

MUĞLA SITKI KOÇMAN
ÜNİVERSİTESİ



Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN 2148-6999



MSKU Journal of
Education

Cilt / Volume 10, Sayı / Issue 2 (2023) kasım-November

Yılda iki defa yayımlanan hakemli dergi, Yıl: 10, Sayı: 2 – Kasım 2023
A semiannual peer- reviewed Journal, Year 10, Issue: 2- November 2023

Sahibi/ Owner:

Prof. Dr. Özgür YILDIZ (Dekan/Dean)

Editör/ Editor

Prof. Dr. Hasan ŞEKER

Yardımcı Editör/ Co-Editor

Doç. Dr. Abbas ERTÜRK

Alan Editörleri

Kasım YILDIRIM - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Vural HOŞGÖRÜR - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Burçak BOZ YAMAN - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Güliz AYDIN - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Fatma KARAMAN - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Tuğba HOŞGÖRÜR - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Mine KİZİR - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Seda KARAÇELİK - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Perihan KORKUT - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Abbas ERTÜRK - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Yabancı Dil Editörü

Bilge ASLAN ALTAN
Perihan KORKUT
Gülşen ÖZTÜRK

Yayın Kurulu Sekretarya (Secretariat)

Gülşen ÖZTÜRK - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Handan ÇELİK - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Elif İliman Püsküllüoğlu - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Orhan Kahya - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Danışma Kurulu / (Advisory Board)

Prof. Dr. Hasan ÜNDER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜROL	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman ÇELENK	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur ALPAGUT	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. V. Doğan GÜNAY	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Zeki KAYA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Burçak BOZ YAMAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Fatma KARAMAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖRÜR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Mine KIZIR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Seda KARACELİK	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Perihan KORKUT	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Abbas ERTÜRK	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Editöryal Büro/ Editorial Office

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi 48000 Muğla, Turkey
(252) 211 1760

efdergi@mu.edu.tr

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

Kapak resmi / Cover image: A. Cem ÖZAL, İsimsiz, 70x180 cm.(diptik), Tuval Üzerine Karışık Teknik, 2012

Değerli okuyucular,

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Kasım 2014 sayısından bu yana yayın hayatını sürdürmektedir. Dergimiz 2019 yılından itibaren TR dizinde taranmaya başlamıştır. Dergimizin gelişimini sürdürmek anlamında her geçen gün dergiye yeni standartlar kazandırmaya devam edeceğiz. Dergimizin Kasım 2023 sayısındaki değerli çalışmaları sizlerle paylaşmaktan büyük bir mutluluk duymaktayım. Bu sayının çıkmasında önemli katkıları olan ülkemiz farklı üniversite ve kurumlarında görev alan çok sayıda hakem bulunmaktadır.

Bu sayının çıkmasında birçok kişinin katkıları ve destekleri oldu. Katkıları ve destekleri olan başta yazarlarımıza, görev alan hakemlerimize, alan editörlerimize, dergi kurullarında görevli tüm meslektaşlarımıza çok teşekkür ederiz.

Saygılarımızla,

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulu adına

Prof. Dr. Hasan Şeker (Editör)

Bu Sayıda Görev Alan Hakemler

Sıra	Hakem	Kurum
1	Emine DOĞAN	KAHRAMANMARAS SUTCU IMAM UNIVERSITY
2	Ender KAZAK	DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
3	Gözde SEZEN-GÜLTEKİN	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
4	Güler GÖÇEN KABARAN	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
5	Halil İbrahim AKYÜZ	KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
6	Halit KARALAR	MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
7	Hasan DEMİRTAŞ	İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
8	Melek BABA ÖZTÜRK	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
9	Mustafa ÇELİK	KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
10	Soner DOĞAN	SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
11	Ömer Faruk İSLİM	MERSİN ÜNİVERSİTESİ
12	Özgen KORKMAZ	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
13	İrem ERDEM AYDIN	ANADOLU UNIVERSITY
14	İsmail KESKİN	DİCLE ÜNİVERSİTESİ

Tüm Hakemlere katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Dergi Editörü
Prof. Dr. Hasan Şeker

İçindekiler / Content

N.	Başlık – Yazar / Title -Author	Sayfa / Page
1	Distance Education through the Eyes of Teachers during the COVID-19 COVID-19 Sürecinde Öğretmen Gözüyle Uzaktan Eğitim Hüseyin Özdemir & Neslihan Önder Özdemir	Research Article 160-178
2	Examining Secondary School Students' Perceptions on School and School Quality of Life Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Okul Algıları ile Okul Yaşam Kalitesi Algılarının İncelenmesi Umit Dogan & Seyfettin Abdurrezzak	Research Article 179-193
3	A Study on Teacher Candidates' Views on the Teaching Career Ladder Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme Fatma Humeyra Yucel	Research Article 194-204
4	Investigation of Secondary School Students' Attitudes Towards Emergency Distance Education, Digital Citizenship and Experiences Ortaöğretim Öğrencilerinin Acil Durum Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumları, Dijital Vatandaşlıkları ve Deneyimlerinin İncelenmesi Çağlar KIYMET & Recep ÇAKIR	Research Article 205-225
5	Development of Teachers' Digital Instructional Material Development Self-Efficacy Perceptions Scale Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algıları Ölçeği Geliştirme Çalışması Engin Erbenzer & Mecit Aslan	Research Article 226-237.

Distance Education through the Eyes of Teachers during the COVID-19

Hüseyin Özdemir¹, Neslihan Önder Özdemir²

About the Article

Received: 05.11.2022
Accepted: 03.07.2023
Published: 01.11.2023

Keywords

Distance Education
COVID-19
Teacher Opinions
Face-to-Face Education
Online

Abstract

The distance education approach has come to the fore with the compulsory change and inevitable effects of the novel coronavirus (COVID-19) on education worldwide. This global epidemic has shown that with the understanding of the necessity of continuing education without interruption, more investment should be made in the technological infrastructure in education, and it is necessary to attach importance to alternative learning approaches instead of the education models and approaches that had been used. This study aims to investigate teachers' opinions on distance education during COVID-19. This study was conducted during COVID-19 and was unclear when it would end. A case study design was used. The data were collected from 74 high school teachers using an online questionnaire. The findings obtained showed that while the teachers stated the challenges they encountered in the distance education process, teachers expressed the technological deficiencies due to the lack of internet and devices and student absenteeism due to this, the lack of motivation due to COVID-19, the communication problems and some other problems they experienced. At the end of this study, suggestions were made in light of the findings.

