştırmacı tarafından mı geliştirildiği gibi ölçütler yapılan farklı araştırmalarla takip edilmiştir (Altın, 2004; Hazır Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Atak Altınyüzük 2010; Saracaloğlu ve Dursun, 2010; Özkal,2020). Yapılan araştırmaların bu şekilde takip edilmesi eğitim programları ve öğretim anabilim dalının yıl bazında ne kadar tercih edildiğini belirlemiştir. Ayrıca üniversitelerin bu anabilim dalında ne kadar tez verdiği tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin yüksek lisans yapmak için bu üniversiteleri tercih etmesine olanak tanyabilir. Araştırmacının cinsiyeti konusunda yıllara göre dağılımın ne yönde olduğu tespit edilmiştir. Böylece yüksek lisans yapmak isteyen öğrencilerin oluşabilecek olumsuz cinsiyet algısının önüne geçilmiştir.

Araştırmalarda seçilen araştırma yöntemleri açısından da incelemeler yapılmıştır. Örneğin; Özkal (2020) ve Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) yaptıkları araştırmalarda en çok kullanılan yöntemin karma araştırma yöntemi olduğunu tespit etmişken Bıkmaz, Aksoy, Tatar, ve Atak Altınyüzük (2013) en çok nicel araştırma yönteminin tercih edildiği sonucuna varmıştır. Bu durum yüksek lisans yapan ya da yapmak isteyen öğrencilerin araştırma yöntemine karar vermesine yardımcı olabilir. Aynı şekilde veri toplama yöntemlerinin tezlerde seçilme sıklığı da öğrencilerin bu yöntemleri tercih etmesinde etkilidir. Çalışılan örneklem grubunun büyüklüğü ve bu grupların kimlerden seçildiği karar aşamasında olan bir yüksek lisans öğrencisinin karar vermesine kolaylık sağlayabilir. Nitekim birçok araştırmada örneklem büyüklüğüne ve çalışılan grupların kimlerden seçildiğine yer verilmiştir (Ozan ve Köse, 2014; Aşıroğlu, 2020; Özkal, 2020).

Veri toplama araçlarının geçerlilik güvenilirliğinin yüksek olması veri araçlarının sağlıklı sonuçları vermesi açısından önemlidir. Bu nedenle veri toplama araçlarını geliştiren kişinin yanı sıra araştırma yapan kişinin de veri araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğini test etmesi verilerin sağlıklı bir biçimde toplanabilmesine olanak tanır. Araştırmada veri toplama araçlarının araştırmacı tarafından yapılması araştırmacıya daha fazla deneyim kazandıracaktır. Bir veri toplama aracının nasıl hazırlanması gerektiğini, hangi aşamalardan geçmesi gerektiğini deneyimleyen araştırmacı araştırma sürecinde hem daha fazla motive olabilir hem de kendine güveni artabilir.

Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında yapılan araştırmaların konu eğilimlerinin belirlenmesi (Altın, 2004; Demirel, 2007; Demirel, Ayvaz ve Köksal, 2008; Özdemir ve Arı, 2008; Saracaloğlu ve Dursun, 2010;Gömlüksiz ve Bozpolat, 2013), tezlerde seçilen konuların neler olduğunun tespit edilmesi, hangi konuların çok fazla çalışıldığının hangi konuların ise daha az çalışıldığının ortaya konması açısından büyük önem arz etmektedir. Bu şekilde konuların tespit edilmesi bu anabilim dalında yüksek lisans yapacak öğrenciler için birer kılavuz niteliği taşımaktadır.

Lisansüstü Eğitimde Eğitim Programları ve Öğretim

Lisansüstü eğitim; sorgulayan, araştıran, eleştiren, üreten, toplumsal ve bireysel gelişimlere olanak sağlayan bir eğitim olarak tanımlanabilir. Günümüzde birçok üniversitenin farklı enstitülerinde lisansüstü eğitim verilmektedir. Farklı alanlarda açılan birçok lisansüstü program bireylerin kendi alanlarında gelişimlerine olanak sağlamaktadır. Lisansüstü eğitim programlarından birisi olan Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı 1997 yılından bu yana öğrenci kabul ederek yazılan yüksek lisans ve doktora tezleri ile eğitim alanına ciddi katkılar vermektedir. Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı öğrencilerin lisansüstü düzeyde eğitim bilimleri alanında bilgilerinin, becerilerini ve anlayışlarını geliştirerek program geliştirme, değerlendirme ve bilimsel araştırma yapabilme becerileri kazandırmayı hedefler. Bu doğrultuda öğrencilere Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzmanlık kazandıracak kazanımlar verir (Atik Kara, Kürüm Yapıcıoğlu ve Sever, 2020). Özellikle eğitimin bir plan ve program dahilinde ilerletilebilmesi için bu programı hazırlayan uzmanlara ihtiyaç vardır. Bu uzmanların yetiştirilmesinde ilk basamak olan lisansüstü eğitim bu nedenle önemli bir konum işgal etmektedir (Alhas, 2006). Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğrenciler doktora yapma aşamasına geçebilirler.

Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalı program geliştirme sürecinin aşamaları için gerekli bilgi, beceri, tutum ve yeterliliğe sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Şahin, Ökmen, Boyacı, Kılıç ve Adıgüzel, 2018). Bu amaç doğrultusunda eğitimin programlanması ve öğretim ilke ve yöntemlerine uygun öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi konusunda uzmanlaşmak isteyen öğrenciler bu alanı tercih etmektedirler. Ayrıca 2022 yılı itibarıyla 61 üniversitede lisansüstü eğitim veren bu anabilim dalına ayrılan kontenjanlar da öğrencilerin bu alanı seçmelerinde önemli bir faktördür.

Ortaya koyduğu amaç ve misyon ile eğitimin önemli bir bileşeni olan Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında yazılan yüksek lisans ve doktora tezleri de büyük önem taşımaktadır. Zira bu tezlerde elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılacak olan çalışmalar eğitimin gelişiminde kilit bir rol üstlenebilir.

Eğitim Programı ve Öğretim Alanı İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Literatürde Eğitim Programları ve Öğretim alanında kapsamında yazılan yüksek lisans ve doktora tezlerini inceleyen birçok araştırma mevcuttur (Altın, 2004; Demirel, 2007; Demirel, Ayvaz ve Köksal, 2008; Özdemir ve Arı, 2008; Saracaloğlu ve Dursun, 2010; Bıkmaz, Aksoy, Tatar, ve Atak Altınyüzük, 2013; Gömlüksiz ve Bozpolat, 2013; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; Özkal, 2020). Altın (2004) yapmış olduğu çalışmada; Eğitim Programları ve Öğretim alanında, 1985-2002 yılları arasında yapılan yüksek lisans tezlerini incelemiştir. Araştırma kapsamında Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nde yapılan 397 yüksek lisans tezi araştırılmıştır. Sonuç olarak tez konularının genelde ilköğretim ve ortaöğretim kademesine yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Özellikle program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının tez konusu olarak yeteri kadar tercih edilmediği görülmüştür. Hazır Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Atak Altınyüzük (2010) Eğitim Programları ve Öğretim alanı kapsamında yapılan 251 doktora tezini incelemiştir. Araştırmaya dahil edilen tezler 1974-2009 yılları arasında kapsamaktadır. Elde edilen bulgulara göre; öğrenme ve öğretme yaklaşımları, öğrenme tarzları, öğretmen yetiştirme ve programın değerlendirilmesi konularına ağırlık verildiği görülmüştür. Ayrıca ilköğretim ile yükseköğretim programları daha çok tercih edilmiştir. Saracaloğlu ve Dursun (2010) Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan 59'u yüksek lisans, 13 doktora tezi olmak üzere toplam 72 tezin incelemesini yapmıştır. Tezlerde daha çok ders programı, öğrenme-öğretme yaklaşımları, teknoloji gibi konular tercih edilirken model olarak da tarama ve deneysel modellerin daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Gömlüksiz ve Bozpolat (2013) tarafından yapılan çalışmada ise 2012 yılı itibarıyla ülkemizde Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan 243 yüksek lisans tezi ile 48 doktora tezi incelenmiştir. Sonuç olarak program değerlendirme, öğretme modelleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrenme stilleri konularının ağırlıklı olduğu görülmüştür. Ayrıca tezlerde en çok tarama modelinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Yine aynı araştırma sonucunda örneklem ve çalışma grubu olarak en çok öğretmenlerin tercih edildiği belirlenmiştir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmada ise 2009-2014 yılları arasında Eğitim Programları ve

Öğretim alanında yazılan 121 doktora tezi incelenmiştir. Öğretme-öğrenme yöntemleri, eğitim programları ve değerlendirme, öğretmen eğitimi gibi konular ön plana çıkmıştır. Ayrıca tarama modellerinin daha fazla tercih edildiği ve karma yöntemin diğer yöntemlere göre daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Özkal (2020) tarafından yapılan araştırmada ise 2015-2019 yılları arasında Eğitim Programları ve Öğretim alanı kapsamında yazılan 201 doktora tezinin analizi yapılmıştır. Diğer araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde, öğretme-öğrenme yöntemleri, öğretmen yetiştirme, program geliştirme ve değerlendirme konularının daha çok tercih edildiği görülmüştür.

Araştırmalar sonuçları itibariyle kapsadıkları yıllardaki üniversitelere, konuya, kullanılan araştırma yöntemlerine, örneklem gruplarına göre dağılımları inceleyerek hem o dönemin betimsel analizini yapmışlar hem de sonraki yıllarda yapılacak olan araştırmalar için kılavuz olmuşlardır. Bu açıdan literatüre önemli bir katkı sunmuşlardır. Aynı şekilde bu araştırmada da benzer değişkenlerle (üniversite, konu, yöntem, örneklem grupları) 2019-2021 yılları arasındaki mevcut durumun analizi yapılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Literatür taraması sonucu Eğitim Programları ve Öğretim alanı üzerine yüksek lisans ve doktora alanında birçok araştırmanın yapıldığı görülmüştür (Altın, 2004; Demirel, 2007; Demirel, Ayvaz ve Köksal, 2008; Özdemir ve Arı, 2008; Saracaloğlu ve Dursun, 2010; Bıkmaz, Aksoy, Tatar, ve Atak Altınyüzük, 2013; Gömleksiz ve Bozpolat, 2013; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; Özkal, 2020). Araştırmaların güncelliğini sadece yapıldıkları dönem itibariyle koruduğu ilerleyen yıllarda ise bu güncelliğini yitirdiği görülmektedir. Bu araştırma kapsamında incelenen yıllara yakın olan tezlerin ise daha çok doktora tezi olduğu tespit edilmiştir. Oysa son dönemde Eğitim Programları ve Öğretim alanı kapsamında yazılan yüksek lisans tezlerinin sayısı bir hayli artmıştır. Bu araştırmadaki değişkenler önceki araştırmalarla benzerlik gösterse de, araştırma ile son dönemde (2019-2021) yazılan yüksek lisans tezlerinin incelenmesi yapılarak daha güncel bilgilerin verilmesi hedeflenmektedir. Aynı zamanda araştırma ile 2019-2021 yılları arasındaki mevcut durumu ortaya konarak ilerleyen yıllarda yapılması planlanan araştırmalara kılavuzluk edilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın nihai amacı; 2019-2021 yılları arasında Eğitim Programları ve Öğretim alanı kapsamında yapılan yüksek lisans tezlerine ait araştırma eğilimini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

Eğitim Programları Ve Öğretim Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinde;

- 1) Yıllara göre dağılım nasıldır?
- 2) Üniversitelere göre dağılım nasıldır?
- 3) Araştırmacının cinsiyetine göre dağılım nasıldır?
- 4) Uygulanan yönteme göre dağılım nasıldır?
- 5) Veri toplama yöntemlerine göre dağılım nasıldır?
- 6) Çalışılan örneklem grubuna göre dağılım nasıldır?
- 7) Örneklem grubunun büyüklüğüne göre dağılım nasıldır?
- 8) Seçilen konulara göre dağılım nasıldır?
- 9) Kullanılan veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmış mıdır?
- 10) Kullanılan veri toplama araçlarının araştırmacı tarafından geliştirilme durumları nasıldır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma kapsamında incelenecek olan yüksek lisans tezleri 2019 yılı ile 2021 yılı mart ayı sonuna kadar Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanına kayıtlı olan yüksek lisans tezleriyle sınırlandırılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir meta değerlendirme çalışması olarak tasarlanmıştır. Stufflebeam (1978; 18), meta-değerlendirmeyi, “değerlendirmenin yararlık, uygulanabilirlik, etik ve teknik yeterliği hakkında betimsel ve yargısal bilgileri toplama ve kullanma süreci” olarak ifade etmektedir. Brinkerhoff, Brethower, Nowakowski ve Hluchyj (1983; 65) ise meta-değerlendirmenin; çalışmanın amaç ve sorularının değerini ve sağlamlığını değerlendirmek, çalışmanın deseninin sağlam olup olmadığını, uygun uygulanıp uygulanmadığını belirlemek, veri toplama yöntemleri ve bu yöntemlerle toplanan bilgilerin konuyla olan ilgi düzeyini ve niteliğini değerlendirmek, veri analizlerinin ve analiz yorumlarının doğruluğu ve yeterliğini değerlendirmek, çalışma raporunu düzen, yeterlik ve yararlık yönlerinden değerlendirmek amacıyla yapıldığını ifade etmiştir. Bu çalışmada belirlenen yıllardaki eğilimi belirlemek amacıyla bu şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca, araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Özel ya da resmi dokümanlar nitel araştırmalar açısından önemli veri kaynaklarından (Creswell, 2005). Bu araştırmada da doküman olarak 2019-2021 yılları arasında Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında yapılan yüksek lisans tezleri incelenmiştir.

Çalışma Evreni

Bu araştırmada incelenen yüksek lisans tezlerine YÖK Ulusal Tez Merkezi web sitesi üzerinden ulaşılmıştır. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp> sayfasında anabilim dalı olarak “Eğitim Programları ve Öğretim” alanı seçilmiş ve tez türü sekmesinde “yüksek lisans” tezleri işaretlenmiştir. Araştırma 2019-2021 yıllarını kapsadığı için yıl sekmesinden 2019-2021 yılları olarak arama daraltılmıştır. Tarama sonucunda 568 yüksek lisans tezine ulaşılmıştır. Bu tezlerden 14 tanesine erişim sağlanamamıştır. Çıkarılan tezler sonrasında kalan 554 yüksek lisans tezi incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken nitel araştırma yöntemi veri analizi tekniklerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi benzer verileri belli kavram ve temalar içinde birleştirmek ve okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi aynı zamanda görüşme metinlerinde, günlüklerin analizinde veya dokümanlar gibi yazılı veri kaynaklarında da kullanılmaktadır (Patton, 2002). Bu araştırmada da incelenen yüksek lisans tezleri yazılı belge niteliğinde olduğu için ve belli değişkenler açısından kategorize edildiği için içerik analizi kullanılması uygun görülmüştür.

Yapılan doküman incelemesinde ulaşılan 554 yüksek lisans tezi T1, T2, T3... şeklinde tek tek kodlanmıştır. Tezler yıl, üniversite, cinsiyet, uygulanan araştırma yöntemi, veri toplama yöntemi, çalışılan örneklem grubu, örneklem grubunun büyüklüğü, konu, geçerlilik ve güvenilirlik analizi ve veri toplama araçlarının araştırmacı tarafından geliştirilmesi bazında incelenerek tablolar oluşturulmuş, bu tablolarda her bir kategoriye ait yüzde ve frekanslar belirtilmiştir. Uygulanan araştırma yöntemleri nicel, nitel, karma ve meta analiz olarak dört grupta toplanmıştır. Veri toplama yönteminde kaç adet veri toplama aracı kullanılmışsa hepsi ayrı bir kategori olarak değerlendirilmiştir. Çalışılan örneklem grubunda kaç farklı grup var ise (öğretmen, öğretmen+öğrenci vb.) ayrı bir kategori olarak alınmıştır. Örneklem büyüklükleri kategorize edilirken literatürdeki farklı araştırmalar incelenmiş (Ozan ve Köse, 2014; Aşıroğlu, 2020; Özkal, 2020; Sönmez ve Özer AYTEKİN, 2020), buna göre araştırmacı tarafından örneklem büyüklükleri kategorize edilmiştir. Konu dağılımında öncelikle literatür taraması yapılmış ve benzer araştırmalardaki konu dağılımlarından faydalanılmıştır (Bıkmaz, Aksoy, Tatar, ve Atak Altınyüzük, 2013; Gömleksiz ve Bozpolat, 2013; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015). Tez içeriğinde ağırlık verilen konu araştırmacı tarafından oluşturulan kategorilerle ilişkilendirilerek o kategori altında değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında uzman bir akademisyen tarafından da aynı işlemler gerçekleştirilmiş benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Eğitim Programları Ve Öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımı nasıldır?