For Citation

Ozdemir, H. & Onder-Ozdemir, N. (2023). Distance Education through the Eyes of Teachers during the COVID-19. *MSKU Journal of Education*, 10(2), 160-178. DOI: 10.21666/muefd.1199832

The novel coronavirus (COVID-19) (Wikipedia, 2020a), which emerged in Wuhan, China, in December 2019, has caused critical effects and changes in health, tourism, the economy, social life, and education worldwide. COVID-19 was declared a global epidemic (pandemic) on 11 March 2020 by the World Health Organization (WHO, 2020a). It has been emphasized in the literature by doctors that the information pollution in COVID-19 is unprecedented in history (Chiolero, 2020).

The extraordinary situation brought about by COVID-19 had effects on health, economy, social psychology, social life, and education, and no definite prediction could be made about the end of COVID-19. COVID-19 has affected education worldwide, leading to the closure of almost all educational institutions (Wikipedia, 2020b). According to the data of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020a), as of 03 August 2020, schools were closed in 105 countries due to COVID-19. This affected approximately 60.5% of the worldwide student population (1,058,547,236). The numbers given are over 90% in April 2020. UNESCO and UNICEF have announced that they will support countries in ensuring the continuity of education for all through distance learning, by asking countries to take measures to reduce the negative effects of school closures. For this purpose, it has been stated that it is important to take measures to prevent the interruption of education and ensure access to continuous and flexible distance education methods for all children (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020).

All countries and local governments worldwide have taken measures, such as quarantine, curfew, and closure of public social areas and school closures, to slow the spread of COVID-19. It has been observed that the closure of schools may cause great difficulties for students to receive equal education in the future (Giannini & Albrechtsen, 2020). School closures have brought considerable challenges to all stakeholders in education (e.g., governments, teachers, students, and parents) to ensure the continuity of

¹ Bursa Mehmet Halit Baki Anadolu Lisesi – ozdemirmaths@gmail.com- ORCID No: 0000-0002-4202-6319

² Bursa Uludağ Üniversitesi – neslihaneap@gmail.com- ORCID No: 0000-0001-7010-9050

learning (Chang & Satako, 2020). The fact that students and teachers cannot go to school forces administrators to produce new ways to continue the education system, and in this context, a new form of education has emerged worldwide. In this case, it has been understood that the quality and sustainability of education depend on the level and quality of access to technology by the teacher and learner (Gilani, 2020).

Due to COVID-19, many countries, such as China, the USA, Germany, Spain, France, England, Italy, and Turkey, have decided not to continue face-to-face education. In the face of this situation, distance education has come to the fore as a learning resource and students have started learning with distance education applications. In Turkey, education in schools was suspended from March 16, 2020, to April 30, 2020, and it was decided to continue education through 3 TV Channels and Education Informatics Network (henceforth referred to as EBA) at primary and secondary level (MEB, 2020a). Due to the continuation of COVID-19, with a decision taken on April 29, 2020, the break in education was extended until May 31, 2020. It was announced that the education would continue with distance education, the first semester grades would be used for passing the class, and there would be no failing (Anadolu Agency, 2020).

In addition to the general effects of COVID-19 on education given above, problems in accessing technology, postponement or cancellation of exams, the burden of distance education on parents, reducing the social interaction of children and young people, and social isolation (Chang & Satako, 2020; Huck & Zhang, 2021). In addition, realizing that there are other ways of education, schools are not only a learning place, but also a common social area that provides socialization, an understanding of their roles outside of education, and the need for development in technology with the global prominence of distance education (Anderson, 2020) have had effects.

For most of society, distance education was not even on the agenda before COVID-19. However, during COVID-19, country administrators and education leaders immediately set up virtual classrooms and online education platforms. In addition, studies have been conducted on which communication programs to use, the readiness, role, and responsibilities of teachers in online learning, how to reach those who do not have access to the necessary technology, and how to monitor and evaluate learning outcomes (Atchoarena, 2020).

Distance Education in the World

In the literature, there are various definitions of distance education with the same basic concepts. In the broadest framework, in distance education, the teacher and the learner are not together in terms of space and/or time (Perraton, 2020). Additions are made to the definition of distance education according to the tools used in this training and the developments in the technologies used for educational purposes (Samur et al., 2011). The use of distance education worldwide goes back to the 1800s. The first method used is education by letter. This method, which has limitations in terms of both time and interaction and communication, has been a distance education tool used worldwide until the diversification and spread of communication tools. Along with the developing technology, many tools, such as the telephone, radio, television, internet, computer, and smartphones have started to provide information exchange between the teacher and the learner for distance education and have been used in education, although their invention purposes are different (Heydenrych & Prinsloo, 2010).

An example of the classifications showing the phases and periods in which distance education is separated worldwide is shown in Figure 1.

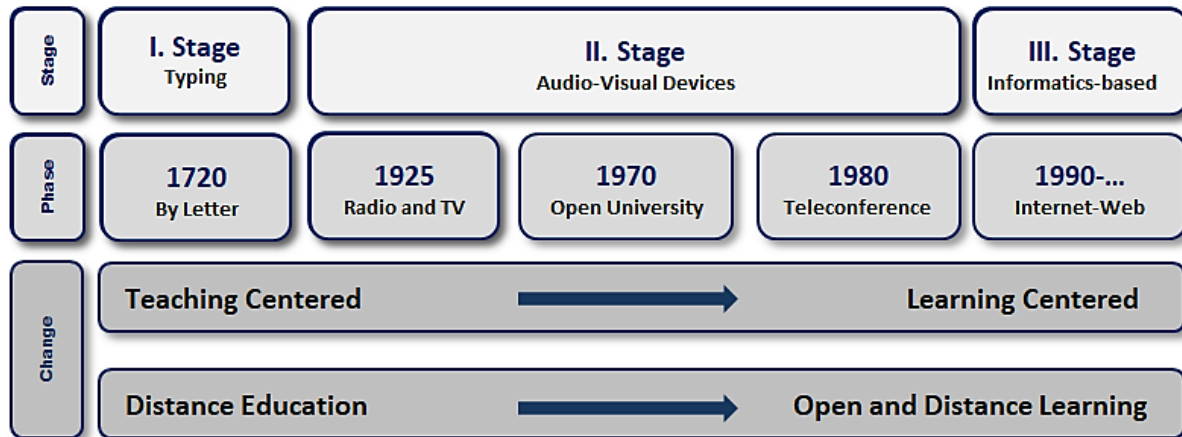


Figure 1. Periods and stages of distance education worldwide (translated from Turkish into English from Bozkurt, 2016, p. 3).