2019-2021 yılları arasında Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerine ait sayısal bilgiler Tablo-1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yüksek Lisans Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	n	%
2019	385	69,4
2020	150	27
2021-Mart Ayı-	19	3,42
Toplam	554	100

Tablo-1 incelendiğinde en fazla tez sayısının 2019 yılına ait olduğu görülmüştür (n=385). 2020 yılına ait 150 tez yazılmıştır. 2021 yılı mart ayına kadar ise YÖK tarafından 19 tez kabul edilmiştir.

2. Eğitim Programları Ve Öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?

Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin üniversitelere göre dağılımı Tablo-2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Yüksek Lisans Tezlerinin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	n	%
Yıldız Teknik Üniversitesi	30	5,41
Marmara Üniversitesi	29	5,23
Erciyes Üniversitesi	28	5,05
Hacettepe Üniversitesi	25	4,51
Sakarya Üniversitesi	21	3,79
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	21	3,79
Düzce Üniversitesi	21	3,79
Kafkas Üniversitesi	20	3,61
İnönü Üniversitesi	19	3,42
Necmettin Erbakan Üniversitesi	19	3,42
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	18	3,24
Gaziantep Üniversitesi	17	3,06
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	17	3,06
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	17	3,06
Fırat Üniversitesi	16	2,88
Akdeniz Üniversitesi	15	2,7
Bilkent Üniversitesi	15	2,7
Bolu İzzet Baysal Üniversitesi	13	2,34
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	13	2,34
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	12	2,16
Afyon Kocatepe Üniversitesi	12	2,16

Gazi Üniversitesi	12	2,16
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	11	1,98
Bartın Üniversitesi	10	1,8
Adnan Menderes Üniversitesi	10	1,8
Uludağ Üniversitesi	10	1,8
Balıkesir Üniversitesi	9	1,62
Ege Üniversitesi	8	1,44
Kocaeli Üniversitesi	8	1,44
Siirt Üniversitesi	8	1,44
Atatürk Üniversitesi	8	1,44
On Dokuz Mayıs Üniversitesi	8	1,44
Osmangazi Üniversitesi	7	1,26
Pamukkale Üniversitesi	7	1,26
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	6	1,08
Ankara Üniversitesi	6	1,08
Mersin Üniversitesi	4	0,72
Yeditepe Üniversitesi	4	0,72
Dicle Üniversitesi	4	0,72
Anadolu Üniversitesi	3	0,54
İzmir Demokrasi Üniversitesi	3	0,54
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	0,36
Trakya Üniversitesi	1	0,18
Kırıkkale Üniversitesi	1	0,18
Bülent Ecevit Üniversitesi	1	0,18
Sivas Üniversitesi	1	0,18
Toplam	554	100

Tablo-2'ye göre 2019-2021 yılları arasında en çok tez yazılan üniversite Yıldız Teknik Üniversitesi'dir (n=30). Bu üniversitenin ardından sırasıyla Marmara Üniversitesi (n=29) ve Erciyes Üniversitesi (n=28) gelmektedir. Trakya Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Bülent Ecevit Üniversitesi ve Sivas Üniversitesi'nde ise birer tez ile listenin en sonunda yer almaktadırlar.

3. Eğitim Programları Ve Öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin cinsiyete göre dağılımı nasıldır?

2019-2021 yılları arasında Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan tezler cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Sonuçlar Tablo-3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Yüksek Lisans Tezlerinin Araştırmacının Cinsiyetine Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	378	68,23
Erkek	176	31,76
Toplam	554	100

Tablo-3'e göre 2019-2021 yılları arasında Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan tezlerde kadınların sayısının fazla olduğu görülmüştür (n=378).

4. Eğitim Programları Ve Öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin uygulanan yönteme göre dağılımı nasıldır?

Tablo 4. Yüksek Lisans Tezlerinin Uygulanan Yönteme Göre Dağılımı

Yöntem	n	%
Nicel Yöntem	280	50,54
Nitel Yöntem	138	24,9
Karma Yöntem	132	23,82
Meta-analiz	4	0,72
Toplam	554	100

2019-2021 yılları arasında Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan tezlerde daha çok nicel yöntemin tercih edildiği belirlenmiştir (n=280). Nitel yöntem ile nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılan tez sayısı birbirine çok yakındır (n=138, n=132). Meta-analiz yöntemi kullanılan tez sayısı ise 4'tür.

5. Eğitim Programları Ve Öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?

İncelenen 554 yüksek lisans tezinin veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo-5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Yüksek Lisans Tezlerinin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	n	%
Ölçek	228	41,15
Ölçek + Görüşme Formu	80	14,44
Görüşme Formu	60	10,83
Doküman İncelemesi	47	8,48
Başarı Testi + Görüşme Formu	35	6,31
Başarı Testi	31	5,59
Ölçek + Başarı Testi	29	5,23
Ölçek + Başarı Testi + Görüşme Formu	14	2,52
Görüşme Formu + Doküman İnceleme	12	2,16
Gözlem Formu + Görüşme Formu	11	1,98
Başarı Testi + Günlükler	5	0,9
Ölçek + Gözlem Formu + Görüşme Formu	2	0,36
Toplam	554	100

Tablo-5 incelendiğinde en çok kullanılan veri toplama aracının ölçek olduğu görülmektedir (n=228). Ölçek aynı zamanda görüşme formu ile beraber de kullanılmıştır ancak araştırmacı tarafından bu durum ayrı bir kategori olarak ele alınmıştır (n=80). Sırasıyla görüşme formu, doküman inceleme, başarı testi + görüşme formu, başarı testi, ölçek + başarı testi, ölçek + başarı testi + görüşme formu, görüşme formu + doküman inceleme, gözlem formu + görüşme formu, başarı testi + günlükler ve ölçek + gözlem formu + görüşme formu gelmektedir.

6. Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin çalışılan örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?

Eğitim Programları ve Öğretim alanında 2019-2021 yılları arasında yapılan yüksek lisans tezleri çalışılan örneklem grubu açısından incelenmiştir. Sonuçlar Tablo-6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Yüksek Lisans Tezlerinin Örneklem Grubuna Göre Dağılımı

Örneklem Grubu	n	%
Öğretmenler	142	25,63
Ortaokul Öğrencileri	108	19,49
Üniversite Öğrencileri	90	16,24
Lise Öğrencileri	52	9,38
Doküman	46	8,3
Öğretmen + Veli	18	3,24
İlkokul Öğrencileri	17	3,06
Ortaokul Öğrencileri + Öğretmenler	16	2,88
Üniversite Öğrencileri + Akademisyen	13	2,34
Akademisyen	13	2,34
Diğer	12	2,16
Veliler	10	1,8
Okul Öncesi Öğrencileri	7	1,26
Lise Öğrencileri + Öğretmenler	6	1,08
İlkokul Öğrencileri + Öğretmenler	4	0,72
Toplam	554	100

Tabloda en fazla tercih edilen örneklem grubunun öğretmenler olduğu görülmektedir (n=142). Öğretmenlerin ardından ortaokul öğrencileri (n=108) ve üniversite öğrencileri gelmektedir (n=90). Araştırmacıların çalışacağı örneklem grubunu belirlerken birden çok grubu tercih ettiği de görülmüştür (Öğretmen + Veli, n=18; Ortaokul Öğrencileri + Öğretmenler, n=16; Üniversite Öğrencileri + Akademisyen, n=13; Lise Öğrencileri + Öğretmenler, n=6 ve İlkokul Öğrencileri + Öğretmenler, n=4). Eğitim dışı örneklem grubu tercih eden araştırmacılar da olmuştur (kabin memuru, işçiler, polisler vb.) ancak sayı olarak çok az oldukları için bu gruplar araştırmacı tarafından "diğer" başlığı altında toplanmıştır.

7. Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin örneklem grubunun büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?

Eğitim Programları ve Öğretim alanında 2019-2021 yılları arasında yapılan yüksek lisans tezleri örneklem büyüklüğü açısından incelenerek sonuçlar Tablo-7'de verilmiştir.

Tablo 7. Yüksek Lisans Tezlerinin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	n	%
0-200	292	52,7
201-500	168	30,32
501-999	64	11,55
1000 ve üzeri	30	5,41
Toplam	554	100

Araştırmacı tarafından örneklem büyüklüğü dört kategoriye ayrılmış ve yüksek lisans tezlerinin örneklem büyüklükleri bu kategoriler doğrultusunda incelenmiştir. Buna göre en fazla 0-200 aralığında olan örneklem büyüklüğü tercih edilmiştir (n=292). 201-500 aralığında örneklem

büyüklüğüne sahip 168 tez, 501-999 aralığında 64 tez ve 1000 ve üzeri örneklem büyüklüğüne sahip olan 30 tez vardır.

8. *Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin seçilen konulara göre dağılımı nasıldır?*

Eğitim Programları ve Öğretim alanında 2019-2021 yılları arasında yapılan yüksek lisans tezleri konularına göre incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken konularda geçen bağımlı ya da bağımsız değişken baz alınmış ve elde edilen veriler araştırmacı tarafından sekiz kategoriye ayrılmıştır. Sonuçlar Tablo-8'de gösterilmiştir:

Tablo 8. Yüksek Lisans Tezlerinin Konuya Göre Dağılımı

Konu	n	%
Öğretme ve öğrenme strateji-stil-öğretimi	151	27,25
Eğitim programları ve değerlendirme	85	15,34
Tutum-İnanç ve Görüşler	66	11,91
Beceri ve öğretimi	62	11,19
Öğretme ve öğrenme yaklaşım/model/yöntem ve teknikleri	58	10,46
Öğretmen Eğitim Programları ve Öğretmen Yetiştirme	52	9,38
Eğitimde bilişim teknolojileri	39	7,03
Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi	13	2,34
Toplam	554	100

Bu tabloya göre en çok öğretme ve öğrenme strateji-stil-öğretimi kategorisinde tez konusu seçilmiştir (n=151). Bu kategoride üst bilişsel öğrenme ile ilgili, İngilizce öğretimi-öğrenimi öz-yeterlilikleri, matematik öğretimi-öğrenimi öz-yeterlilikleri gibi konular en çok tercih edilen konular arasındadır. İkinci en çok tercih edilen tez konuları eğitim programları ve değerlendirme kategorisindedir (n=85). Bu kategoride Türkçe, İngilizce, Matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması, analiz edilmesi en fazla tercih edilen konulardandır. Tutum inanç ve görüşler kategorisinde ise en fazla değerler eğitime yönelik tutumlar, matematiğe karşı tutumlar, okuma-yazmaya yönelik tutum ve inançlar tercih edilmiştir (n=66). Yansıtıcı düşünmenin problem çözme becerileri ile ilişkilendirilmesi, eleştirel düşünme becerileri, matematiksel düşünme becerileri gibi konuların tercih edildiği kategori beceri ve öğretimi olarak isimlendirilmiştir (n=62). Öğretme ve öğrenme yaklaşım/model/yöntem ve teknikleri kategorisinde ise en çok yaşam boyu öğrenme, yöntem ve tekniklerin ders başarısına etkisi gibi konular tercih edilmiştir (n=58). Öğretmen eğitim programları ve öğretmen eğitimi kategorisinde en çok öğretmen adaylarının eğitimi, yeterlilikleri konuları üzerinde durulurken görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, yeterlilikleri de tercih edilen konular arasında olmuştur (n=52). Eğitim içerikli teknolojik konular eğitimde bilişim teknolojileri kategorisinde toplanmıştır (n=39). Bu kategoride en fazla uzaktan eğitim, web 2.0 araçları ve teknolojik yeterlilik konularının işlendiği görülmüştür. Son olarak yabancı uyruklu öğrencilere yönelik konular yabancı uyruklu öğrenciler kategorisinde toplanmıştır (n=13). Bu kategoride Suriyeli öğrencilerin uyum sorunları, dil problemleri, öne çıkan konular arasındadır.

9. *Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde kullanılan veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapılmış mıdır?*

Bu araştırma kapsamında incelenen yüksek lisans tezlerinin geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin araştırmacı tarafından yeniden yapıp yapılmadığı kontrol edilmiştir. Sonuçlar Tablo-9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Yüksek Lisans Tezlerinin Geçerlilik ve Güvenirlik Analizlerine Göre Dağılımı

Geçerlilik ve Güvenirlik Analizleri	n	%
Evet	516	93,14
Hayır	38	6,86
Toplam	554	100

Tablo-9'a göre araştırmacıların birçoğu (n=516) tezlerinde kullanmış oldukları veri toplama araçlarının geçerlilik güvenilirlik analizlerini yapmışlardır. 38 tezde ise veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılmamıştır.

10. *Eğitim Programları ve Öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde kullanılan veri toplama araçlarının araştırmacı tarafından geliştirilme durumları nasıldır?*

Araştırma kapsamında incelenen yüksek lisans tezlerinde veri toplama araçlarının araştırmacının kendisi tarafından geliştirilip geliştirilmediğine bakılmıştır. Sonuçlar Tablo-10'a yansıtılmıştır.

Tablo 10. Yüksek Lisans Tezlerinde Veri Toplama Araçlarının Araştırmacı Tarafından Geliştirilme Durumları

Araştırmacı Tarafından Yapılmış Mıdır?	n	%
Evet	298	53,79
Hayır	256	46,2
Toplam	554	100

Tablo-10 incelendiğinde Eğitim Programları ve Öğretim alanında 2019-2021 yılları arasında yapılan 554 yüksek lisans tezinin 298 tanesinde veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. 256 tane tezde ise araştırmacılar başkası tarafından geliştirilen veri toplama araçlarını kullanmışlardır.

Tartışma

Bu çalışmada Eğitim Programları ve Öğretim alanında 2019-2021 yılları arasında yapılan yüksek lisans tezleri incelenmiştir. Yöktez veri tabanından "Eğitim Programları ve Öğretim" alanına ait 2019 ile 2021 yılı mart ayına kadarki sürü içerisinde yapılan 554 yüksek lisans tezinin ulaşılmıştır. Tezler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 2019 yılında yüksek lisans tezlerinin sayısının (n=385) 2020 yılına (n=150) göre daha fazla olduğu görülmüştür. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2015) ile Özkal (2020)'in yaptığı araştırmalarda tezlerin yıllara göre dağılımında bu şekilde dalgalanma görülmemiştir. Bu dalgalanmanın sebebinin Covid-19 nedeniyle eğitim-öğretimin aksamaması ve tezlere yönelik sağlıklı veri toplamanın güçleşmesi olduğu düşünülmektedir.

Yüksek lisans tezlerinin üniversitelere göre dağılımında ise kabul edilen tez sayıları arasında büyük farklar görülmemiştir. Genel olarak kabul edilen yüksek lisans tez sayısının 10-30 arasında olduğu görülmüştür. Yıldız Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Erciyes Üniversitesi ilk sıradaki üniversiteler olarak dikkat çekmektedir. Koç (2016) yapmış olduğu çalışmada 2005-2014 yılları arasındaki yüksek lisans tezlerinin üniversite değişkenine göre dağılımını incelemiştir. O çalışmadaki üniversite isimleri ile bu çalışmadaki üniversite isimleri büyük oranda benzerlik göstermektedir. Sadece üniversitelerin kabul edilen tez sayılarında artış olduğu görülmüştür.

Yüksek lisans tezlerinin cinsiyete göre dağılımında kadınlar lehine bir farkın olduğu görülmüştür (K=378, E=176). Hazır Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Atak Altınyüzük (2013) tarafından yapılan ve 1974-2009 yılları arasında yapılan tezlerin incelendiği araştırmada erkekler lehine bir fark bulunmuşken Koç (2016) ve Özkal (2020) yapmış oldukları araştırmalarda kadınlar lehine bir fark bulmuşlardır. Bu araştırma da Koç (2016) ve Özkal (2020)'ın yapmış olduğu araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Son yıllarda kadın araştırmacıların "Eğitim Programları ve Öğretim" anabilim dalına ilgilerinin erkeklere göre fazla olduğu söylenebilir.