Distance Education in Turkiye

Although distance education has existed worldwide for almost two centuries, Turkiye has been acquainted with this form of education for about seventy or eighty years. However, recently, especially in the 2000s, the distance education system in the country has caught up with age (Samur et al., 2011; Bozkurt, 2017). Figure 2 shows the periods of distance education in Turkiye.

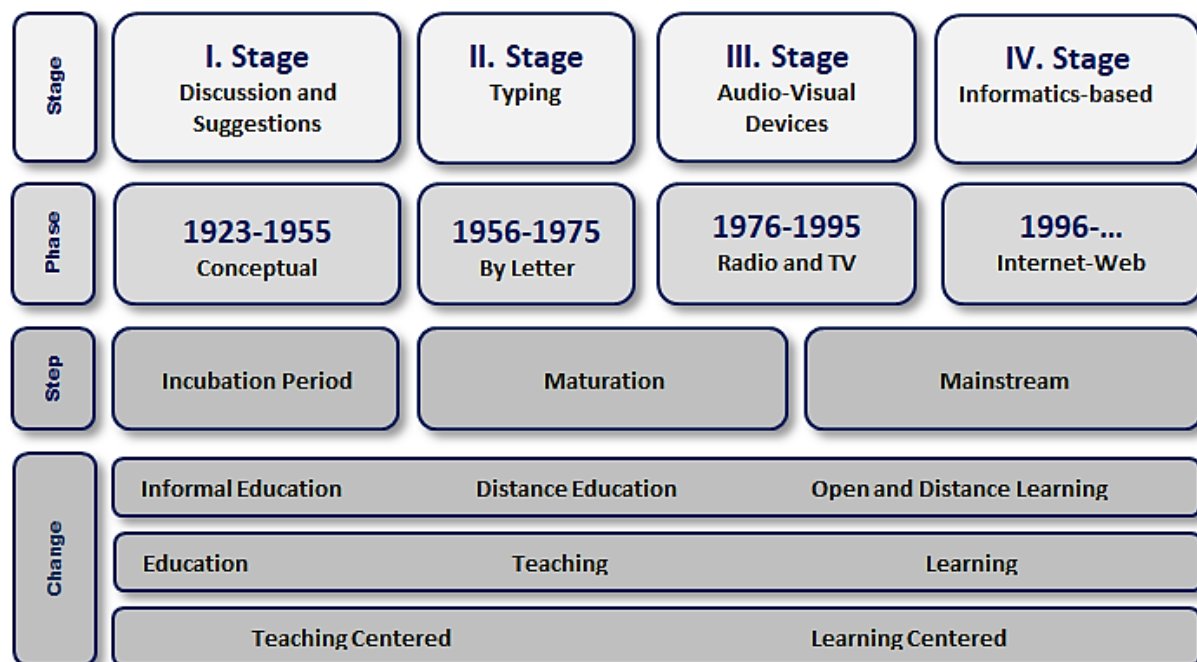


Figure 2. Periods and phases of distance education in the context of Turkiye (translated from Turkish into English drawing on Bozkurt, 2017, p. 4).

The first distance education study in Turkiye, in concrete terms, is an application that was conducted by Ankara University, Faculty of Law, Banking and Commercial Law Research Institute in 1956, aiming at in-service training of bank personnel through letter-based learning. In 1958, the Education Center by Letter was established under the Ministry of National Education. Since 1964, TRT has started to make regular radio broadcasts for educational purposes (Bozkurt, 2017). In 1966, the General Directorate of Letter Teaching and Technical Publications was established to meet the necessary educated manpower

in business life, to reduce the density of students in schools, and to spread education services to the wider masses (Alkan, 1981). In 1974, the Non-formal Higher Education Institution (YAYKUR), which forms the basis of today's open education faculties, was established. Since 1976, educational television broadcasts have started to be made through TRT and it has become the main tool of distance education for many years (Bozkurt, 2017). The rapid development in communication tools, especially in computer and internet technology, has spread worldwide since the mid-90s and has become new tools for distance education. Today, there are distance education centers in many universities in our country, and online and offline courses are conducted online.

Aim

The main purpose of this research is to investigate teachers' attitudes toward distance education during COVID-19. In this context, evaluating the distance education practices that have come to the fore with the effect of the new coronavirus (COVID-19), drawing attention to the positive and negative reflections of distance education, and trying to understand the professional and personal effects of COVID-19 and distance education from the eyes of the teachers who constitute the teaching pillar of education are the sub-objectives of the research.

At the time of this study, it is not known how long-distance education will be compulsory since it cannot be predicted when COVID-19 will end and its long-term individual and social effects. For these reasons, the importance of the study emerges in terms of examining the distance education presented in this study, the teachers' perspective on distance education, and the professional and psychological conditions of the teachers in this process. In addition, there will likely be an intense need for distance education in the future due to reasons, such as being located in geography where earthquakes and other natural disasters are frequent, war and terrorism, as well as epidemic diseases, and situations that lead to forced migration. This increases the importance of this study.

Method

The Pattern of the Research

This research was conducted in the case study design, one of the qualitative research designs. The case study is a method that investigates social phenomena by making a detailed analysis of a single event and gives a holistic character to the researched data (Punch, 2005; Cohen et al., 2002). According to Yıldırım and Şimşek (1999), a case study is a research method that (1) investigates a current phenomenon in its real-life situation, and (2) is used when the boundaries between the phenomenon and the content it is included in are not evident. COVID-19 has had intense effects on many industries. One of the most important of these sectors is education. There are also many components within the education sector, and one of the most important of these components is teachers. One of the various situations where the pandemic has affected teachers has been the widespread use of distance education. The reason for using the case study design in this study is the overlap between the definitions and characteristics given above, and the concept of distance education, which is only one of the various global effects of the pandemic, and the perception, application, and influence of this concept by teachers. Because; (1) in the study, the concept of distance education from the perspective of the teacher was investigated in its real-life framework, (2) it was seen that the phenomenon of distance education and the problems experienced by teachers during the COVID-19 could not be separated from each other with certain lines.

Sample

In 2020 and 2021, 74 teachers from different branches, working in high schools affiliated with MoNE in Marmara and Aegean regions of Türkiye and giving distance education, participated in the study. In the selection of the participants, the convenience sampling method was used. Convenience sampling is

a general term indicating that participants in the sample are selected based on ease of access, convenience, or availability (Zickar & Keith, 2023). The reason why the participants were chosen from the Marmara and Aegean regions could be the ease of access due to the proximity to the city where the researchers live and the fact that the students and teachers in these regions can more easily access the technology required for distance education compared to other regions. Demographic information of the sample is presented in the tables in the Findings and Discussion section of the study.

Data Collection Tool

In this study, an online questionnaire consisting of 20 questions was used as a data collection tool. The questions in the questionnaire were prepared by the researchers who conducted this study by the purpose of this study, based on the "Distance Education Evaluation Questionnaires" (MEB, 2021) designed by the Ministry of Education for teachers. While developing the questionnaire, firstly, the questions prepared by examining the relevant literature were directed to five teachers. Questionnaire questions were created by taking into account the responses given by the teachers to the questions and the relevant literature. At the next stage, the prepared draft survey questions were submitted to the opinion of 2 assessment and evaluation experts for their evaluation on issues, such as suitability for the research and clarity. The questionnaire forms created in line with the opinions of the field experts were rearranged and the content validity was tried to be ensured. The survey consists of two parts. In the first part, there are questions to get demographic information about the gender, education level, working time, and branches of the participants. In the second part, there are multiple-choice and open-ended questions to understand the knowledge, experience, and opinions of the participants about distance education. Some of the survey questions are quantitative and some are qualitative. In other words, some of the questions in the questionnaire were designed to collect numerical data that can be used to measure variables, while others were designed to collect non-numerical data to get opinions. In case studies, qualitative and quantitative data can be used together, and therefore case studies can be counted among both qualitative and quantitative research methods. The fact that the case study allows the use of qualitative and quantitative data together makes it a more robust method (Yin, 2003).

Data Analysis

The first 18 questions in the online questionnaire consisted of demographic information and multiple-choice questions about distance education. The data collected from these questions were presented with numerical and percentage results and these quantitative values were interpreted. The last two questions in the questionnaire were open-ended, and a descriptive analysis technique was used to analyse the data obtained from the responses to these questions. In the descriptive analysis technique, the collected data are interpreted and evaluated according to the themes (e.g., positive or negative effects of distance education, decreasing or increasing motivation). In this technique, it is essential to present the data to the reader in a descriptive manner by making direct quotations from the data collected in the research. In addition, some determined themes and relations between themes can also be revealed. In other words, it is essential to give who said what on which theme without commenting with direct quotations, and at the same time to analyze with direct quotations about that theme, in other words, to describe it in a way that will increase the internal validity of the research by associating the opinions of the participants with the themes (Yıldırım & Şimşek, 2016). "What kind of effects has COVID-19 had on your daily life, psychology, and perspective on education? Please explain" and "Have there been any changes in your teaching motivation, taking into account the distance education experience you gained during COVID-19? Please explain" were examined, placed under appropriate themes, and tabulated. Based on the collected study data, the opinions, thoughts, and suggestions of the participants on the distance education process were reported under themes compatible with the purpose of the research and supported by direct quotations.

Findings and Discussion

In this study, the online questionnaire used as a data collection tool consisted of 20 questions. The questions, the teachers' responses participating in this study, and the evaluations of these responses are presented below.

1. Gender

In this study, 48 female and 26 male teachers participated. According to the Ministry of National Education Strategy Development Directorate (2020) data, 67.17% of teachers working in educational institutions affiliated with the ministry are women. This ratio was compatible with the gender distribution of the teachers participating in this study and was valuable in terms of the representativeness of this study.

2. Branch

The distribution of 74 teachers participating in this study is given in Table 1 below.

Table 1. Branch distribution of the participants

Branch	f	%
Mathematics	19	25.7
Turkish Language and Literature	13	17.6
Art/Music	7	9.5
Foreign Language	6	8.1
Physics	5	6.7
Geography	5	6.7
History	4	5.4
Education of Religion and Ethics	4	5.4
Chemistry	4	5.4
Biology	4	5.4
Physical Education	3	4.1

Since the courses with the highest number of weekly course hours in high school education in our country are Mathematics and Turkish Language and Literature, the number of teachers in these branches is higher in schools than in other branches (Ministry of Education, Board of Education and Discipline, 2018). This is why the number of teachers from these branches was higher among the participants in this study.

3. Education level

The education levels of the teachers participating in this study are shown in Table 2 below.

Table 2. The Education level of the teachers

Education level	f	%
Bachelor degree	61	82.4
Master's Degree	12	16.2
Doctorate	1	1.4

Postgraduate education (master's and doctorate) is important for the individual's personal and professional self-development, as well as the necessity and indirectly the habit of using more computers and similar technologies in the context of research and thesis writing processes during this education.

Today, in the distance education process based on computer technology, it is an expected result that teachers in this study, most of whom did not have postgraduate education, had experienced difficulties in this regard.

4. Working Year

The number of years the teachers were in the teaching profession is shown in Table 3.

Table 3. Working years of the teachers

Working years	f	%
0-5 years	8	10.8
6-10 years	14	18.9
11-15 years	10	13.5
Above 15 years	42	56.7

As in many professions, experience in the teaching profession develops the individual and brings her/him to a better level in terms of professional competence. However, it is an undeniable fact that in the last 10-15 years, when technology has changed and developed so rapidly, individuals above a certain age have not adapted to this change as well as younger generations. In this respect, it can be said that older teachers had more difficulties in distance education.

5. Distance education experience

When teaching started to be continued through distance education platforms during COVID-19, it became necessary for teachers, who are the source of education, to have information about the use of these platforms. Table 4 below lists how teachers obtain information about distance education.

Table 4. Distance education experiences and resources of the participants

How did you get information about distance education?	f	%
I took a seminar/training.	8	10.8
I learned with the help of my friends/colleagues.	22	29.7
I learned by myself/by trying.	44	59.5

The decision by the authorities to suspend face-to-face education and switch to distance education shortly after COVID-19, a situation that had not been experienced before, started to be seen in our country, created predictable difficulties for many teachers who did not have experience in distance education. Only eight of the 74 teachers who participated in this study stated that they received training on this subject. During the adaptation period to this unprepared situation, 22 participants stated that they received help from their friends or colleagues, and more than half of them (n=44) stated that they learned to use distance education platforms by themselves, trial and error.