Yüksek lisans tezlerinde kullanılan araştırma yöntemleri içerisinde en çok nicel yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Nicel araştırma yöntemi kapsamında ilişkisel tarama, betimsel tarama ve ön test-son test deneysel modellerin daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Karma ve nitel araştırma yöntemleri ise birbirine yakın sayıdadır. Araştırma bu haliyle yapılan diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir (Altın, 2004; Tavşancıl vd., 2010; Gömleksiz ve Bozpolat, 2013; Ozan ve Köse, 2014). Bu durum araştırmalarda hala nicel yöntemlere daha çok yer verildiğini göstermektedir. Nicel araştırma yönteminde veri toplamanın ve analiz yapmanın araştırmacıya daha kolay geldiği düşünülmektedir. Nitekim araştırmada ölçek kullanımının da fazla olduğu görülmüştür. Bu durum ortaya atılan bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Yüksek lisans tezlerinde kullanılan veri toplama araçları içerisinde en çok ölçeklerin kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca ölçekler karma araştırmalarda daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesi amacıyla görüşme formları, başarı testleri ve gözlem formları ile birlikte kullanılmıştır. Veri çeşitliliğini sağlamak adına ölçeklerin farklı veri toplama araçlarıyla birlikte kullanıldığı düşünülmektedir. Gömleksiz ve Bozpolat (2013)'ın Eğitim Programları ve Öğretim alanında 2012 yılına kadarki süreyi kapsayan yüksek lisans tezlerini incelediği araştırmasında da ölçeklerin en fazla tercih edilen veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Saracaloğlu ve Dursun (2010) tarafından yapılan araştırmada da ölçeklerin daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ölçek kullanımının hala yaygın olduğu göstermektedir. Araştırmacıların geliştirilmiş olan, hazır ölçekleri kullanmaları araştırmayı daha kısa sürede tamamlamalarını sağladığı için ölçek kullanımının yaygın olduğu düşünülmektedir. Nitekim; bu araştırmada araştırmacının kendi geliştirmiş olduğu veri toplama araçlarının incelendiği soruda, daha çok görüşme formları, gözlem formları ve başarı testlerinin araştırmacı tarafından geliştirildiği görülmüştür. Bu durum da mevcut düşünceyi desteklemektedir. Araştırmada ölçeklerin yanı sıra, gözlem formları, başarı testleri ve doküman inceleme de çok tercih edilen diğer veri toplama araçları olarak dikkat çekmektedir.

Yüksek lisans tezlerinde tercih edilen örneklem grupları incelendiğinde en çok öğretmenlerle çalışıldığı görülmüştür. Ortaokul öğrencileri ve üniversite öğrencileri (öğretmen adayları) ise sırasıyla 2. ve 3. sırada yer almaktadır. Ayrıca bazı araştırmalarda öğretmenlerin öğrenci ve velilerle birlikte tercih edildiği görülmüştür. Özellikle farklı örneklem gruplarından elde edilen verilerin araştırmanın sağlıklı sonuçlar vermesi adına yapıldığı düşünülmektedir. Gömleksiz ve Bozpolat (2013) ve Yeşilpınar Uyar (2016) da yaptığı araştırmalarda en çok öğretmenlerle çalışıldığı sonucuna varmıştır. Bu durum öğretmenlerin daha tercih edildiğini gösterirken aynı zamanda öğretmenlerin de yapılan araştırmaları katılım gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Tercih edilen örneklem grubu büyüklüğüne bakıldığında 0-200 aralığında daha çok tezin olduğu görülmüştür. Özellikle nicel araştırma yönteminin deneysel modellerinde ve nitel araştırma yöntemlerinde daha az örneklem sayısı tercih edilmiştir. Deneysel model ve nitel araştırma yönteminde örneklem sayısı arttıkça verilerin analizinde güçlük yaşanabilmektedir. Bu nedenle sayının az tutulduğu düşünülmektedir. 1000 ve üzeri örneklem sayısı tercih eden tezlerin sayısı ise diğer kategorilere göre oldukça azdır (n=30).

İncelen tezlerin konu dağılımına bakıldığında; özellikle İngilizce ve matematik derslerinin öğretimi, öğrenci ve öğretmenlerin öz yeterliliklerinin konu olarak daha çok tercih edildiği görülmektedir. Konu dağılımında eğitim programları ve değerlendirilmesi ikinci sırada yer almaktadır. Türkçe öğretim programları, İngilizce ve matematik öğretim programlarının incelenmesi, Türkiye’de uygulanan eğitim programının diğer ülkelerin eğitim programlarıyla karşılaştırılması konuları daha çok tercih edilen konular arasındadır. Üst düzey düşünme becerileri ile öğretim yöntem ve tekniklerinin derslere etkisi yine çok tercih edilen konulardandır. Özellikle son yıllarda teknolojik gelişmelerin eğitim içerisinde fazlasıyla yer etmesinden dolayı eğitimde bilişim teknolojileri ve web 2.0 araçlarının daha fazla tercih edilebileceği düşünülmektedir. Yine son yıllarda ülkede artan yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştığı sorunlar da tezlerin ilerleyen yıllardaki konuları arasına girebilir. Araştırma, tercih edilen konular açısından literatürdeki bazı araştırmalarla sonuçları açısından benzerlik göstermektedir (Hazır Bıkmaz, Aksoy, Tatar ve Atak Altınyüzük, 2013; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; Yetkiner, Acar, Erdol ve Ünlü, 2019; Özkal, 2020).

İncelenen yüksek lisans tezlerinde araştırmacıların uygulanacak olan ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik analizlerini tekrar yaptığı tespit edilmiştir (n=516). Ölçek, görüşme formu, başarı testi ya da gözlem formlarında geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılarak veri toplanmaya başlamıştır. Araştırmaların sağlıklı yürütülebilmesi açısından veri toplama araçlarının benzer nitelikteki farklı örneklem grupları üzerinde benzer ya da yakın sonuçlar vermesi veri toplama araçlarının geçerliliği ve güvenirliliği açısından önemlidir. Yapılan tezlerin büyük bir çoğunluğunda bu durumun göz önünde bulundurulduğu söylenebilir.

Tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının araştırmacı tarafından geliştirilip geliştirilmediği de kontrol edilmiştir. Veri toplama aracının araştırmacı tarafından geliştirildiği tez sayısı ile önceden geliştirilen bir veri toplama aracının kullanıldığı tez sayısının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Özellikle nitel araştırmalardaki görüşme ya da gözlem formlarının ve nicel araştırmalarda kullanılan başarı testlerinin birçoğunun araştırmacılar tarafından geliştirildiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca nicel araştırmalarda kendi ölçeğini geliştirip kullanan araştırmacılar da mevcuttur. Yine yabancı araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeklerin Türkçeye uyarlamasını yapan araştırmacılar da vardır. Ancak nicel araştırmalarda bir başkası tarafından geliştirilen ölçekleri ya da başarı testlerini kullanan araştırmacıların sayısı da az değildir. Araştırmacının kullanacak olduğu veri toplama araçlarını kendisinin geliştirmesi deneyim açısından kendisine katkı sağlayabilir. Ayrıca özellikle geliştirilen görüşme formları, gözlem formları ya da başarı testleri araştırmacının araştırdığı konu üzerindeki hakimiyetini artırabilir. Ancak bu, araştırmacı kendi veri toplama aracını geliştirmezse konu hakim olamaz anlamına da gelmemektedir. Elbette araştırmacılar önceden geliştirilmiş olan veri toplama araçlarını kullanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Eğitim Programları ve Öğretim alanında 2019-2021 yılları arasında yapılan yüksek lisans tezlerinin incelendiği bu araştırmada amaç, Eğitim Programları ve Öğretim alanında son yıllardaki eğilimleri tespit edebilmektir. Yapılan incelemeler sonrasında son yıllarda yüksek lisans tezlerinin sayısında bir azalma söz konusudur. Ayrıca son yıllarda yüksek lisans tezlerinde kadınların sayıca bir üstünlüğü vardır. Bu durum cinsiyet faktörünün lisansüstü eğitimde etkili olmadığını göstermektedir. Çalışılan örneklem grubunda eğitim programlarının uygulayıcıları olarak öğretmenler daha fazla tercih edilmiştir. Öğretmenlerin algılarının, yeterliliklerin program açısından önemli olduğu öngörülse de eğitimin diğer paydaşlarının da program üzerindeki etkisi yadsınamaz. Bu nedenle öğretmenler dışındaki paydaşlarla çalışmaların sayısı da artırılmalıdır. Araştırma yöntemlerinde nicel araştırma yöntemleri daha çok kullanılırken örneklem sayılarının çok yüksek olmadığı görülmüştür. Araştırmacılar daha sağlıklı veriler elde etmek adına kullanmış oldukları veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik analizlerine özen göstermektedirler.

Genel olarak araştırmacıların Eğitim Programları ve Öğretim alanında konulara yöneldiği sonucuna varılmıştır. Öğretim stratejileri, eğitim programları, öğretim programları, yöntem ve tekniklerin derslere etkisi, öğretmenlerin eğitimi, eğitimde teknolojik gelişmeler gibi konular araştırmacıların yöneldiği eğilimi göstermektedir.

Araştırma sonucunda şu öneriler sunulmaktadır:

- Bu araştırma sonuçlarına göre Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalının amacına uygun araştırmalara devam edilmelidir.
- Araştırmacılar tarafından benzer veya tekrar edilen konular tespit edilerek farklı araştırma konuları tercih edilebilir.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Yazarların her birinin çalışmaya katkı oranı %50+%50 oranındadır.

Çıkar Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aktan, S. (2015). John Franklin Bobbitt'te Program Düşüncesinin Gelişimi: Tarihsel Bir İnceleme. *International PeriodicalfortheLanguages, LiteratureandHistory of Turkishor Turkic*, 10(15), 35-50. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8893>
- Alhas, A. (2006), *Lisansüstü Eğitim Yapmakta Olan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitime Bakış Açuları (Ankara İli Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altın, N. (2004). *Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin analizi [Ankara, Gazi ve Hacettepe Üniversitesi] (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atik Kara, D., Kürüm Yapıcıoğlu D. ve Sever, D. (2020). Eğitim Programları ve Öğretim Lisansüstü Eğitim Programlarının İncelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4 (2), 163-190. <https://doi.org/10.34056/aujef.712801>
- Aşıroğlu, S. (2020). Eğitim Programları ve Öğretimde Karma Yönteme Dayalı Doktora Tezlerinin İncelenmesi . *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 354-367. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitim/issue/54643/769949>
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121-138. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Brinkerhoff, B., Brethower, D. M., Nowakowski, J. ve Hluchyj, T. (1983). *Program evaluation: A practitioner's guide for trainers and educators*. Boston: Klumer-Nijhoff.
- Bümen, N. T. ve Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alını üzerine öz-eleştirel bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1123-1144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22601/241485> adresinden 01.06.2021 tarihinde alınmıştır.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2. bs.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Çapuk, S. (2014). *Türkiye ve ABD'de Yürürlükte Olan "Eğitim Programları Ve Öğretim" Alanındaki Yüksek Lisans Ve Doktora Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Fakültesi, Malatya.

- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (10. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Ayvaz, Z. ve Köksal, N. (2008). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan tezlerin konularının ve yöntemlerinin incelenmesi. *II. Lisansüstü eğitim sempozyumu (26-28 Eylül 2008) bildiri kitabı*, 64-69.
- Dursun, F. ve Yar Yıldırım, V. (2020). Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Lisansüstü Öğrencilerin Lisansüstü Öğrenim Sürecine İlişkin Görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (3), 370-390. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.745499>
- Erbilge, A. E. (2019). *Türkiye, Kanada Ve Hong Kong'un Ortaokul Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gömleksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 457-472. <https://doi.org/10.9761/JASSS1769>
- Görgeç, İ. (2014). Program Geliştirmede Temel Kavramlar. Şeker, H. (Ed). *Eğitimde Program Geliştirme (3. Baskı)* içinde (1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hazır Bıkmaz, F., Aksoy, E., Tatar, Ö. ve Altınyüzük, C. A. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerine ait içerik çözümlemesi (1974-2009). *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (168), 288-303. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1627> adresinden 01.06.2021 tarihinde alınmıştır.
- Kavcar, C. (1976). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi (Derleyen, Cahit Kavcar). *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi 10. Yıl Yayınları No.1*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Koç, E. S. (2016). Türkiye'de ilköğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16 (1), 198-216. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.1-5000182918>
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu N. (2015). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin içerik analizi (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40 (182), 29-41. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4784>
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. (7th Edition). Boston, MA: Ally and Bacon.
- Ornstein, C. A. & Hunkins, P. F. (2017). *Curriculum: foundations, principles and issues*. Pearson Education, Inc.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education*, 4(1), 116-136. <https://doi.org/10.19126/suje.76547>
- Özdemir, M. Ç. ve Arı, A. (2008). Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yapılmış Bazı Doktora Tezlerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, (26-28 Eylül 2008), (s.40-63).
- Özkal, N. (2020). Eğitim Programları ve Öğretim Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin İncelenmesi: 2015-2019. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15 (25), 3415-3442. <https://doi.org/10.26466/opus.647030>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (2004). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Saracaloğlu, A. ve Dursun, F. (2010). Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metinler Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıgöz, O. (2016). Anthropological attitudes and views of the teachers towards lifelong learning. *The Anthropologist*, 24(2), p. 598-610. <http://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892054>
- Stufflebeam, D. (2000). (1978). Meta-evaluation: An overview. *Evaluation and Health Profession*. 1(1), 17-43.

- Şahin, Ş., Ökmen, B., Boyacı, Z., Kılıç, A. ve Adıgüzel, A. (2018). Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı İhtiyaç Analizi. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/higheredusci/issue/61497/918228> adresinden 01.06.2021 tarihinde alınmıştır.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development—Theory and practice*. New York: Brace & World Inc.
- Tanju, G. (1990). *Eğitim bilimleri 1. ulusal kongresi değerlendirme raporları program geliştirme anabilim dalı sonuç raporu*.
- Tanner, D. & Tanner, L. (2007). *Curriculum deveelopment: Theory into practice* (4. bs.). Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio: Pearson Publication, Inc.
- Tavşancıl, E., Çokluk, Ö., Çıtak, G. G., Kezer, F., Yıldırım, Ö. Y., Bilican, ... Özlem, D. T. (2010). *Eğitim bilimleri enstitülerinde tamamlanmış lisansüstü tezlerin incelenmesi (2000-2008)*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu.
- Tyler, R. W. (1962). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chiago: The University of Chiago Press.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınları
- Yeşilpınar Uyar, M. (2017). Eğitim Programları ve Öğretim Alanına Yönelik Bir Dergideki Araştırmalara İlişkin İçerik Analizi: 2002-2015. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (3), 1009-1024. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/29417/320512> adresinden 01.06.2021 tarihinde alınmıştır.
- Yetkiner, A., Acar Erdol, T., ve Ünlü, Ş. (2019). Content Analysis of PhD Dissertations on Curriculum Evaluation (1996-2017). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 247-269. <https://doi.org/10.17556/erziefd.443298>
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- <https://epo.sakarya.edu.tr/> Erişim Tarihi: 27.07.2022

EXTENDED SUMMARY

Education is one of the most important building blocks for societies to make progress and adapt to changing world conditions. Developed societies see investments in education as investments in the future. From this point of view, education; becomes one of the indispensable elements for the development of a society. Education consists of many components (student, teacher, education program, teaching service, etc.). All components are of great importance for the education system. The education program is also in an important position in terms of the education system. Educational program; It is the learning-teaching experiences carried out in order to gain the characteristics determined in line with the expectations of the society (culture, politics, philosophy, economy, religion, etc.) and the needs of the people (Oliva, 2009; Sarıgöz, 2016; Ornstein & Hunkins, 2017). Curriculum is the instructional programming to be carried out in order for the designed educational programs to be functional.

In order for education to take place, a training program is needed first. After the acquisitions that need to be gained in this training program are determined, the teaching phase begins. Curriculums are prepared in order for the teaching to take place in a planned and programmed manner. Course schedules are determined in line with the prepared curriculum. Then, in line with the curriculum, a unit plan and, at the last stage, a lesson plan are prepared. When this process is carried out in a healthy way, education is realized.

As a result of the literature review, it has been seen that many studies have been carried out in the field of Education Programs and Instruction in the field of master's and doctorate (Altın, 2004;

Demirel, 2007; Demirel, Ayvaz and Köksal, 2008; Özdemir and Arı, 2008; Saracaloğlu and Dursun, 2010; Bıkmaz, Aksoy). , Tatar, and Atak Altınyük, 2013; Shirtless and Bozpolat, 2013; Kozikoğlu and Senemoğlu, 2015; Özkal, 2020). Studies are different in terms of variables. However, it has been observed that most of the master's and doctoral theses do not cover the last periods. It has been determined that the theses covering the current dates are mostly doctoral theses. However, recently, the number of master's theses written within the scope of Curriculum and Instruction has increased considerably. Although the variables in this research are similar to previous studies, it is aimed to provide more up-to-date information by examining the master's theses written in the last period (2019-2021).

The ultimate aim of the research; It is to determine the research trend of the master's theses made within the scope of Curriculum and Instruction between the years 2019-2021. For this purpose, answers to the following questions were sought;

In the Master's Theses in the Field of Curriculum and Instruction;

- 1) What is the distribution by years?
- 2) What is the distribution according to universities?
- 3) What is the distribution by gender?
- 4) What is the distribution according to the method applied?
- 5) What is the distribution according to data collection methods?
- 6) What is the distribution according to the sample group studied?
- 7) What is the distribution according to the size of the sample group?
- 8) What is the distribution according to the selected topics?
- 9) Were the validity and reliability analyzes of the data collection tools used?
- 10) How is the development status of the data collection tools used by the researcher?

Method

In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. In this research, document analysis was used as a document because the master's theses made in the Department of Education Programs and Instruction between the years 2019-2021 were examined.