In addition, while 70 percent (n=52) of the participants stated that they had never received any training or seminar remotely/online before, 90.5 percent (n=67) stated that they had never given distance education before. As a result, the distance education model became a new concept for most teacher communities in terms of practice. This finding is consistent with the results of research by Marshall et al. (2020), Archambault and Kennedy (2014), and Rice and Deschaine (2020). Cardullo (2021), in his study, emphasized that teachers will feel safe when their instructional technology needs are met during COVID-19 to provide students with a good education. In Martinez and Broemel's (2020) studies, it was reported that after teaching instructional technology courses to teachers and administrative staff, they provided training effectively during COVID-19.

6. Devices used for distance education

Distance education applications require the use of technology today. Thus, teachers who had to provide distance education during COVID-19 continued to perform their jobs using various technological devices. The devices used by the teachers are listed in Table 5.

Table 5. Distance education devices of the participants

Desktop Computer	Laptop	Tablet Computer	Smart Phone	f
	✓		✓	25
	✓			21
			✓	9
✓			✓	5
	✓	✓	✓	5
✓	✓		✓	2
✓		✓		2
✓				2
✓	✓			1
		✓		1
✓	✓	✓	✓	1

As can be seen in the table above, the teachers participating in this study mostly used laptop computers and smart mobile phones in distance education. Accessibility and ease of transport could be seen as the reason for this. In addition, integrated camera and microphone features could be considered important reasons for preference for laptop computers and smart mobile phones.

7. Interaction with students in distance education

Table 6 shows the evaluations made by the teachers in light of the questions regarding the student's participation in the distance education courses applied due to COVID-19, the evaluation of what was taught, and student participation.

Table 6. Interaction of teachers with students in distance education

	Agree	Undecided	Disagree
All of my students have the opportunity to follow my online courses.	9 (12.1%)	13 (17.6%)	52 (70.3%)
I communicate with my students and their parents who do not attend classes and ensure their attendance.	48 (64.9%)	16 (21.6%)	10 (13.5%)
I give homework and then evaluate my students to follow their progress in the lessons.	58 (78.4%)	12 (16.2%)	4 (5.4%)
I take an active part in the text messaging groups of all the classes I attend.	67 (90.5%)	4 (5.4%)	3 (4.1%)

One of the biggest problems in distance education is the difficulty of accessing technology that provides communication between the teacher and the learner. The technology mentioned here is the tools that enable students and teachers to access distance education platforms, such as computers and the Internet during COVID-19. As this situation should be considered in connection with economic opportunities, many families in Türkiye, a developing country, experienced deficiencies in accessing technology. In addition, if there is more than one student in the same family, the problem of accessing technology has

become even more difficult. Hence, the rate of participants who stated that their students had sufficient opportunities to participate in distance education was around 12%. Most teachers stated that not all of their students had these opportunities. These rates might be much higher in rural areas.

While teachers and students communicated face-to-face at schools before COVID-19, communication with students and parents started to mostly use the telephone after the suspension of face-to-face education. This revealed that every teacher had to communicate with hundreds of students and parents when necessary. This situation, which was both tiring and time-consuming, could be counted among the difficulties faced by teachers in this period. Despite this, approximately 65% of the participants stated that they contacted the students and their parents who did not attend the lesson. The importance of communication with students and parents in the distance education process and creating communication channels are also supported in the literature (Bouffard, 2008; Goodall, 2016; Watkins, 2013).

In educational activities, after the subject of the lesson is transferred to the students, it is necessary to control the level of achievement that the students should have. This is most commonly addressed through assignments and exams. About 80% of the participants stated that they assigned homework and then made an evaluation to follow the student's progress in the lessons. In addition, almost all of the participants stated that they sent homework to students using EBA and classroom text messaging groups.

In the distance education process, the effectiveness and use of text message groups in classes increased considerably. Teachers made announcements and notifications to the class, as well as assignments, using text messaging applications (e.g., WhatsApp) on smartphones. More than 90% of the participants stated that they actively use classroom text messaging groups.

8. Advantages/disadvantages of distance education

Each application has advantages and disadvantages seen by users. In the distance education process, there were strong and weak sides identified by the teachers in the lessons made by the teachers using online education platforms. The participants were presented with possible options to determine these aspects of distance education and were asked to choose from them (as many as they wanted) or to express their opinions outside of them. The results are shown in Tables 7 and 8.

Table 7. Advantages of distance education according to the participants

What do you think are the advantages of distance education?	f	%
Being more flexible than the school environment	58	78.4
Less tiring because technology is used	39	52.7
A Great variety of teaching methods can be used	27	36.5
Further development of communication with students	12	16.2
Students enjoy the lessons more than the school environment	8	10.8
I don't think it's helpful.	16	21.6

In the school environment, teachers and students conduct their lessons in a classroom within a schedule and at specified times. Thus, they have to be at the schools on the days and times determined for them. In distance education, it is sufficient for the teacher to have the necessary distance education technology to be able to do the lesson. S/he can teach the lesson in any environment with an internet connection. Even if a schedule is set for the lesson time, the teacher can change the day and time of the lesson for another period with his students. Such flexibility in distance education was seen and expressed as an advantage of distance education by almost 80% of the participants.

It was seen as less tiring to be able to teach at home in front of the computer for teachers who had to stand in front of the blackboard and lecture all the time in the classrooms and had to ensure that the students followed the lesson while doing this. More than half of the participants (52.7%) stated that

distance education made them less tired. In distance education, which progresses based on technology in the current COVID-19, teachers could use many educational applications in their lessons. It could enrich the lessons with videos, pictures and graphics, and various lesson applications. These facilities also made the lessons more attractive and enjoyable for students. Although interactive smart boards in schools allowed this, problems existed, such as the lack of smart boards and internet access in all schools. Thus, 36.5% of the participants saw the variety of teaching methods as an advantage of distance education, while 10.8% stated that students enjoyed online courses more. In addition, 16.2% of them stated that communicating with students online and using the telephone improved interaction with students.

On the other hand, more than one-fifth of the participants thought that distance education was not beneficial and did not contribute to the development of students. In this, it can be thought that their bad distance education experiences might have an effect, as well as bad psychological reflections of the COVID-19.

In addition to the advantages and conveniences listed above, the disadvantages and difficulties of distance education from the eyes of the teacher are shown in Table 8 below. When the advantages and disadvantages data were compared, it was noticed that the difficulties were more intense.

Table 8. Disadvantages of distance education according to the participants

What do you think are the disadvantages/difficulties of distance education?	f	%
Ensuring students' motivation and continuity	67	90.5
Inability to communicate with students face-to-face	58	78.4
Troubles in the EBA system	43	58.1
Access to the necessary technology	40	54.1
Adaptation of the curriculum to distance education	25	33.8
Digital document shortage	21	28.4
I don't have enough knowledge and experience.	20	27.0
Troubles due to internet failures	18	24.3
I had no difficulties.	7	9.5

The distance education process that teachers experienced for the first time during COVID-19 brought many difficulties when compared to the face-to-face education they were accustomed to. Most participants (90.5%) mentioned the difficulty of maintaining motivation and student attendance in the lessons. Consistent with the findings obtained in this study, Hamilton et al. (2020) and Kraft Simon and Lyon's (2020) research results also showed that teachers have difficulty motivating students during the COVID-19 online education period. YouthTruth (2020) stated in their research that student motivation differs according to the level of education, socio-economic status, and environment of the students. Schaefer et al. (2020) invite teachers and families to collaborate to meet student needs and increase motivation to learn. In this process, there has been a severe decrease in the student's attendance and learning motivation, as there is no obligation to attend the courses, and the exams in the schools cannot be held or postponed. This situation also negatively affected teachers' motivation to teach.

While making eye contact with students in the classroom environment, expressing their feelings using gestures and mimics, and showing their desire to teach with gestures improve the learning-teaching relationship of teachers with students, it is very difficult to experience these feelings in front of the computer. Therefore, 78.4% of the participants consider the inability to communicate with students face-to-face as one of the most prominent disadvantages of distance education. These findings are consistent with international research findings (see Oosterhoff et al. 2020; YouthTruth, 2020).

In distance education, teachers experience technical difficulties as well as psychological difficulties. Since the first COVID-19 cases started to be seen in Türkiye, the education system and teachers were caught unprepared for this period, as schools switched from face-to-face education to distance education. There were problems with adaptation. Teachers and especially students experienced difficulties due to a lack of technological devices, internet, and applications. Participants stated these problems were defects in the EBA system (58.1%), access to necessary technology (54.1%), adaptation of the curriculum to distance education (33.8), insufficient digital documentation (28.4%), lack of adequate knowledge and experience about distance education technology (27%), and problems experienced due to internet failures (24.3%). On the other hand, 9.5% of the participants stated that they did not encounter any difficulties in the distance education process and that there was no disadvantage of distance education. In addition, they stated that private schools conduct this process better than public schools and conduct their educational activities more regularly and systematically.

9. The effects of the distance education process on teachers' daily life, psychology, and perspective on education

The open-ended question “What effects did COVID-19 have on your daily life, psychology, and perspective on education?” was asked to the participants and examples of their responses are presented below, and evaluations were made considering participants’ responses. In this study, the names of the participants were not asked; instead, the number of the participants was given according to the order of filling out the questionnaire.

In this study, the responses given to the 19th question of the questionnaire used as a data collection tool were examined and the effects of the distance education process, which became compulsory with COVID-19, on the social life, psychology, and professional perspectives of teachers were tried to be determined. The obtained results are shown in Table 9.

Table 9. Social, psychological and professional effects of the distance education process

What effects has the COVID-19 period had on your daily life, psychology, and perspective on education?		
	Adverse effects	Positive effects
Social and psychological effects	<ul style="list-style-type: none"> • a sense of restriction of freedom • feeling bored and overwhelmed • feeling asocial • physical and mental disorders • feelings of anxiety, restlessness, hopelessness and helplessness 	<ul style="list-style-type: none"> • recognizing the value of many opportunities and habits that they thought were unimportant in their social life before COVID-19 • realizing that health and maintaining it is the most important thing in life
Professional effects	<ul style="list-style-type: none"> • the thought that distance education is not as beneficial as face-to-face education at school • communication problems with students • the idea that inequality occurs because not all students have the same access to technology. • mixing of housework with teaching • some lessons (such as physical education, painting, and music) are meaningless in distance education and this situation makes them feel worthless 	<ul style="list-style-type: none"> • recognizing the value of many opportunities and habits that they thought were unimportant in their professional life before the COVID-19 • realizing that their profession and student communication can continue through distance education • recognizing the lack of technological knowledge and equipment required for distance education

More than half of the participants negatively evaluated the reflections of COVID-19 on education, the teaching profession, and their private lives.

P-2: *“In this process, my freedom and daily activities were restricted by staying at home all the time. My communication with both my relatives and students has been reduced to a very low level. Although I continue to work with online education in this process, I think it is not as beneficial as face-to-face education at school.”*

P-5: *“It was a somewhat boring and tiring process in terms of psychology. I realized that distance education would never replace face-to-face education. Because no matter what, s/he wants to see and communicate with a real person, not a virtual one.”*

P-9: *“Sleep disorder, the responsibility of my own child's lesson, and the follow-up of students and parents as teachers were the factors that affected me the most [...] Also, considering art lessons outside this process made me even more worthless!!!”*

P-13: *“The constant feeling of anxiety and the fact that we were unprepared broke my psychology.”*

P-15: *“I can say that my psychology is broken. I became suspicious of everything. I always feel in danger.”*

P-21: *“The narrowing of the field of freedom reduced my life motivation.”*

P-22: *“The concept of days is gone. Routine scheduled life was disrupted.”*

P-28: *“Inactivity negatively affected my health. I felt my freedom was restricted; I was unhappy.”*

P-31: *“It is difficult to communicate with and motivate students in distance education; it is more tiring.”*

P-34: *“Being confined at home and not being able to do normal daily activities affected my general health; I felt that my freedom was taken away from me; I was unhappy.”*

P-36: *“This process became boring and overwhelming for us after a certain time, that is, for the people who work. Being away from social life, being in a constant home environment, and not being able to perform the profession is overwhelming.”*

P-43: *“It made us think that face-to-face training is more efficient. The comfort of the home did not match with business life, especially with education.”*

P-51: *“The fact that it is a long and uncertain process affects human psychology negatively. The fact that the distance education provided does not reach all students at the same rate is contrary to the principle of equality in education.”*

P-53: *“Space and freedom restrictions made the process reactive for me. I approach things more reactively than usual. It may also be the first time this situation has happened. I can say that breaking away from routines and being closed mostly affected my psychology negatively.”*

P-62: *“I gained weight. I felt restricted. As the process took longer, I got bored.”*

P-68: *“It reduced the quality of life.”*

Participants expressed what kind of reflections the disruption of the usual flow of life during the pandemic process had on human psychology. The restriction of freedom caused by the obligation to stay at home all the time, the feeling of boredom and overwhelm, the feeling of asociality due to physical miscommunication, physical and mental discomfort due to immobility, anxiety, restlessness,

hopelessness, and helplessness due to the unknown nature of the process were the psychological processes that teachers frequently mentioned. Naturally, the professional, that is, the educational side of these negativities was also mentioned. Participants stated that distance education was not as beneficial as face-to-face education at school, that they had communication problems with students, that inequality occurred because not all students had the same access to technology, that teaching was mixed with work at home, that some courses (such as physical education, art and music) were meaningless in distance education and that this made them feel worthless.