In order to be examined in this research, a detailed search was made in the Yöktez database under the title of Curriculum and Instruction Department. 556 master's theses reached were included in the analysis.

While analyzing the data, content analysis, which is one of the qualitative research method data analysis techniques, was used. Since the master's theses examined in this study are written documents and categorized in terms of certain variables, it was deemed appropriate to use content analysis.

Findings

The most master's theses (n=385) were made in 2019. In 2020, 150 master's theses were examined. Until March 2021, 19 theses were accepted. Between the years 2019-2021, the most theses were made by Yıldız Technical University (n=30). Marmara University (n=29) and Erciyes University (n=28) come respectively. It was observed that the number of women was higher in the theses made in the field of Curriculum and Instruction between the years 2019-2021 (n=378). The number of men is less than half of the number of women (n=176). It was determined that the quantitative method was preferred more in the theses made in the field of Curriculum and Instruction between the years 2019-2021 (n=280). The number of theses using the qualitative method and mixed method is very close to each other (n=138, n=132). The number of theses using meta-analysis method is 4. It has been seen that

the most used measurement tool in theses are scales. It is seen that the most preferred sample group is teachers (n=142). Secondary school students (n=108) and university students (n=90) follow the teachers. The sample size was divided into four categories by the researcher and the sample sizes of the master's theses were examined in line with these categories. Accordingly, the sample size in the range of 0-200 at most was preferred (n=292). There are 168 theses with a sample size of 201-500, 64 theses between 501-999 and 30 theses with a sample size of 1000 or more.

Discussion and Conclusion

The aim of this research, which examines the master's theses made between 2019-2021 in the field of Curriculum and Instruction, is to determine the trends in the field of Curriculum and Instruction in recent years. After the examinations, there has been an increase in the number of master's theses in recent years. Considering the distribution of theses by universities, this increase can be clearly seen. It has been concluded that many universities throughout the country offer postgraduate education in the field of Curriculum and Instruction. In addition, in recent years, women have a numerical advantage in master's theses. This shows that women can now pursue an academic career more easily. In the sample group studied, teachers were preferred more as the implementers of the training programs. While quantitative research methods are used more in research methods, it has been observed that the sample numbers are not very high. This shows that experimental models are used more than quantitative research methods. Researchers pay attention to the validity and reliability analyzes of the data collection tools they use in order to obtain healthier data.

In general, it has been concluded that researchers tend to focus on issues in the field of Curriculum and Instruction. Subjects such as teaching strategies, curricula, curricula, the effects of methods and techniques on lessons, teacher training, and technological developments in education show the tendency of researchers.

As a result of the research, the following suggestions are offered:

- According to the results of this research, studies on current issues in the field of Curriculum and Instruction can be carried out.
- Similar or repetitive topics can be identified and different research topics can be preferred.



Öğrencilerin Çevrim İçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk, Memnuniyet ve Akademik Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Sibel ÖZTÜRK DEMİR^{1*}, Esra EREN²

Öz

Bu araştırmanın amacı İngilizce I dersini alan ön lisans öğrencilerinin çevrim içi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluk, memnuniyet ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma karma yöntem desenlerinden açımlayıcı sıralı desen ile yürütülmüştür. Araştırmada öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik genel hazırbulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin yüksek, akademik başarılarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çevrim içi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri arasında pozitif yönlü ve oldukça yüksek bir düzeyde ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin çevrim içi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve memnuniyetleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Öğrenciler çevrim içi öğrenme ortamıyla ilgili genel olarak olumlu görüşlere sahiptir. Ders materyallerine kolay ve rahat bir şekilde erişebilmenin yanında öğretim elemanının kullandığı öğretim yöntemleri ile ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin memnuniyetlerini arttıran bazı faktörlerdir.

Anahtar Kelimeler: Çevrim içi öğrenme, hazırbulunuşluk, memnuniyet, akademik başarı

The Investigation of Relationship Among Students' Online Learning Readiness, Satisfaction and Academic Achievement Levels

Abstract

The target of this study is to investigate the relationship among associate degree students' online learning readiness, satisfaction and academic achievement levels taking English I course. The study was conducted with the exploratory sequential design, one of the mixed method research designs. In the study, it was deduced that students' online learning readiness and satisfaction levels were high in the overall scale and their academic achievement was at a good level. Moreover, a very strong positive correlation was found between students' readiness and satisfaction. Yet, no significant correlation was found between students' readiness and academic achievement, and their satisfaction and academic achievement. Students generally had positive opinions about online learning environment. In addition to being able to access course materials easily and comfortably, the teaching methods and assessment and evaluation techniques used by the lecturer were some factors that increase students' satisfaction.

Key Words: Online learning, readiness, satisfaction, academic achievement

^{1*}Corresponding Author: Öğr. Gör., Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, e-mail: sibel.demir@nisantasi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8820-8281.

² Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, e-mail: eeren@ogu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5949-0516.

Giriş

COVID-19 pandemisi eğitim alanında küresel bağlamda bir krize sebebiyet vermiştir. Çok sayıda ülke okullarda ve üniversitelerde geçici süreyle eğitim ve öğretim faaliyetlerine ara vermek zorunda kalmıştır (Emin, 2020). Türkiye’de ilk olarak tüm yükseköğretim kurumlarında 16 Mart 2020 tarihinden başlayarak üç hafta süreyle eğitim ve öğretim faaliyetlerine ara verilmiştir (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2020a). 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla de derslerin uzaktan yürütülmesi kararlaştırılmıştır ve dersler çevrim içi öğrenme ortamına taşınmıştır (YÖK, 2020b). Bu dönemde yürütülen öğretim faaliyetleri “acil uzaktan öğretim” ya da “acil durum uzaktan öğretim” olarak adlandırılmaktadır (Yükseköğretim Kalite Kurulu [YÖKAK], 2020a). Acil uzaktan öğretim faaliyetlerinin çevrim içi öğrenme ortamına uyum sağlayacak şekilde düzenlenmesi eğitim kurumlarının yönetiminden eğitimcilere, öğretim içeriğinden öğretim yöntemlerine her anlamda hazırbulunuşluğu gerekli kılmaktadır ve ciddi bir hazırlık süreci gerektirmektedir (Kıranlı-Güngör, 2021). Fakat COVID-19 pandemisiyle birçok ülkede eğitimin sürekliliğini sağlayabilmek bağlamında eğitim kurumlarının, eğitimcilerin ve öğrencilerin hazırlıksız olduğu görülmüştür (Bıyıklı & Özgür, 2021; Bozkurt & Sharma, 2020; Sangster ve diğerleri, 2020; Sezgin, 2021). Bununla birlikte öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında başarılı olmaya hazır olup olmadıkları da sorgulanması gereken konular arasındadır (Alipio, 2020). Çevrim içi öğrenmenin akademik başarı sağlayıp sağlayamayacağını tespit edebilmek bağlamında öğrencilerin memnuniyetleri ile motivasyonlarının incelenmesi önem arz etmektedir. COVID-19 pandemisi, bu geçişe hazır olmamalarına rağmen, eğitim kurumlarını çevrim içi öğrenmeye yönelmiştir. Bu ani geçiş, öğrenmenin niteliği ile öğrenci memnuniyeti hakkında tartışma başlatmıştır (Baber, 2020). Dolayısıyla öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamına yönelik memnuniyetleri de sorgulanması gereken bir diğer konu olmuştur.

COVID-19 salgını sırasında öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluklarını (Allam ve diğerleri, 2020; Dorsah, 2021; Rafique ve diğerleri, 2021; Türkmen ve diğerleri, 2020; Uyar & Karakuyu, 2020) ve memnuniyetlerini (Atasoy ve diğerleri, 2020; Bawaneh, 2021; Buluk & Eşitti, 2020; Malkawi ve diğerleri, 2021; Osmani, 2021; Tuysuz & Ugulu, 2021) inceleyen çeşitli araştırmalar mevcuttur. Fakat öğrencilerin çevrim içi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluklarını, memnuniyetlerini ve akademik başarılarını birlikte inceleyen az sayıda araştırmaya ulaşılmıştır (Wei & Chou, 2020; Yavuzalp & Bahcivan, 2021). COVID-19 salgınından sonra yükseköğretimde çevrim içi öğrenmenin yaygınlaşmasının daha da hızlanacağı düşünülmektedir (Daniel, 2020). Çevrim içi öğrenme ortamında yürütülen derslerin sayısının yaygınlaşması da konu hakkında daha çok araştırma yürütülmesine ihtiyaç duyulduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın literatüre ışık tutacağı varsayılmaktadır.

COVID-19 pandemisi sonrasında “salgının sadece sağlık sistemini değil, yaşamın bütün boyutlarını etkileyeceği”, “salgın sonrasında hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağı” ve “yeni normallerle yaşamaya devam edileceği” şeklinde üç ana öngörüden bahsedilmektedir (Karakaş, 2020, s. 545). Diğer bir deyişle, araştırmacılar tarafından pandemi sonrasında dünyada olup bitenlerin yeni bir dünya düzeni yaratacağı ifade edilmektedir (Bozkurt, 2020; Duran, 2021). Aynı şekilde öğretim faaliyetlerinin de “eskisi gibi olmayacağı” belirtilerek yükseköğretim kurumlarının çevrim içi öğrenmeyi kucaklaması ve tüm eğitim kurumları ile bireylerin “yeni normale” hazırlanmasının gerektiği vurgulanmaktadır (Erkut, 2020, s. 129). Uzaktan öğretimin salgından sonra da “yükseköğretimin tam kalbinde” olacağı düşünülmektedir (YÖKAK, 2020b). Üstelik daha yeni bir adlandırma ile “dijital öğrenmenin”, ikincil bir seçenek olmasından ziyade “ana öğrenme yapısına” dönüşebileceği varsayılmaktadır (Telli-Yamamoto & Altun, 2020, s. 32-33). Dijitalleşme süreciyle birlikte “Y ve Z kuşaklarının karması” olan yeni becerilere sahip bir “Covid kuşağının” ortaya çıkmasının da olası gelişmelerden biri olabileceği dile getirilmektedir (Karakaş, 2020, s. 566). Dolayısıyla yeni normalde eğitim kurumlarının, eğitimcilerin ve öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye

hazır olmaları eğitimin niteliğinin ve öğrencilerin memnuniyetleri ile akademik başarılarının artırılması yönünden önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, İngilizce I dersini alan öğrencilerin çevrim içi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluk, memnuniyet ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekilde belirlenmiştir:

- Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?
- Öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeyleri nedir?
- Öğrencilerin İngilizce I dersinde akademik başarı düzeyleri nedir?
- Öğrencilerin çevrim içi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluk ile memnuniyet düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin çevrim içi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ile İngilizce I dersi akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeyleri ile İngilizce I dersi akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?
- Öğrencilerinin çevrim içi öğrenme ortamına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma karma yöntem desenlerinden “açıklayıcı desen” olarak da adlandırılan “açımlayıcı sıralı desen modeli” ile yürütülmüştür. Söz konusu model “ilk olarak nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi, daha sonra nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi, son olarak ilgili sonuçların yorumlanması” şeklinde üç aşamadan oluşmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2015, s. 79).

Araştırmanın ilk aşamasında değişkenler arası ilişkiler incelendiğinden ötürü “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020, s. 191). Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan nitel veriler toplanırken “olgu bilim (fenomenoloji)” yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında hazırbulunuşluklarının, memnuniyetlerinin ve akademik başarılarının artırılmasına yönelik görüşlerine başvurulduğundan diğer bir deyişle kendi bakış açılarından deneyimleri betimlenmeye çalışıldığından dolayı olgu bilim deseni kullanılmıştır (Ersoy, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini (birinci aşamada) bir vakıf üniversitesinin meslek yüksekokulunda öğrenim gören İngilizce I dersini alan 505 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacının meslek yüksekokulunda İngilizce I derslerini yürütüyor olmasından dolayı “uygun örnekleme tekniği” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020) tercih edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” (Yıldırım & Şimşek, 2018) ile katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcılar İngilizce I dersini alan 13 gönüllü bölüm temsilcisinden oluşmaktadır. Tablo 1’de çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	320	63.4
	Erkek	185	36.6
Yaş	18-21	428	84.8
	22 ve üstü	77	15.2
	Toplam	505	100

Tablo 1'e göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin "%63.4'ü kadın", "%36.6'sı erkektir". Öğrencilerin %84.8'i "18-21", %15.2'si ise "22 ve üstü" yaş aralığındadır. Öğrenciler birinci sınıfta öğrenim gördüklerinden ötürü çoğunluğu "18-21" yaş aralığındadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci aşamasında veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formları" ile "Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği" ve "E-öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirebilmek bağlamında dönem sonunda İngilizce I dersi notları kullanılmıştır.

"Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği" Demir (2015) tarafından geliştirilmiş, yedili Likert tipi bir ölçektir. Maddeleri "Bana Hiç Uygun Değil" (bir) ile "Bana Tamamen Uygun" (yedi) arasında derecelendirilmiştir. Ölçek 33 madde ve altı alt boyut içermektedir. Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin geneli için 0.92 olarak belirlenmiştir. Ölçek alt boyutlarına göre "Bilgisayar Öz-yeterliği" 0.84, "İnternet Öz-yeterliği" 0.85, "Çevrim içi İletişim Öz-yeterliği" 0.84, "Kendi Kendine Öğrenme" 0.88, "Öğrenen Kontrolü" 0.91, "E-öğrenmeye Yönelik Motivasyon" için 0.95 bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin geneli için 0.95, alt boyutlarına göre "Bilgisayar Öz-yeterliği" 0.90, "İnternet Öz-yeterliği" 0.92, "Çevrim içi İletişim Öz-yeterliği" 0.90, "Kendi Kendine Öğrenme" 0.94, "Öğrenen Kontrolü" 0.93 ve "E-öğrenmeye Yönelik Motivasyon" için 0.93 olarak belirlenmiştir.

"E-öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği" Gülbahar (2012) tarafından geliştirilmiş, beşli Likert tipi bir ölçektir. Maddeleri "Hemen Hemen Hiçbir Zaman" (bir) ile "Hemen Hemen Her Zaman" (beş) olmak üzere derecelendirilmiştir. Ölçek 29 madde ve dört alt boyut içermektedir. Cronbach katsayısı ölçeğin geneli için 0.97 olarak belirlenmiştir. Ölçek alt boyutlarına göre "İletim ve Kullanışlılık" 0.91, "Öğretim Süreci" 0.93, "Öğretim İçeriği" 0.94, "Etkileşim ve Değerlendirme" için 0.96 bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach Alfa katsayısı ölçeğin geneli için 0.96, alt boyutlarına göre "İletim ve Kullanışlılık" 0.90, "Öğretim Süreci" 0.92, "Öğretim İçeriği" 0.92 ve "Etkileşim ve Değerlendirme" için 0.94 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin akademik başarıları "dörtlülük not sistemi" kapsamında dönem sonu harf notlarına göre belirlenmiştir. Öğrencilerin 2020-2021 güz dönemi vize ve final sınavlarının her biri çevrim içi ortamda, 25 sorudan oluşan çoktan seçmeli test şeklinde uygulanmıştır. Hem vize hem de final sınav soruları hazırlanırken ders kitabının basıldığı yayınevinin Yabancı Diller Koordinatörlüğü ile paylaşmış olduğu başarı testlerinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı puanları hesaplanırken vize sınav puanlarının %40'ı, final sınav puanlarının ise %60'ı hesaplanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında "yarı yapılandırılmış görüşme formu" kullanılmıştır. Bu form nicel verilerin ortaya koyduğu bulgular göz önünde bulundurularak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve beş açık uçlu soru içermektedir. İlk soruda dört, diğer sorularda ikişer alt soru olmak üzere toplam on iki alt soru yer almaktadır. Söz konusu veri toplama aracında "İngilizce I dersinin çevrim içi ortamda yapılması hakkında ne düşünüyorsunuz?", "Çevrim içi ortamda verilen İngilizce I dersinde öğretim elemanı ile sohbet, forum vb. aracılığıyla iletişim kurma konusunda ne düşünüyorsunuz?" ve "Çevrim içi ortamda yapılan İngilizce I dersinde başarıya etki eden faktörlerle ilgili ne düşünüyorsunuz?" şeklinde açık uçlu sorular bulunmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde araştırmacı tarafından öğrencilere kişisel bilgi formları, veri toplama araçları kısmında belirtilen iki ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun çevrim içi ortamda uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Kişisel bilgi formları sekiz sorudan oluşmakta olup ilki "Üniversite Öğrencilerinin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği" ile

birlikte dönem başında diğeri ise “E-öğrenme Sürecine İlişkin Memnuniyet Ölçeği” ile birlikte dönem sonunda uygulanmıştır. Öğrencilerin İngilizce I dersi harf notları üniversite tarafından kullanılan Öğrenci Bilgi Sisteminden (OBIS) çekilmiştir. Son olarak, salgın sebebiyle yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara yanıtlar dönem sonunda e-posta ve Google Formlar aracılığıyla bölüm temsilcilerine onayları doğrultusunda gönderilerek alınmıştır. Görüşme formundaki soruları yanıtlayan gönüllü öğrenciler “Ö1, Ö2, Ö3...” olarak kodlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın ilk aşamasını oluşturan nicel veriler çözümlenirken IBM SPSS Statistics 25.0 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin varsayımsal ölçütleri karşılama durumuna bakılmıştır ve bütün maddeler için sıklık tablosu oluşturularak eksik veriler analizlere başlamadan önce çıkarılmıştır. Müteakiben verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği değerlendirilmiştir ve “saplı kutu grafikleri” ile “uç değerler” saptanmıştır. Bununla birlikte bütün maddelerin Z puanlarının “-3 ile +3” arasında değer alıp almadığı kontrol edilmiştir. Z puanları bu sınırların dışında olan veriler “uç değer” sayılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2021) ve altı uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Buna göre araştırmanın örneklemini (birinci aşamada) İngilizce I dersini alan 505 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada hazırbulunuşluğa ilişkin verilerin “çarpıklık katsayısı -.75”, “basıklık katsayısı .10” olarak belirlenmiştir. Memnuniyete ilişkin verilerin “çarpıklık katsayısı -.74”, “basıklık katsayısı .03” olarak hesaplanmıştır. Son olarak, akademik başarıya ilişkin verilerin “çarpıklık katsayısı -.32”, “basıklık katsayısı -1.37” olarak tespit edilmiştir. Bu katsayılar normallik varsayımı için kabul edilebilir sınırlar arasında yer aldığından dolayı (Tabachnik & Fidell, 2012), verilerin analizinde parametrik teknikler tercih edilmiştir. Frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. İlişkileri incelemeyebilmek bağlamında “Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı” hesaplanmıştır.

Öğrencilerin ölçek geneli ile alt boyutlarında aldıkları ortalama puana göre çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin tespit edilmesinde yedili Likert ölçeği beş grupta oranlanarak “artış değeri” hesaplanmıştır. “1-2.20” arası “çok düşük”, “2.21-3.40” arası “düşük”, “3.41-4.60” arası “orta”, “4.61-5.80” arası “yüksek”, “5.81-7.00” arası “çok yüksek” düzeyde olarak tespit edilmiştir. Çevrim içi öğrenmeye ilişkin memnuniyetlerinin değerlendirilmesinde ise beşli Likert ölçeği beş grupta oranlanarak “artış değeri” hesaplanmıştır. “1.00-1.80 arası “çok düşük”, “1.81-2.60” arası “düşük”, “2.61-3.40” arası “orta”, “3.41-4.20” arası “yüksek”, “4.21-5.00” arası “çok yüksek” düzey olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında akademik başarılarının değerlendirilmesinde kullanılan aritmetik ortalama aralığı belirlenirken, öğrencilerin harf notları dörtlük sisteme dönüştürülmüştür. Bu bağlamda “4-Pekiyi”, “3.50-İyi-Pekiyi”, “3-İyi”, “2.50-Orta-İyi”, “2-Orta”, “1.50-Orta-Geçer”, “1-Geçer” ve “0-Başarısız” olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri, hazırbulunuşlukları ile akademik başarıları ve memnuniyetleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik “Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı” ilişki büyüklüğü hesaplanırken, “0.00-0.25” arası “çok zayıf”, “0.26-0.49” arası “zayıf”, “0.50-0.69” arası “orta”, “0.70-0.89” arası “yüksek”, “0.90-1.00” arası “çok yüksek” olarak değerlendirilmiştir (Sungur, 2016, s. 117).

Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan nitel veriler “betimsel analiz tekniği” ile çözümlenmiştir. Öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlar, daha önceden oluşturulan temalara göre tanımlanmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 240). Verilerin geçerliği kapsamında “Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi” ile “Eğitim Bilimleri” Bölümlerinden üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Verilerin güvenilirliği kapsamında ise bu çalışmayı yürüten iki araştırmacı ve bir uzman tarafından kodlamalar yapılarak “uyuşum yüzdesi” (Miles & Huberman, 1994)

hesaplanmıştır ve “1. soruda %92”, “2. soruda %88”, “3. soruda %86”, “4. soruda %91” ve son olarak “5. soruda %88” olarak tespit edilmiştir.

İşlem

Bu araştırmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan, 30.09.2020 tarihli “Olumlu” Karar Belgesi alınmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin Çevrim İçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Çevrim İçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluk Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek geneli ve alt faktörleri	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{x}	ss	\bar{x}/k
Ölçek geneli	52	231	167.61	39.09	5.07
“Bilgisayar öz-yeterliği”	5	35	23.45	8.30	4.69
“İnternet öz-yeterliği”	4	28	24.79	5.44	6.19
“Çevrim içi iletişim öz-yeterliği”	5	35	27.11	7.77	5.42
“Kendi kendine öğrenme”	8	56	43.99	11.32	5.49
“Öğrenen kontrolü”	4	28	22.63	5.96	5.65
“E-öğrenmeye yönelik motivasyon”	7	49	25.62	12.70	3.66

Tablo 2’ye göre öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçek genelinde yüksek olduğu ($\bar{x}/k=5.07$) tespit edilmiştir. Alt faktörlere göre analiz edildiğinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin “internet öz-yeterliği” faktöründe çok yüksek, “bilgisayar öz-yeterliği”, “çevrim içi iletişim öz-yeterliği”, “kendi kendine öğrenme” ve “öğrenen kontrolü” alt faktörlerinde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “E-öğrenmeye yönelik motivasyon” faktöründe ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Çevrim İçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyet Düzeyleri

Araştırmada ikinci olarak öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Çevrim İçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyet Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek geneli ve alt faktörleri	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{x}	ss	\bar{x}/k
Ölçek geneli	42	145	116.68	22.76	4.02
“İletim ve kullanılabilirlik”	9	35	28.83	5.72	4.11
“Öğretim süreci”	10	40	32.07	6.97	4.00
“Öğretim içeriği”	4	20	16.64	3.51	4.16
“Etkileşim ve değerlendirme”	10	50	39.12	9.20	3.91

Tablo 3’e göre öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeylerinin ölçek genelinde yüksek olduğu ($\bar{x}/k=4.02$) belirlenmiştir. Alt faktörlere göre incelendiğinde “iletim ve kullanılabilirlik”, “öğretim süreci”, “öğretim içeriği” ve “etkileşim ve değerlendirme” olmak üzere tüm alt faktörlerde öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamına ilişkin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Çevrim İçi Öğrenme Ortamında Akademik Başarı Düzeyleri

Araştırmada üçüncü olarak öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında akademik başarı düzeyleri incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Çevrim İçi Öğrenme Ortamında Akademik Başarı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	Harf notu	<i>f</i>	%	\bar{x}/k	<i>ss</i>
Akademik başarı	AA	179	35.4	3.20	.74
	BA	89	17.6		
	BB	67	13.3		
	CB	97	19.2		
	CC	73	14.5		
	Toplam	505	100		

Tablo 4'e göre öğrencilerin %35.4'ünün harf notu AA, %17.6'sının BA, %13.3'nün BB, %19.2'sinin CB ve %14.5'nin CC'dir. CC'nin altında harf notu bulunmamaktadır. Öğrencilerin akademik başarılarının iyi düzeyde ($\bar{x}/k= 3.20$) olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Çevrim İçi Ortamda Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Memnuniyetleri Arasındaki İlişki

Araştırmada dördüncü olarak öğrencilerin çevrim içi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Çevrim İçi Ortamda Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Memnuniyetleri Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Hazır bulunuşluk ölçeği geneli	1	.73**	.73*	.81*	.84*	.80*	.65*	.99*	.83*	.91*	.84*	.92*
2. "Bilgisayar öz-yeterliliği"		1	.59*	.62*	.46*	.48*	.31*	.72*	.65*	.65*	.63*	.65*
3. "İnternet öz-yeterliliği"			1	.70*	.59*	.62*	.18*	.72*	.65*	.65*	.63*	.64*
4. "Çevrim içi iletişim öz-yeterliliği"				1	.61*	.61*	.35*	.81*	.69*	.74*	.68*	.75*
5. "Kendi kendine öğrenme"					1	.78*	.40*	.84*	.70*	.78*	.71*	.77*
6. "Öğrenen kontrolü"						1	.34*	.80*	.68*	.74*	.67*	.73*
7. "E- öğrenme sürecine yönelik motivasyon"							1	.65*	.49*	.60*	.54*	.63*
8. Memnuniyet ölçeği geneli								1	.84*	.91*	.85*	.92*
9. "İletim ve kullanılabilirlik"									1	.70*	.70*	.65*

10. "Öğretim süreci"	1	.73*	.79*
11. "Öğretim içeriği"		1	.74*
12. "Etkileşim ve değerlendirme"			1

** $p < .01$

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğrencilerin çevrim içi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri arasında "pozitif yönlü ve oldukça yüksek bir düzeyde" ilişki bulunmaktadır ($r=.99$; $p<.01$). Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile "e-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet ölçeği" alt faktörleri arasındaki ilişkiye bakıldığında öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile "iletim ve kullanılabilirlik" alt faktörü arasında "pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki" olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=.83$; $p<.01$). Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile "öğretim süreci" alt faktörü arasında "pozitif yönlü ve yüksek bir düzeyde ilişki" olduğu ($r=.84$; $p<.01$) görülürken öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile "öğretim içeriği" alt faktörü arasında "pozitif yönlü ve oldukça yüksek bir düzeyde ilişki" olduğu saptanmıştır ($r=.91$; $p<.01$). Son olarak öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile "etkileşim ve değerlendirme" alt faktörü arasında "pozitif yönlü ve oldukça yüksek bir düzeyde ilişki" bulunmuştur ($r=.92$; $p<.01$).

Öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamına yönelik memnuniyetleri ile "e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği" alt faktörleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, öğrencilerin memnuniyetleri ile "bilgisayar öz-yeterliliği" alt faktörü arasında "pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki" saptanmıştır ($r=.72$; $p<.01$). Öğrencilerin memnuniyetleri ile "internet öz-yeterliliği" alt faktörü arasında "pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki" olduğu ($r=.725$; $p<.01$), öğrencilerin memnuniyetleri ile "çevrim içi iletişim öz-yeterliliği" alt faktörü arasında "pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki" olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r=.81$; $p<.01$). Benzer şekilde öğrencilerin memnuniyetleri ile "kendi kendine öğrenme" alt faktörü arasında "pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki" olduğu ($r=.841$; $p<.01$) ve öğrencilerin memnuniyetleri ile "öğrenen kontrolü" alt faktörü arasında "pozitif yönlü yüksek bir düzeyde ilişki" olduğu saptanmıştır ($r=.80$; $p<.01$). Son olarak öğrencilerin memnuniyetleri ile "e-öğrenmeye yönelik motivasyon" alt faktörü arasında "pozitif yönlü ve orta bir düzeyde ilişki" bulunmuştur ($r=.65$; $p<.01$).

Öğrencilerin Çevrim İçi Ortamda Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Araştırmada beşinci olarak öğrencilerin çevrim içi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Çevrim İçi Ortamda Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Akademik başarı	1	.00	-.09*	-.02	-.06	-.08	-.04	-.06
2. "Bilgisayar öz-yeterliliği"		1	.59**	.62**	.46**	.48**	.31**	.73**
3. "İnternet öz-yeterliliği"			1	.70**	.59**	.62**	.18**	.73**
4. "Çevrim içi iletişim öz-yeterliliği"				1	.61**	.61**	.35**	.81**
5. "Kendi kendine öğrenme"					1	.78**	.40**	.84**
6. "Öğrenen kontrolü"						1	.34**	.80**
7. "E-öğrenme sürecine yönelik motivasyon"							1	.65**
8. Hazır bulunuşluk ölçeği geneli								1

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

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrencilerin çevrim içi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile akademik başarıları arasında “anlamli bir ilişki olmadığı” saptanmıştır ($r=-.06$; $p>.05$). “E-öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği” alt faktörleri ile akademik başarı arasındaki ilişki incelendiğinde öğrencilerin “internet öz-yeterliliği” ile akademik başarıları arasında “negatif yönlü yüksek düzeyde anlamli bir ilişki” bulunmuştur ($r=-.09$; $p<.05$). Bununla birlikte ölçeğin diğer alt faktörleri ile öğrencilerin akademik başarıları arasında “anlamli bir ilişki olmadığı” sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin Çevrim İçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyetleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

Araştırmada altıncı olarak öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamına yönelik memnuniyetleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Çevrim İçi Öğrenme Ortamına Yönelik Memnuniyetleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6
1. Akademik başarı	1	-.07	-.06	-.03	-.06	-.06
2. “İletim ve kullanışlılık”		1	.70**	.70**	.65**	.84**
3. “Öğretim süreci”			1	.73**	.79**	.91**
4. “Öğretim içeriği”				1	.74**	.85**
5. “Etkileşim ve değerlendirme”					1	.92**
6. Memnuniyet ölçeği geneli						1

** $p<.01$

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamına yönelik memnuniyetleri ile akademik başarıları arasında “anlamli bir ilişki olmadığı” saptanmıştır ($r=-.06$; $p>.05$). “E-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet ölçeği” alt faktörleri ile akademik başarı arasındaki ilişki incelendiğinde ölçeğin tüm alt faktörleri ile akademik başarı arasında “anlamli bir ilişki olmadığı” belirlenmiştir.

Öğrencilerin Çevrim İçi Öğrenme Ortamına Yönelik Görüşleri

Araştırma kapsamında son olarak öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamına ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin görüşleri çevrim içi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluklarına, memnuniyetlerine ve akademik başarılarına yönelik olarak üç başlık altında yer almaktadır.

Çevrim İçi Ortamda Öğrencilerin Öğrenmeye Hazırbulunuşluklarını Etkileyen Faktörler ve Arttırmaya Yönelik Önerileri

Çevrim içi ortamda yürütülen İngilizce I dersinde öğrencilerin öğrenmeye hazırbulunuşluklarını etkileyen faktörler ve arttırmaya yönelik önerileri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Çevrim İçi Öğrenmeye Hazırbulunuşluğu Etkileyen Faktörler ve Arttırmaya Yönelik Öneriler

Kategoriler	Katılımcılar
Hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler	
ÖYS’nin yapısı	“Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13”
Ders materyalleri	“Ö1, Ö2, Ö4, Ö11, Ö12, Ö13”
Hazırbulunuşluğu arttırmaya yönelik öneriler	
Öğrenme süreci	“Ö3, Ö4, Ö6, Ö11, Ö13”
Öğretim süreci	“Ö3, Ö4, Ö11, Ö13”

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluklarıyla ilgili görüşleri hazırbulunuşluğu etkileyen faktörler ve hazırbulunuşluğu arttırmaya yönelik öneriler olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır. Hazırbulunuşluğu etkileyen faktörlerden biri olan ÖYS’nin yapısına (kolay ve kullanışlı olması) yönelik katılımcılar “Gayet iyi” (Ö7), “Gayet ulaşılabilirdi” (Ö8) “Gayet güzel ilerliyor ve oldukça anlaşılır” (Ö9), “Gayet güzel kullanışlı her şey” (Ö2) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Hazırbulunuşluğu etkileyen bir diğer faktör olarak görülen ders materyalleri ile ilgili katılımcılardan Ö2 “Çevrim içi ortamda yapılması güzel, kolay erişim sağlandı” diyerek görüşünü ifade ederken Ö4 ise “Gerek kitap olsun gerek video konferans ders olsun Sanal Kampüs’ten çok kolay ve rahat bir şekilde erişebiliyoruz” diyerek görüşünü belirtmiştir.

Katılımcıların çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluğu arttırmaya yönelik önerileri öğrenme süreci ve öğretim süreci olmak üzere iki alt kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin hazırbulunuşluğu arttırmaya ilişkin öğrenme sürecine yönelik önerileri incelendiğinde, Ö13 “Dersleri günü gününe tekrar etmesini söyledim gün içinde gramerlere uygun aile bireyleriyle iletişim kurmasını isterdim” şeklinde görüş bildirerek, öğrencilerin öğrenme sürecini kendileri yönetebilmeleri için dersleri düzenli olarak takip etmelerini ve konuşma pratiği yapmalarını önermiştir. Ö3 ise öğrencilerin öğrenme sürecini kendileri yönetebilmeleri için disiplinli çalışmalarını önermiştir. “Pandemi dolısıyla evde geçen yabancı dil derslerimizde ders yönetimi çok zor, bu yüzden kendimizin rehber öğretmeni olmalı ve disiplinli çalışmalıyız. 1-2 ay içerisinde düzen oturturulduğunda devamının geleceğine eminim...” Ö3.