When the participants' responses were examined, the findings showed that this process had positive aspects to life and that the teachers tried to see the glass half full. Sample data extracts are given below.

P-1: *"The effect on my life was as follows; my view of the world has changed. I was already a simple person. Now I have simplified it completely. I realized that the things I struggled with at school were unimportant. I am in a psychologically volatile mood. I find things to distract myself. This relaxes me. I think I will adapt quickly when everything normalizes."*

P-8: *"It allowed me to communicate more with students. We learned to spend more quality time at home."*

P-12: *"It became important for people to be self-sufficient. It is a process in which he can gain new knowledge with motivation and planned programmed work. Having hobbies brings color and movement to my life. The importance of using technology effectively has been understood once again."*

P-19: *"We learned how valuable the daily routines that we consider unimportant. We had practice in improving the home environment."*

P-24: *"It was bad in terms of creating a health problem, that it could be contagious at any time and having to live with this fear... But it was a good experience as it provided a chance to stop and turn inward."*

P-30: *"For me, this period went very well. There was no problem psychologically. Normally, I like home. Although it may seem difficult at first that the technology aspect of education is suddenly active, I think the best thing in this period was to prove that distance education can be done and it will be useful if desired. In this process, I learned to use EBA effectively. I think this process has taught everyone something."*

P-37: *"I realized how valuable face-to-face education is."*

P-41: *"We understood that the most important thing is health, the importance and quality of face-to-face education."*

P-48: *"It affected more questioning in daily life, spending more time with loved ones and appreciating health. I realized that distance education is definitely more suitable for course repetition. I realized that one-on-one education is much more beneficial and motivates the students in many ways."*

P-57: *"Realizing that there are different alternatives other than face-to-face education."*

P-60: *"We realized that nothing in life is more important than our health."*

P-66: *"I realized how important face-to-face training is. I realized how important the communications we establish in daily life are for us."*

P-71: *"My experience in patience has increased. We have experience in distance education. We have observed that the advantage of face-to-face training is greater."*

As can be seen from the responses, teachers have changed their priorities in this process and realized how valuable their lives and routines are. Among these routines, the value of face-to-face education and meeting with students and colleagues in the school environment cannot be denied. In this context, the participants stated that they realized the value of many opportunities and habits that they thought were insignificant in their social and professional lives before COVID-19, that health and protecting it are the most important things in life, that their professions and student communication can continue through distance education, but they realized that they lack the technological knowledge and equipment necessary for this.

10. Changes in teachers' motivation to teach in the distance education process

The answers given to the 20th question of the questionnaire used as a data collection tool in this study were examined. The effects of the distance education process, which became compulsory with COVID-19, on the teaching motivation of teachers and the reasons for the change in their motivation were tried to be determined. The obtained results are shown in Table 10.

Table.10 Changes in teachers' motivation to teach in the distance education process

My motivation has decreased. Reasons:	My motivation has not changed/increased. Reasons:
<ul style="list-style-type: none"> • the opinion that distance education is not as efficient as face-to-face education • a very low percentage of students attending online classes • not being able to see student reactions in distance education courses • students' lack of interest in education • teaching in distance education is much more tiring and challenging regarding technology and psychology 	<ul style="list-style-type: none"> • obligation to adapt to distance education • the obligation to perform his profession under all conditions • the opportunity to allocate more time to lesson preparation as time management can be done more easily • the thought that students should not lack knowledge when they switch to normal education

Participants were asked the open-ended question, “Have there been any changes in your teaching motivation, taking into account the distance education experience you gained during COVID-19?”. Examples of their responses to questions are presented below and evaluations are made about them.

P-3: *“My motivation has dropped. Face-to-face training is much more efficient. We don't get any feedback from students in distance education.”*

P-5: *“We realized that school is very necessary for education because it is very difficult to motivate students with distance education. This also affects teacher motivation.”*

P-10: *“Motivation has dropped a lot. It's hard not to be face-to-face. Students are not engaged enough.”*

P-19: *“Face-to-face education, classroom environment, jokes in lessons, social environment... The lack of these has greatly reduced my motivation.”*

P-23: *“As the interaction weakened, my motivation to teach decreased and it became more tiring.”*

P-28: *“I could not be motivated in the lecture because of low student participation.”*

P-35: *“The pleasure of teaching is lower. Feedback is poor.”*

P-40: *“This process has reduced my motivation to teach. I couldn't get the satisfaction and effects I got from face-to-face training from this process.”*

P-44: *"There was a serious decrease in motivation because there was no warmth like in face-to-face training and it was more flexible."*

P-49: *"Yes, my motivation has dropped. The number of participants in my online classes was very low. I was aware that most students were not interested in the course in face-to-face education, but it saddened me to realize that almost all of them were uninterested. So no matter what I do, all efforts are in vain unless the student has the will."*

P-50: *"My students do not participate much in distance education. For example, only 1 person attends the class in a 21-person class, which negatively affects my motivation."*

P-59: *"Of course, our motivation dropped. We had to struggle to survive, our relationship with people has decreased considerably and the places where we can spend quality time have been closed. We had to be imprisoned in the house and our life energy was exhausted in all these negativities."*

When the answers of the teachers were examined, it was observed that the majority of them were negatively affected by the process, and their teaching motivation decreased. Among the reasons for this, the lack of student participation, the indifference of the students, and the restrictions in the social life brought by the process are the most prominent reasons. Participants stated that distance education is not as efficient as face-to-face education in their statements about the decrease in their teaching motivation. In addition, they noticed that students attend online courses with a very low percentage. They cannot experience the pleasure of teaching because they cannot see student reactions, facial expressions, and feedback in distance education courses as in face-to-face education, and they realize that students are indifferent to education and learning when participation in online courses is not compulsory. They also stated that teaching was much more tiring, both technologically and psychologically.