Katılımcıların öğretim sürecine yönelik önerileri irdelendiğinde, Ö13 “... her dersin sonunda birkaç kişiyi seçer, seçtiğim o kişilere soru sorardım eğer biliyorsa sınavına ek puan verirdim bu hem derse katılımı artırır hem de öğrencinin istekli olup olmadığını anlamaya yardımcı olur diye düşünüyorum” diyerek öğrenci ile öğretim elemanı arasında iletişimi sağlamak ve etkileşimi arttırmak için her dersin sonunda soru-cevap yönteminin kullanılmasını önermiştir. Aynı zamanda bu hususun öğrencilerin derse katılımlarını da etkileyebileceğini dile getirmiştir. Ö3 ise WhatsApp grubu kurularak farklı becerilerin geliştirilebilmesi bağlamında öğrenme topluluğunun oluşturulmasını önermiştir. “Ben dersin öğretim elemanı olsaydım, bütün bölümlerin içerisinde olduğu (İngilizce dersini alan) bir WhatsApp grubu açar ve sadece İngilizce konuşma üzerine iletişim kurulmasını ve böylece Speaking (WhatsApp sesli konuşma üzerinden) ve Writing konusunda ilerlememize etki sağlayacak bir topluluk oluştururdum” Ö3.

Çevrim İçi Öğrenme Ortamında Memnuniyeti Etkileyen Faktörler ve Arttırmaya Yönelik Öneriler

Öğrencilerin çevrim içi ortamda yürütülen İngilizce I dersinde memnuniyetlerini etkileyen faktörler hakkındaki görüşleri ile öğretim elemanlarına yönelik önerileri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Çevrim İçi Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Memnuniyetlerini Etkileyen Faktörler ve Arttırmaya Yönelik Öneriler

Kategoriler	Katılımcılar
Memnuniyeti etkileyen faktörler	
İletişim ve etkileşim	“Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13”
Öğretim yöntemleri	“Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13”
Ölçme ve değerlendirme	“Ö1, Ö4, Ö6, Ö11, Ö12, Ö13”
Memnuniyeti arttırmaya yönelik öneriler	
Öğrenme-öğretme süreci	“Ö1, Ö3, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13”
Ölçme ve değerlendirme	“Ö11, Ö13”
Ders materyalleri	“Ö1”

Tablo 9’da görüldüğü üzere, çevrim içi öğrenme ortamında memnuniyeti etkileyen faktörler; iletişim ve etkileşim, öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme olmak üzere üç kategoride toplanmıştır. Dersin öğretim elemanı ile hızlı iletişim kurmalarının ve etkileşimlerinin derse katılımlarında ve memnuniyetlerinde etkili olduğunu, Ö4 “Çok sağlıklı ve hızlı bir iletişim olduğunu söylemek isterim” ve Ö6 “İstedığımız zaman yazıyoruz ve hocamız hızlı bir dönüş yapıyor” sözleriyle ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Ö9 “Rahatlıkla iletişim kurulabiliyor. Etkileşim de olmamız daha rahat ve kolay anlamamız konusunda yardımcı oluyor”, Ö11 ise “Öğretim elemanı ile etkileşim içerisinde olduğumuzda aklımızdaki sorulara çabucak yanıt alabiliyoruz” şeklinde görüşlerini ifade ederek öğretim elemanı ile etkileşim içinde olmaları sorularına hızlı yanıt almalarını sağladığını, böylece öğrenmelerinin kolaylaştığını belirtmişlerdir. Diğer bir deyişle öğrenciler dolaylı olarak öğretim elemanı ile etkileşim içinde olmalarının derse katılımlarına ve memnuniyetlerine önemli katkı sağladığını bildirmişlerdir.

Çevrim içi ortamda kullanılan öğretim yöntemleri ile ilgili olarak, Ö3 “Öğretim elemanının ders anlatımı ve işleyiş tarzından memnunum” ile Ö5 “Öğretim elemanının eğitim-öğretim yönteminden oldukça memnunum” şeklinde görüşlerini bildirerek öğretim elemanının öğretim yönteminin memnuniyetlerini etkilediğini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte Ö5 “Bu forum konusu gerçekten iyi düşünülmüş bir şey” ve Ö7 “Sohbet formu sayesinde İngilizce dersimden gayet iyi anlıyorum” diyerek tartışma formunun öğrencilerin derse katılımlarında ve memnuniyetlerinin artmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin memnuniyeti arttırmaya ilişkin önerileri; öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme ve ders materyalleri olmak üzere 3 kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin önerileri irdelendiğinde, Ö6 “Ders senkron olsa daha iyi olur. Öğrencilerden 5’erli grup olmalarını ve hangi üniteyeysel onunla alakalı bir diyalog yazmalarını ve okumalarını isterdim bunun sebebi ise hem hayal güçleri hem aksan ve okumaları hem de yazma becerileri gelişir” diyerek derslerin senkron olarak yapılabilmesini önermiştir. Ö11 “Ben olsam dersin ilk ya da son 10 dakikasını öğrenciler ile soru cevap yaparım” ile Ö12 “Konuşma pratiğini ön planda tutan etkinlikler yapmaya çalışırdım” şeklinde görüş bildirerek öğrencilere İngilizce konuşma becerilerinin kazandırabilmesi bağlamında etkinlikler ve soru-cevap yapılabilmesini ifade etmişlerdir. Ö10 “Eğlenceli bir öğretim sağlardım”, Ö11 “Kahoot adlı bir öğrenme platformu üzerinden öğrenciler ile küçük bir oyuna benzer quizler yapardım. Hem bu sayede eğlenceli olduğu için daha çok katılım sağlanırdı” ve Ö13 “Projeler verir ve daha eğlenceli kılmasını sağlardım” şeklinde görüşlerini bildirerek öğrencilerin motivasyonunu desteklemek için oyunlaştırma platformlarından faydalanılabileceğini, projeler yapılabilmesini ve böylelikle derslerin daha eğlenceli olabileceğini ifade etmişlerdir.

Ö11 “Sınav ve ödev bence yeterli belki bir tane de quiz eklenebilir” ile Ö13 “Sınav ve ödev gayet iyi ama bence quiz de yapılmalı, ben olsaydım her dersin 10 ya da 20 dakikasını öğrencilere quiz yaparak değerlendirme yapardım” şeklinde görüşlerini ifade ederek öğretim elemanının ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin memnuniyetlerini etkileyen faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler memnuniyetleri arttırmaya yönelik olarak kısa sınav yapılmasını önermişlerdir. Ö1 ise ders materyallerine ilişkin olarak “İngilizceye destek veren kitaplar tavsiye ederdim” diyerek öğrencilerin motivasyonunu desteklemek için ek kitaplar tavsiye edilebileceğini önermiştir.

Çevrim İçi Öğrenme Ortamında Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler ve Arttırmaya Yönelik Öneriler

Öğrencilerin çevrim içi ortamda yürütülen İngilizce I dersinde akademik başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile öğretim elemanlarına yönelik önerileri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Çevrim İçi Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörler ve Arttırmaya Yönelik Önerileri

Kategoriler	Katılımcılar
Başarıyı etkileyen faktörler	
Daha çok çalışma	“Ö1, Ö2, Ö8”
Azimli olma	“Ö3”
Öğretim elemanından memnun olma	“Ö9”
Konuyla ilgili araştırmalar yapma	“Ö12”
Başarıyı arttırmaya yönelik öneriler	
Senkron ders yapılarak pratik yapılmalı	“Ö6, Ö13”
Oyunlaştırmadan faydalanılmalı	“Ö10, Ö11”
Videolardan yararlanılmalı	“Ö13”

Tablo 10 incelendiğinde çevrim içi öğrenme ortamında akademik başarıyı etkileyen faktörlerin genel olarak öğrencilerin derse yönelik çabalarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Ö1 “*Gramer çalışmak*” diyerek İngilizce dil bilgisine yoğunlaşmanın diğer bir deyişle daha çok çalışmanın, Ö3 “*Bu ders için başarıyı en çok yanıtlar etkiler ve yanıtlarıma ne kadar az takılırsam o kadar çok ilerlerim*” diyerek azimli olmanın, Ö8 “*Daha çok çalışabilirdim*” diyerek daha çok çalışmanın, Ö12 ise “*Eğitimin uzaktan olması nedeniyle internet ortamında daha çok şey öğrenmem gerektiği konusunda kendimi zorladım ve çoğu kaynağı artık İngilizce araştırır oldum. Şu an kendimi başarılı hissediyorum*” şeklinde görüşünü bildirerek konuyla ilgili araştırmalar yapmanın başarıyı arttırabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Ö9 “*Öğretim üyesinden memnuniyetimden dolayı başarılı olduğumu düşünüyorum*” şeklinde görüşünü ifade ederek, öğretim elemanı memnuniyetinin başarıyı arttırabilecek bir faktör olduğunu dile getirmiştir.

Öğrencilerin akademik başarıyı arttırmaya ilişkin önerileri incelendiğinde ise Ö6 “*Ben olsaydım dersi senkron yapar, öğrencilerle İngilizce konuşur pratik yapardık; bunun sebebi ise aksan ve konuşma becerileri gelişir ve kendilerine güveni artar. Yanlış yaptıklarında ise düzeltir tekrar söylemelerini isterdim*” diyerek öğretimin daha etkili ve verimli olması için senkron ders yapılarak öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinin ve telaffuzlarının geliştirebileceğini, Ö10 “*Oyun ile öğrenmeyi sağlardım*” şeklinde görüşünü ifade ederek oyunlaştırma platformlarından faydalanılabileceğini belirtmiştir. Ö13 ise “*Konuşmalar ve cümle kurmalar olsaydı sesli bir şekilde daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum. Öğrencilere videolar atardım diyaloglu onları aynı şekilde telaffuz edip videosunu çekip atmalarını isterdim mail olarak*” diyerek öğretimin daha etkili ve verimli olması için video kullanımının etkili olabileceğini ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada İngilizce I dersini alan öğrencilerin çevrim içi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluk, memnuniyet ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ilk olarak öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenmiştir. Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçek genelinde “yüksek” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer araştırmalardaki sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir (Korkmaz ve diğerleri, 2015; Nayci, 2021; Yılmaz ve diğerleri, 2019; Türkmen ve diğerleri, 2020; Uyar & Karakuyu, 2020). Farklı olarak Coşkun ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin “kısmen yüksek” olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçeğin alt faktörlerine göre analiz edildiğinde “internet öz-yeterliği” faktöründe çok yüksek, “bilgisayar öz-yeterliği”, “çevrim içi iletişim öz-yeterliği”, “kendi kendine öğrenme” ve “öğrenen kontrolü” alt faktörlerinde “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “E-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt faktöründe ise diğer alt faktörlerden farklı olarak öğrencilerin orta düzeyde hazırbulunuşluğa sahip oldukları

ortaya çıkmıştır. Bahadır (2020) tarafından yürütülen çalışmada “bilgisayar öz-yeterliği”, “internet öz-yeterliği”, “çevrim içi iletişim öz-yeterliği”, “kendi kendine öğrenme”, “öğrenen kontrolü” alt faktörlerinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin “yeterli” ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt faktöründe “ne yeterli ne yetersiz” oldukları belirlenmiştir.

Araştırmada ikinci olarak öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında memnuniyet düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeylerinin ölçek genelinde “yüksek” olduğu belirlenmiştir. Benzer araştırmalardaki sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir (Basith ve diğerleri, 2020; Demuyakor, 2020; Malkawi ve diğerleri, 2021; Ozturk ve diğerleri, 2018; Terzi ve diğerleri, 2020; Tuysuz & Ugulu, 2021). Diğer taraftan bazı araştırmalarda öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamına yönelik memnuniyetlerinin “orta” düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Atasoy ve diğerleri, 2020; Bağcı, 2018; Bawaneh, 2021; Çalışkan, 2019; Devci-Topal, 2016). Genç & Gümrükçüoğlu (2020) tarafından yürütülen çalışmada da öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin “düşük” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “E-öğrenme sürecine ilişkin memnuniyet ölçeği” alt faktörlere göre değerlendirildiğinde “iletim ve kullanılabilirlik”, “öğretim süreci”, “öğretim içeriği” ve “etkileşim ve değerlendirme” olmak üzere tüm alt faktörlerde öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamına yönelik memnuniyet düzeylerinin “yüksek” olduğu saptanmıştır. Bu araştırmadan farklı olarak Korkmaz ve diğerleri (2015) tarafından yürütülen çalışmada, “öğretim süreci”, “öğretim içeriği” ve “etkileşim ve değerlendirme” alt faktörlerinde öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin “oldukça yüksek” düzeyde “iletim ve kullanılabilirlik” alt faktöründe ise “orta düzey ve üzerinde” olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada üçüncü olarak öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında akademik başarı düzeyleri incelenmiş, öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında akademik başarı durumlarının “iyi düzeyde” olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında çevrim içi öğrenme ortamında akademik başarı değişkeninin hazırbulunuşluk ve memnuniyet değişkenlerinin (Atasoy ve diğerleri, 2020; Basith ve diğerleri, 2020; Cigdem & Ozturk, 2016; Dikbas-Torun, 2020; Kırmızı, 2015; Kumar, 2021; Satuti ve diğerleri, 2020; Yılmaz, 2017) yanı sıra başarı motivasyonları ve can sıkıntıları (Kuloğlu, 2020), kişisel özellikler, öğrenme stilleri ve motivasyon (Özdemir & Sarıcan, 2020), topluluk hissi ve motivasyon (Enfiyeci, 2019), etkileşim ve gezinme örüntüleri (Yıldırım, 2018), bilişsel özellikler (Tatlı, 2018) ile topluluk hissi ve katılım (Yıldız, 2016) gibi değişkenlerle birlikte incelendiği görülmüştür.

Araştırmada dördüncü olarak çevrim içi öğrenme ortamında öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri arasındaki ilişki araştırılmış ve aralarında “pozitif yönlü ve oldukça yüksek düzeyde bir ilişki” olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşlukları arttıkça memnuniyetleri de artmaktadır. Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşlukları azaldıkça memnuniyetleri de azalmaktadır. Kırmızı (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri arasında “pozitif yönde bir ilişki” olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Kumar (2021) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri arasındaki ilişki “pozitif yönde bir ilişki” olduğunu belirlenmiştir. Yılmaz (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile memnuniyetleri ve motivasyonları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmaların sonuçları araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Bu araştırmadan farklı olarak Atasoy ve diğerleri (2020) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamında memnuniyetleri ile internet kullanımı arasında “negatif yönde bir ilişki” olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada beşinci olarak çevrim içi öğrenme ortamında öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmış ve aralarında “anlamlı bir ilişki olmadığı” tespit edilmiştir. Araştırmada dikkat çekici bir bulgu olarak ölçeğin “internet öz-yeterliği” alt faktörü ile akademik başarıları arasında “negatif yönlü yüksek bir düzeyde bir ilişki” olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin internet öz-yeterlikleri arttıkça, akademik başarıları azalmaktadır. Akademik başarıları arttıkça internet öz-yeterlilikleri azalmaktadır. Konuyla ilgili yapılan araştırma sonuçları bu araştırmanın bulgularından farklılaşmaktadır. Bahsi geçen araştırmalarda öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile akademik başarıları arasında “pozitif yönde bir ilişki” olduğu saptanmıştır (Cigdem & Ozturk, 2016; Dikbas-Torun, 2020; Kırmızı, 2015). Dikbas-Torun (2020) tarafından yapılan araştırmada ek olarak öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ile e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği “kendi kendine öğrenme” ve “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” alt faktörleri arasında “pozitif yönlü ve yüksek bir düzeyde ilişki” bulunmaktadır. Wang ve diğerleri (2013) tarafından yürütülen araştırmada, öğrencilerin “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” düzeyleri arttıkça, “teknoloji öz-yeterliklerinin” ve ders memnuniyetlerinin arttığı ve ilişkili olarak akademik başarılarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada altıncı olarak çevrim içi öğrenme ortamında öğrencilerin memnuniyetleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmış ve “anlamli bir ilişki olmadığı” sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Karaoğlan-Yılmaz ve diğerleri (2014) tarafından yürütölen çalışmada, öğrencilerin memnuniyetleri ile akademik başarıları arasında “anlamli bir ilişki olmadığı” belirlenmiştir. Khan & Iqbal (2016) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin memnuniyetleri ile akademik başarıları arasında “anlamli bir ilişki olmadığı” tespit edilmiştir. Bu araştırmalardan farklı olarak Korkmaz ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin memnuniyetleri ile akademik başarıları arasında “pozitif yönlü bir ilişki” olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde Tossy (2017) ve Basith ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmalarda çevrim içi öğrenme ortamında öğrencilerin memnuniyetleri ile akademik başarıları arasında “pozitif yönlü bir ilişki” bulunmuştur. Satuti ve diğerleri (2020) tarafından yapılan araştırmada ise çevrim içi öğrenme ortamında hizmet kalitesi, akademik katılım ve öğrenci memnuniyeti değişkenlerinin öğrencilerin akademik başarılarında “olumlu ve anlamli bir etkisi” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada son olarak öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşlukları açısından değerlendirildiğinde, ÖYS'nin yapısını kolay ve kullanışli buldukları ve ders materyallerine kolay bir şekilde erişebildikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluklarına önemli bir katkı sağlayabileceği belirlenmiştir. Benzer araştırmalarda “kendi kendine öğrenme” ile öğrencilerin hazırbulunuşlukları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Cigdem & Ozturk, 2016; Dikbas-Torun, 2020; Kırmızı, 2015; Saeed ve diğerleri, 2012). Cabi & Kalelioglu (2019) tarafından yapılan araştırmada ise çevrim içi öğrenme ortamında alınan derslerin, öğrencilerin bilgisayar ve internet öz-yeterliklerini kazanmalarında önemli bir etkiye sahip olduğu ve kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmede etkili olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan Wang ve diğerleri (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin “kendi kendine öğrenme” ile “teknoloji öz-yeterlikleri” doğrudan birbirini etkilememiştir. Bunun yerine öğrenme hedeflerinin etkililiği, “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” düzeylerini, “e-öğrenmeye yönelik motivasyon” düzeyleri de “teknoloji öz-yeterliklerini” doğrudan etkilemiştir.

WhatsApp ve Instagram'ın bu dersi alan öğrenciler tarafından en fazla kullanılan sosyal medya platformları olduğu, öğretim sürecinde WhatsApp gibi sosyal medya araçları ile öğrenme topluluğu oluşturulabileceği belirlenmiştir. Çevrim içi öğrenme ortamında söz konusu araçların kullanımının öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile etkileşim ve iletişimlerini açısından etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Sumarna ve diğerleri (2020) tarafından yürütölen çalışmada çevrim içi öğrenme ortamında doğru platformların seçimi ile kullanımının öğrencilerin memnuniyetlerinin artırılması bağlamında önemli bir etkisi olduğu saptanmıştır. Gökdemir & Köseleler (2020) tarafından yürütölen araştırmada ise öğrencilerin sosyal medya kullanımı akademik başarı değişkeni ile ilişkilendirilmiştir ve sosyal medya kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı tespit edilmiştir. Yıldız

(2016) tarafından yapılan araştırmada, çevrim içi öğrenme ortamında öğrencilerin topluluk hisleri ile akademik başarıları ve akademik katılımları ile akademik başarıları arasında “anamlı bir ilişki” olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla çevrim içi öğrenme ortamında öğrencilerin öğrenme topluluğu hisleri ile sosyal medya platformları aracılığıyla etkileşim ve iletişimlerinin yalnızca hazırbulunmuşluklarıyla değil, aynı zamanda memnuniyetleri, akademik katılımları ve akademik başarılarıyla bağlantılı olduğu sonucu çıkarılabilir.

Öğrencilerin görüşleri çevrim içi öğrenme ortamında memnuniyetleri açısından değerlendirildiğinde, öğrencilerin genel olarak çevrim içi öğrenme ortamından memnun oldukları, özellikle öğretim elamanı ile iletişim ve etkileşimlerinin ders katılımlarını ve memnuniyetlerini arttırdığı, iletişim kanalı olarak tartışma formu kullanımının öğrencilerin memnuniyetleri açısından önemli bir faktör olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada etkileşimin öğrencilerin memnuniyetlerinde önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir (2015) çevrim içi öğrenme ortamında etkileşim ve iletişim becerilerinin akademik başarıyı doğrudan etkileyebileceğini ifade etmiştir. Al-Fraihat ve diğerleri (2020) etkileşimli bir çevrim içi öğrenme ortamının öğrencilerin memnuniyetlerini ve akademik başarılarını destekleyebileceğini dile getirmiştir. Saeed ve diğerleri (2012) tarafından yürütülen araştırmada memnuniyet ile etkileşim arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda öğrenci-öğretmen etkileşiminin akademik başarıyı etkileyen en önemli faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Ilgaz & Gülbahar (2015) tarafından yapılan araştırmada da çevrim içi öğrenme ortamında etkileşimi ve farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımını arttırabilmek bağlamında çeşitli etkileşim araçlarının kullanımının ve etkileşimli aktiviteler planlamanın öğrencilerin memnuniyetlerini etkileyen en önemli faktörler olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda etkileşimin öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunmuşluklarını, memnuniyetlerini ve akademik başarılarını etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Öğrenciler iletişim aracı olarak tartışma formu kullanımının ders katılımlarında ve memnuniyetlerinin artmasında etkili bir faktör olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde Devenci-Topal (2016) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin memnuniyet seviyelerinin asenkron derslerde “etkileşim ve iletişim aracı” olarak forum kullanıldığında daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, öğrencilerin görüşlerinden öğrenme-öğretme sürecinde oyunlaştırma platformlarından yararlanılırsa derslerin daha eğlenceli olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında oyunlaştırma platformlarının kullanımının öğrenciler tarafından daha eğlenceli bulunduğu dair araştırmalar mevcuttur (Bicen & Kocakoyun, 2018; Demir-Öztürk & Eren, 2020; Ertan, 2020; Alsancak-Sırakaya, 2020).

Öğrencilerin görüşleri çevrim içi öğrenme ortamında akademik başarıları açısından değerlendirildiğinde, derslerin senkron olarak yürütülmesinin ve daha eğlenceli bir şekilde yapılandırılmasının öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkıda bulunacağı tespit edilmiştir. Öğretim elamanı memnuniyetinin akademik başarıyı arttırabilecek bir faktör olduğunu belirlenmiştir. Selim (2007) tarafından çevrim içi öğrenme ortamında öğretim elemanının akademik başarıyı etkileyen kritik faktörlerden biri olduğu, öğretim elemanın teknolojiye ilişkin tutum ve kontrol ile öğretim stiline öğrencilerin akademik başarıları açısından önemli olduğu ifade edilmiştir. Marlina ve diğerleri (2021) tarafından yapılan araştırmada öğretim elemanının özelliklerinin (öğretim sürecini planlama, uygulama, değerlendirme vb.) öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkilediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde diğer araştırmalarda da öğretim elemanının özelliklerinin ile öğrencilerin akademik başarılarına “olumlu yönde katkı” sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Bolliger & Wasilik, 2009; Gopal ve diğerleri, 2021; Ukut & Krairit, 2019). Ilgaz & Gülbahar (2015) tarafından yürütülen çalışmada, öğretim elemanının sağladığı teknik ve idari desteğin öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağlayabilecek bir faktör olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin görüşlerinden öğretim sürecinin daha verimli olması için video kullanımının etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Koçdar ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada, “zenginleştirilmiş

etkileşimli videoların” kullanımı konusunda öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda etkileşimli videoların öğrencilerin memnuniyetlerinin ve akademik başarılarının artmasında rol oynayabileceği anlaşılmıştır. Son olarak, öğrenciler derste oyunlaştırma platformlarının kullanmanın akademik başarıyı arttıracak bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Alanyazında oyunlaştırma platformlarının akademik başarıyı arttırdığına dair araştırmalar mevcuttur. Tsay ve diğerleri (2018) tarafından yapılan araştırmada, ÖYS sistemi olan Moodle kullanılan oyunlaştırılmış bir derste öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu belirlenmiştir. Benzer şekilde Ertan (2020) tarafından yapılan araştırmada, oyunlaştırmanın öğrencilerin akademik başarılarındaki etkisinin “anlamli bir şekilde olumlu” olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın bulgularına göre şu önerilerde bulunulabilir. Öğrencilerin internet erişim olanakları ile hazırbulunluşluk düzeyleri birlikte artış göstermektedir. MEB tarafından oluşturulan EBA Destek Noktaları gibi YÖK tarafından da benzer destek noktaları oluşturularak öğrencilere internet erişimi sağlanabilir. Bununla birlikte üniversitelerin bilgisayar laboratuvarları belirli zamanlarda herhangi bir yükseköğretim kurumunda öğrenim gören öğrencilerin kullanımına açılabilir. Öğrencilerin motivasyonlarını, etkileşimlerini attırmak ve öğrenme topluluğu oluşturabilmek bağlamında öğretim elemanları tarafından dersler sosyal ağlar ya da oyunlaştırma uygulamalarıyla desteklenebilir ve etkileşimli videolardan faydalanılabilir. Yükseköğretim programlarında zorunlu bir ders olan İngilizce I dersinin senkron olarak yürütülmesi sağlanabilir. Üniversiteler tarafından öğretim elemanlarına daha etkileşimli ve profesyonel dersler hazırlayabilmeleri bağlamında Scorm aracılığıyla ÖYS’de derslerini paylaşabilecekleri iSpring Suit ve isEazy gibi bulut tabanlı çevrim içi öğrenme yazarlık araçlarının kullanımı hakkında ders tasarımı çalıştay programları ile hizmet içi eğitim sağlanabilir. Bununla birlikte ilgili kurumlar ile çeşitli protokoller imzalanarak çevrim içi öğrenme ortamına uygun ders materyalleri hazırlama hizmeti alınabilir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenen öğrencilerin başarılı olmalarında öz-düzenleme becerilerine sahip olmalarının etkili olabileceği ifade edilmektedir (Yavuzalp & Özdemir, 2020). Bu bağlamda, öğrenciler hazırbulunluşluklarına ve akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağlayacak öz-düzenlemeli öğrenme davranışlarını geliştirmelidir ve öğrenme hedefleri ile değerlendirme programlarını kendileri belirlemelidir. Öğrencilerin interneti kullanma becerileri, süreleri, internete olan ilgileri ve akademik güdülenmeleri siber aylıklık davranışlarını etkileyebilmektedir (Çok & Kutlu, 2018). Dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak için siber aylıklık davranışlarını azaltmaları gerekmektedir. Bu yüzden öğrenciler öncelikle kendini yönetme becerisi kazanmalıdır. Ek olarak kendi üniversitelerinden akademik danışmanlık hizmeti de alabilirler.

Bu araştırma bir vakıf üniversitesinin Meslek Yüksekokulu’nda 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören ve İngilizce I dersini alan ön lisans öğrencileriyle sınırlıdır. Bu sebepten ötürü, araştırmacılar tarafından öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunluşlukları, memnuniyetleri ve akademik başarıları ile ilgili farklı öğrenim seviyelerine yönelik nitel ve karma araştırmalar desenlenebilir. Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunluşlukları, memnuniyetleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki çevrim içi olarak yürütülen farklı derslerde tekrar incelenebilir. Etkileşim ve motivasyon değişkenlerinin öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunluşlukları, memnuniyetleri ve akademik başarıları ile ilişkili olan değişkenlerdir. Bu bağlamda araştırmacılar bu değişkenler ile öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunluşlukları, memnuniyetleri ve akademik başarıları arasında korelasyonel bir çalışma yürütebilir. Araştırmacılar tarafından regresyon analizi yapılarak öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunluşluklarını, memnuniyetlerini ve akademik başarılarını etkileyen faktörlerin yordayıcıları tespit edilebilir. Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye hazırbulunluşlukları, memnuniyetleri, etkileşimleri, motivasyonları ve akademik başarılarının bir arada ele alındığı yapısal eşitlik modellemesi gerçekleştirilebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmada Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvuru yapılmıştır. 01 araştırma no'lu 2020-18 toplantı no'lu 30.09.2020 tarihli "Olumlu" Karar Belgesi alınmıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Sibel ÖZTÜRK DEMİR: %50

Esra EREN: %50

Çıkar Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Al-Fraihat, D., Joy, M., Masa'deh, R., & Sinclair, J. (2020). Evaluating e-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 102, 67-86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004> adresinden 10.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Alipio, M. (2020). *Education during Covid-19 era: Are learners in a less-economically developed country ready for e-learning?* ZBW-Leibniz Information Centre for Economics. <https://www.econstor.eu/handle/10419/234960> adresinden 5.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Allam, S. N. S., Hassan, M. S., Mohideen, R. S., Ramlan, A. F., & Kamal, R. M. (2020). Online distance learning readiness during Covid-19 outbreak among undergraduate students. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 642-657. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v10-i5/7236> adresinden 4.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Alsancak-Sırakaya, D. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin oyunlaştırma deneyimleri, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 70-83. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akef/issue/55203/759106> adresinden 10.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Atasoy, R., Özden, C. ve Kara, D. N. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde yapılan e-ders uygulamalarının etkililiğinin öğrencilerin perspektifinden değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 95-122. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44491> adresinden 2.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Baber, H. (2020). Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of COVID19. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(3), 285-292. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.73.285.292> adresinden 2.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Bağcı, H. (2018). Investigation of the satisfaction levels of teacher candidates towards e-courses. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 17(3), 65-72. <http://www.tojet.net/articles/v17i3/1737.pdf> adresinden 20.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Bahadır F. (2020). Raylı sistemler programı öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbuluşluklarının incelenmesi: Refahiye Meslek Yüksekokulu örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(2), 310-317. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.392> adresinden 2.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Basith, A., Rosmayadi, R., Triani, S. N., & Fitri, F. (2020). Investigation of online learning satisfaction during Covid-19: In relation to academic achievement. *Journal of Educational Science and Technology*, 6(3), 265-275. <https://doi.org/10.26858/est.v1i1.14803> adresinden 10.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Bawaneh, A. (2021). The satisfaction level of undergraduate science students towards using e-learning and virtual classes in exceptional condition Covid-19 crisis. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 22(1), 52-65. <https://doi.org/10.17718/tojde.849882> adresinden 1.06.2021 tarihinde erişilmiştir.

- Bıyıklı, C. ve Özgür, A. O. (2021). Öğretmenlerin Covid-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 110-147. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/60075/798762> adresinden 5.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Bicen, H., & Kocakoyun, Ş. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2), 72-93. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7467> adresinden 10.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Bolliger, D. U., & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-116. <https://doi.org/10.1080/01587910902845949> adresinden 10.11.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(3), 112-142. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/56247/773769> adresinden 12.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083> adresinden 12.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Buluk, B. ve Eşitti, B. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde uzaktan eğitimin Turizm lisans öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, 5(3), 285-298. <https://doi.org/10.26809/joa.5.021> adresinden 15.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Cabi, E., & Kalelioglu, F. (2019). A fully online course experience from students' perspective: Readiness, attitudes, and thoughts. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 165-180. <https://doi.org/10.17718/tojde.601934> adresinden 2.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Cigdem, H., & Ozturk, M. (2016). Critical components of online learning readiness and their relationships with learner achievement. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(2), 98-109. <https://doi.org/10.17718/tojde.09105> adresinden 20.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Coşkun, Ö., Özeke, V., Budakoğlu, İ., & Kula, S. (2018). E-Learning readiness of Turkish medical students: A sample from Gazi University. *Gazi Medical Journal*, 29, 340-345. <https://doi.org/10.12996/gmj.2018.91> adresinden 25.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.; 2. Baskı). Anı.
- Çalışkan, Ş. (2019). *Çevrimiçi öğrenme ortamının kullanılabilirlik analizi ve etkililiği: Ahmet Yesevi Üniversitesi örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi. <https://acikerisim.erbakan.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12452/6880> adresinden 6.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Çok, R. ve Kutlu, M. (2018). Üniversite öğrencilerin ders esnasında ders dışı internet kullanım davranışları ile akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(1), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jilses/issue/38155/412013> adresinden 27.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49, 91-96. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3> adresinden 12.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Demir, Ö. (2015). *Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği*. (Yayın No. 381420) [Yayınlanmamış

- yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 8.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Demir-Öztürk, S. ve Eren, E. (2020). Değerlendirme aracı olarak oyunlaştırma platformlarının kullanımının öğrencilerin derse katılım ve akademik motivasyonlarına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(1), 47-65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aji/issue/54959/710188> adresinden 10.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Demuyakor, J. (2020). Coronavirus (Covid-19) and online learning in higher institutions of education: A survey of the perceptions of Ghanaian international students in China. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 10(3), 1-9. <https://doi.org/10.29333/ojcm/8286> adresinden 15.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Deveci-Topal, A. (2016). Examination of university students' level of satisfaction and readiness for e-courses and the relationship between them. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1), 7-23. <https://doi.org/10.13187/ejced.2016.15.7> adresinden 21.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Dikbas-Torun, E. (2020). Online distance learning in higher education: E-learning readiness as a predictor of academic achievement. *Open Praxis*, 12(2), 191-208. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.12.2.1092> adresinden 11.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Dorsah, P. (2021). Pre-service teachers' readiness for emergency remote learning in the wake of Covid-19. *European Journal of STEM Education*, 6(1), 1-12. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/9557> adresinden 18.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Duran, M. (2021). The effects of COVID-19 pandemic on preschool education. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 249-260. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.2.249> adresinden 4.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Emin, M. N. (2020). Koronavirüs salgını ve acil durumda eğitim. *SETA – Perspektif*, 268, 1-4. <https://setav.org/assets/uploads/2020/04/P268.pdf> adresinden 17.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Enfiyeci, T. (2019). Çevrimiçi ortamlarda lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, motivasyon ve akademik başarısı arasındaki ilişki (Ahmet Yesevi Üniversitesi örneği). (Yayın No. 546255) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ahmet Yesevi Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 10.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125-133. <https://doi.org/10.2399/yod.20.002> adresinden 10.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ersoy, A. F. (2019). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri içinde* (3. Baskı, ss. 81-138). Anı.
- Ertan, K. (2020). Oyunlaştırılmış İngilizce dersinde başarı, tutum ve motivasyon değişkenlerinin incelenmesi. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/22503> adresinden 9.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Genç, M. F. ve Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde İlahiyat Fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.43798> adresinden 20.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Gopal, R., Singh, V., & Aggarwal, A. (2021). Impact of online classes on the satisfaction and performance of students during the pandemic period of Covid-19. *Education and Information Technologies*. Çevrimiçi ön yayın. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10523-1> adresinden 8.07.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Gökdemir, S. ve Köşeler, S. (2020). Turizm öğrencilerinin sosyal medya kullanımlarının akademik başarılarına etkisi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği. *Journal of Global Tourism and Technology Research*, 1(2), 106-119. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jgttr/issue/60209/874062> adresinden 10.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Gülbahar, Y. (2012). E-Öğrenme ortamlarında katılımcıların hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin ölçülmesi için ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(2), 119-137. <https://toad.halileksi.net/olcek/e-ogrenme-surecine-iliskin-hazir-bulunusluk-ve-beklenti-olcegi> adresinden 10.07.2020 tarihinde erişilmiştir.

- Ilgaz, H., & Gulbahar, Y. (2015). A snapshot of online learners: e-readiness, e-satisfaction, and expectations. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2), 171-187. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i2.2117> adresinden 10.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Karakaş, M. (2020). Covid-19 salgınının çok boyutlu sosyolojisi ve yeni normal meselesi. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 40, 541-573. <https://doi.org/10.26650/SJ.2020.40.1.0048> adresinden 4.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Karaoğlan-Yılmaz, F. G., Yılmaz, R. ve Teker, N. (20-22 Mayıs, 2014). Çevrimiçi öğrenmeye dayalı uzaktan eğitimde öğrenci doyumunu ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki [Sempozyum]. Ferhan Odabaşı (Başkan), *2nd International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium (ITTES)* içinde. Afyonkarahisar, Türkiye.
- Khan, J., & Iqbal, M. J. (2016). Relationship between student satisfaction and academic achievement in distance education: A case study of AIOU Islamabad. *FWU Journal of Social Sciences*, 10(2), 137-145. <https://www.proquest.com/openview/fb6bdf4e380fed4d60053cd0385831fe/1?pq-origsite=gscholar&cbl=55194> adresinden 20.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kıranlı-Güngör, S. (2021). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan yükseköğretim. R. Küçükali (Ed.), *Eğitim Felsefesi* içinde (ss. 327-356). Anı.
- Kırmızı, O. (2015). The influence of learner readiness on student satisfaction and academic achievement in an online program at higher education. *Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 14(1), 133-142. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1057353> adresinden 21.07.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Koçdar, S., Karadeniz, A., Bozkurt, A. ve Büyük, K. (2017). Açık ve uzaktan öğrenmede sorularla zenginleştirilmiş etkileşimli video kullanımı. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 93-113. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.371441> adresinden 12.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. ve Tan S. S. (2015). Öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3), 219-241. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59449/854082> adresinden 21.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Kuloğlu, M. E. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları, başarı motivasyonları ve can sıkıntıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3(1), 48-60. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/apjec/issue/54248/703782> adresinden 15.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kumar, S. P. (2021). Impact of online learning readiness on student’s satisfaction in higher educational institutions. *Journal of Engineering Education Transformations (Special Issue)*, 34, 64-70. <https://doi.org/10.16920/jeet/2021/v34i0/157107> adresinden 20.04.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Malkawi, E., Bawaneh, A. K., & Bawa'aneh, M. S. (2021). Campus off, education on: UAEU students’ satisfaction and attitudes towards e-learning and virtual classes during Covid-19 pandemic. *Contemporary Educational Technology*, 13(1), 1-14. <https://doi.org/10.30935/cedtech/8708> adresinden 23.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Marlina, E., Tjahjadi, B., & Ningsih S. (2021). Factors affecting student performance in e-learning: A case study of higher educational institutions in Indonesia. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(4), 993-1001. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2021.vol8.no4.0993> adresinden 23.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Nayci, Ö. (2021). Online learning readiness of associate degree students and their experiences regarding online learning process. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12), 235-285. <https://doi.org/10.35826/ijoecc.324> adresinden 24.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Osmani, F. (2021). Analysis of students’ satisfaction with virtual education in Medical Science University during the pandemic outbreak of Covid-19. *International Journal of Assessment Tools*

- in *Education*, 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.21449/ijate.854675> adresinden 25.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ozturk, D. S., Ozturk, F., & Ozen, R. (2018). The relationship between prospective teachers' readiness and satisfactions about web-based distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 147-162. <https://doi.org/10.17718/tojde.382791> adresinden 10.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Özdemir, A. ve Sarıcan, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim derslerindeki akademik başarıları üzerine karma bir araştırma. *International Journal of Field Education*, 6(1), 57-78. <https://doi.org/10.32570/ijofe.684609> adresinden 12.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Rafique, G. M., Mahmood, K., Warraich, N. T., & Rehman, S. U. (2021). Readiness for online learning during Covid-19 pandemic: A survey of Pakistani LIS students. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(3), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102346> adresinden 6.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Saeed, N., Zare, H., Sarmadi, M. R., & Safarpour, A. R. (2012). Studying the relationship of learning models in virtual education with satisfaction and academic achievement. *American Journal of Scientific Research*, 61, 148-162. https://www.researchgate.net/publication/225376974_Studying_the_Relationship_of_Learning_Models_in_Virtual_Education_with_Satisfaction_and_Academic_Achievement adresinden 12.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sangster, A., Stoner, G., & Flood, B. (2020). Insights into accounting education in a Covid-19 world. *Accounting Education*, 29(5), 431-562. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487> adresinden 4.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Satuti, J. R., Sunaryanto, & Nuris, D. M. (2020). Does student satisfaction mediate the correlation between e-learning service quality, academic engagement, and academic achievement? *Journal of Accounting and Business Education*, 5(1), 38-53. <https://doi.org/10.26675/jabe.v5i1.12699> adresinden 5.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Selim, H. M. (2007). Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. *Computers & Education*, 49(2), 396-413. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.09.004> adresinden 15.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296. <https://doi.org/10.18037/ausbd.902616> adresinden 20.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Sumarna, N., Kansil, Y., & Hamid, R. (2020, May). *The influence of online learning platform models during the Covid-19 outbreak on college student satisfaction levels in Southeast Sulawesi* [Paper presentation]. Proceeding International Webinar on Education, Indonesia. <http://journal.um-surabaya.ac.id/index.php/Pro/article/view/5954> adresinden 21.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Sungur, O. (2016). Korelasyon analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (ss. 116-127). Asil.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. (6th ed.). Pearson Education.
- Tatlı, A. (2018). *Çevrimiçi çoklu öğrenme ortamlarında öğrenmeyi etkileyen bazı bilişsel özellikler ve akademik başarıyla ilişkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/5851> adresinden 12.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Telli-Yamamoto, G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110> adresinden 4.12.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Terzi, D., Akalın, R. ve Erdal, B. (2020). Covid-19 salgının sağlık alanındaki öğrencilerin eğitime etkisi: Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu örneği. *Namık Kemal Tıp Dergisi*, 8(3), 279-287. <https://doi.org/10.37696/nkmj.751961> adresinden 21.05.2021 tarihinde erişilmiştir.

- Tossy, T. (2017). Measuring the impacts of e-learning on students' achievement in learning process: An experience from Tanzanian Public Universities. *The Online Journal of Distance Education and e-Learning*, 5(2), 61-68. <https://www.tojdel.net/journals/tojdel/articles/v05i02/v05i02-08.pdf> adresinden 3.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Tsay, H-H. C., Kofinas, A., & Luo, J. (2018). Enhancing student learning experience with technology-mediated gamification: An empirical study. *Computers & Education*, 121, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.009> adresinden 9.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tuysuz, C., & Ugulu, I. (2021). Determination of the satisfaction levels of prospective teachers regarding the e-learning application during the coronavirus pandemic. *European Journal of Education Studies*, 8(3), 119-134. <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i3.3623> adresinden 28.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Türkmen, B., Aşçı, Y. ve Uğur-Zor, E. (2020). Covid-19 sosyal izolasyon döneminde meslek yüksekokulu öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Çaycuma Meslek Yüksekokulu örneği. *The Journal of International Social Research*, 72(13), 691-700. <https://doi.org/10.17719/jisr.10821> adresinden 21.05.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ukut, I. I. T., & Krairit, D. (2019). Justifying students' performance. *Interactive Technology and Smart Education*, 16(1), 18-35. <https://doi.org/10.1108/ITSE-05-2018-0028> adresinden 3.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Uyar, A. ve Karakuyu, A. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2905-2914. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2119> adresinden 12.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Wang, C. H., Shannon, D. M., & Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302-323. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835779> adresinden 13.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Wei, H. C., & Chou, C. (2020). Online learning performance and satisfaction: Do perceptions and readiness matter? *Distance Education*, 41(1), 48-69. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1724768> adresinden 14.02.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yavuzalp, N. ve Bahcivan, E. (2021). A structural equation modeling analysis of relationships among university students' readiness for e-learning, self-regulation skills, satisfaction, and academic achievement. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 16(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41039-021-00162-y> adresinden 3.06.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yavuzalp, N. ve Özdemir, Y. (2020). Öz-düzenlemeli çevrimiçi öğrenme ölçeğini Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(3), 269-278. <https://doi.org/10.2399/yod.19.512415> adresinden 28.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin.
- Yıldırım, D. (2018). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları, etkileşim ve gezinme örüntülerinin ilişkisel çözümlenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/5743> adresinden 3.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldız, E. (2016). *Çevrimiçi ortamlarda uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, akademik başarı ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 456604) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. YÖK Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 9.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yılmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 70, 251-260. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.085> adresinden 9.09.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Yılmaz, R., Sezer, B. ve Yurdugül, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi: Bartın Üniversitesi örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 180-195. <https://doi.org/10.12984/egeefd.424614> adresinden 17.08.2020 tarihinde erişilmiştir.

- YÖK. (2020a). YÖK Koronavirüs (Covid-19) bilgilendirme notu-1. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/coronavirus_bilgilendirme_1.aspx adresinden 15 Ağustos 2021 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK. (2020b). Basın açıklaması. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde-uygulanacak-uzaktan-egitime-iliskin-aciklama.aspx> adresinden 16.08.2020 tarihinde erişilmiştir.
- YÖKAK. (2020a). Pandemi döneminde uzaktan eğitim. <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim/> adresinden 31.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- YÖKAK. (2020b). Günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir uzaktan eğitim sistemi için bazı anahtar özellikler. <https://portal.yokak.gov.tr/makale/gunumuz-ihtiyaclarina-cevap-verebilecek-bir-uzaktan-egitim-sistemi-icin-bazi-anahtar-ozellikler/> adresinden 15.08.2021 tarihinde erişilmiştir.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

The COVID-19 pandemic has given rise to a global crisis in the field of education. Hence, many countries all over the world have had to temporarily suspend face-to-face education at schools and universities (Emin, 2020). In Turkey, the first time that face-to-face education was officially suspended for 3 weeks in all higher education institutions was as of 16th of March 2020 (Council of Higher Education, 2020a). Then as of 23rd of March 2020, it was decided to conduct any educational courses remotely through online platforms (Council of Higher Education, 2020b). The teaching activities carried out during period are called "emergency remote teaching" or "state of emergency remote teaching" (Turkish Higher Education Quality Council, 2020a). Organizing emergency remote teaching activities in a way that it will adapt to online learning environment necessitates readiness in every sense from the management of educational institutions to educators, from instructional content to teaching methods, and requires a serious preparation process (Kıranlı-Güngör, 2021). However, with the COVID-19 pandemic, it has been observed that educational institutions, educators, and students are unprepared to ensure the continuity of education in many countries (Bıyıklı & Özgür, 2021; Bozkurt & Sharma, 2020; Sangster et al., 2020; Sezgin, 2021). In addition, whether students are ready to get accomplished in online learning environment is among the controversial issues that still need to be investigated (Alipio, 2020). So as to determine whether online learning can provide academic achievement, it is also significant to investigate students' satisfaction and motivation (Baber, 2020).

It is stated that distance education will take place "at the very heart of higher education" after the pandemic (Turkish Higher Education Quality Council, 2020b). Moreover, it is specified that all educational institutions and individuals should be prepared for the "new normal" since teaching activities which will not be "the same as before" in the future (Erkut, 2020, p. 129). Therefore, in the new normal, online learning readiness of educational institutions, educators, and students becomes more of an issue in terms of the enhancing quality of education and the satisfaction and academic achievement of students. In this context, the purpose of this study is to investigate the relationship among associate degree students' online learning readiness, satisfaction and academic achievement levels taking English I course. For this purpose, the research questions were determined as follows:

- What are students' online learning readiness levels?
- What are students' satisfaction levels in online learning environment?
- What are students' academic achievement levels in English I course?
- Is there a correlation between students' online learning readiness and satisfaction levels?

- Is there a correlation between students' online learning readiness levels and academic achievement in English I course?
- Is there a correlation between students' satisfaction levels in online learning environment and academic achievement in English I course?
- What are students' views on online learning environment?

Method

The study was conducted with the exploratory sequential design, one of the mixed method research designs. In the study, quantitative data were collected with the correlational model. When collecting qualitative data, phenomenological approach was used. The study group was comprised of 505 associate degree students receiving education at a Vocational School of a foundation university in the fall semester of 2020-2021 academic year. The data of the study were gathered through the personal information forms, "University Students E-Learning Readiness Scale" and "E-Satisfaction Scale". The quantitative data analysis was carried out using IBM SPSS Statistics 25.0 program. In data analysis, descriptive statistics such as frequency, percentage, arithmetic mean, and standard deviation were used. To investigate the relationship between dependent variables, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was calculated. The qualitative data constituting the second stage of the study were analyzed through descriptive analysis.

Findings

To begin with, depending upon the results of this study, it was concluded that students' online learning readiness and satisfaction levels were high in the overall scale, and their academic achievement was at a good level. Moreover, a very strong positive correlation was found between students' readiness and satisfaction. Yet, no significant correlation was found between students' readiness and academic achievement, and their satisfaction and academic achievement. Eventually, when students' views were evaluated regarding their online learning readiness, it was determined that students could use the learning management system easily, and access course materials comfortably. Then it was concluded that students' self-directed learning skills could make a significant contribution to their online learning readiness. Upon examining their satisfaction in online learning environment, it was identified that students were generally satisfied with online learning environment. Especially, their communication and interaction with the instructor increased their academic participation and satisfaction, and the use of discussion forums as a communication instrument was a significant factor in terms of students' satisfaction. When examined in terms of their academic achievement, it was concluded that provided the lessons were conducted synchronously and they could be more enjoyable, the academic achievement of the students would be better.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

Students' online learning readiness and satisfaction levels are high in the overall scale, and their academic achievement is at a good level. There is a very strong positive correlation between students' readiness and satisfaction. There is no significant correlation between students' readiness and academic achievement, and their satisfaction and academic achievement. Eventually, students generally have positive opinions about online learning environment. Some of them can be stated as follows: the ability to use the learning management system easily, accessing course materials comfortably, being satisfied with the teaching processes of the lecturer, and the use of discussion forums increasing academic participation. As students' availability of Internet access increases, so do their readiness levels. Students who do not have Internet access can be supported by their universities. Such as the EBA Support Points established by the Ministry of National Education, similar support points may be established by the Council of Higher Education in order to provide Internet access to

students. English I course, a compulsory course in higher education programs, may be conducted synchronously. So as to increase students' motivation in online learning environment, educators can use gamification platforms. In-service training may be provided with course design workshop programs on the use of cloud-based online learning authoring tools such as iSpring Suit and isEazy by universities so that faculty members can prepare more interactive and professional courses.

This study is limited to associate degree students receiving education at a Vocational School of a foundation university in the fall semester of 2020-2021 academic year and taking English I course. Therefore, qualitative, and mixed method research can be designed by researchers for different learning levels associated with students' online learning readiness, satisfaction, and academic achievement. The relationship among students' online learning readiness, satisfaction and academic achievement can be reinvestigated in different online courses. Regression analysis may be conducted to determine the predictors of the factors affecting students' online learning readiness, satisfaction, and academic achievement. Besides, researchers may use structural equation modeling in which student's online learning readiness, satisfaction, interaction, motivation, and academic achievement are considered together.