In addition, some participants stated that they did not lose their motivation to teach. For example:

P-6: *"So I prefer face-to-face training. But in such an extraordinary situation, it is gratifying to have such opportunities. My teaching motivation has not changed. As long as the student participates, and there is no lack of information for the post-pandemic period."*

P-13: *"I became closer, more flexible and accepting."*

P-22: *"I got used to working at home. It's more comfortable in some ways. But teaching without seeing the student, hearing only his voice and not being able to understand his facial expressions were difficult for me to understand whether the lesson was beneficial for them or not."*

P-26: *"I prepared my lessons as presentations. This motivated me before every lesson."*

P-33: *"I teach with the same enthusiasm."*

P-38: *"I missed the school and my students so much. Distance education is not helpful. Normal education and training should be started as soon as possible. My motivation to teach has increased even more."*

P-42: *"It has provided good motivation, but face-to-face teaching is a must."*

Some of the participants stated that their motivation did not change or increase, as can be seen from the direct quotes above. In this context, the necessity of adapting to distance education and performing their profession under all conditions, the opportunity to devote more time to lesson preparation provided by the comfort of being at home, the flexibility brought by distance education, and the idea that students do not lack knowledge when switching to normal education appears as the main reasons that motivate the participants against distance education.

As it can be understood from the answers given by the participants to the open-ended questions of the questionnaire, this process, which started suddenly, lasted for a long time, and had not been experienced before led to many different reactions by the teachers. Most negative effects can be considered negative effects that must be endured by the habituation process. Staying away from their daily habits, social lives, schools, students, colleagues, and even their closest relatives, adapting to an isolated life at home has been an anxious, restless, overwhelming, and professionally demotivating period for most teachers. Like every professional group or individual with different characteristics, teachers have adapted or have tried to adapt to the changes brought about by COVID-19. They tried to do their lessons on the computer instead of their classrooms; they made an effort to carry out the teaching-learning processes without seeing their students and their reactions to the lesson. While trying to grasp, learn, and apply the technological information required by distance education, some have had a hard time and look forward to face-to-face education, while others have discovered the flexibility of distance education and its applicability in all conditions.

Conclusion and Recommendations

In this study, we tried to explain how the distance education process, which has become compulsory to be implemented during COVID-19, is perceived by the teachers and how this process is carried out. Although most of the participants believe that distance education cannot be as successful as face-to-face education, there is a consensus that it is the best solution in this process.

Since distance education is generally technology-based today, the inability to provide access to all students, not having the necessary technological opportunities for every student, and insufficient infrastructure in some regions are seen as the main factors for teachers not to use distance education effectively. The fact that every student is not at the same level in terms of the specified opportunities reveals the inequality of opportunity in education (Bennett et al., 2020). Studies conducted in Türkiye have also mentioned the inequality of opportunity arising from the large number of students who cannot or do not participate in distance education, and the resulting decline in the quality of education (Yılmaz et al. 2020, p. 25; Arık, 2020; Karadağ& Yucel, 2020). The common views of teachers are among the reasons why distance education cannot reach sufficient effectiveness due to various reasons, such as the involvement of families in the distance education process, the inability to provide the necessary environment for students in live lessons, and the unsuitable home environment.

During the distance education period, teachers mostly used EBA and Zoom platforms. The effective use of these platforms is directly proportional to teachers' positive attitudes toward information technologies and their ability to use these technologies. This directly affects the quality of distance education. In addition, teachers' attitudes toward information technologies differ according to their branches (Can, 2020; Ersoy & Kavaklıoğlu, 2020).

Problems in the internet connection, disruptions in the camera and sound system, power cuts, and problems in entering EBA are some of the technology-based problems that teachers say they encounter in distance education. These problems are similarly seen in previous studies in the literature (Asmara, 2020; Dias et al., 2020; Johnson, 2020; Mohan et al., 2020). In these studies, it has been stated that the internet problems experienced by teachers and students, as well as the limited duration of live lessons, prevent learning at an adequate level. The opinions of teachers in this study also support this situation.

According to the data obtained in this research, communication breakdowns of students and teachers, inability to pay attention to the lesson, inadequate and ineffective assessment and evaluation, problems in giving homework and their control, failure to convey lesson achievements adequately, being constantly on the screen and looking at the screen, anxiety and fears triggered by the COVID-19 process can be considered problems for teachers and students related with education. In similar studies, it has been stated that there are problems in teacher-student communication and the transfer of course

achievements to students (Çakın & Akyavuz, 2020), and the low interest of students in the course in the distance education period (Erkoca, 2021).

It has been observed that distance education challenges teachers in the first place, such as organizing a lesson on online platforms, planning the course content and progress, ensuring the motivation of the student to participate in the lesson, and following and evaluating the student, but over time, the digital skills of the teachers have improved. They have made the lesson processes more efficient (Karagöz & Mamur, 2022).

It is foreseen that distance education will continue to complement face-to-face education after COVID-19. In this context, to increase the quality of distance education and overcome the problems of teachers related to distance education,

- internet infrastructure can be improved and all teachers and students can be provided with internet service by the Ministry of National Education.
- online platforms used in distance education can be made more useful.
- devices required for distance education can be provided to students with limited opportunities to ensure equal opportunity.
- it can be ensured that teachers receive training to make more effective assessments and evaluations.
- the excessive facilities provided to students in terms of absenteeism, passing classes, and written exams, which all teachers expressed as negatively affecting students' participation in live lessons, may be reviewed by the Ministry of National Education.
- online psychological support can be provided to teachers and students to help them get through this process with minimal damage.

References

- Alkan, C. (1981). *Açıköğretim: Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Anadolu Ajansı. (2020). *Milli Eğitim Bakanı Selçuk: Uzaktan eğitime 31 Mayıs'a kadar devam edilecek*. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-uzaktan-egitime-31-mayisa-kadar-devam-edilecek/1822357>.
- Anderson, J. (2020). *Brave New World The coronavirus pandemic is reshaping education*. <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>.
- Archambault, L., & Kennedy, K. (2014). Teacher preparation for K-12 online and blended learning In R. E. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* (pp. 225–244). ETC Press.
- Arık, B. M. (2020). *Türkiye'de koronavirusun eğitime etkileri-I. Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-i>.
- Asmara, R. (2020). Teaching English in a virtual classroom using WhatsApp during COVID-19 pandemic. *Language and Education Journal*, 5(1), 16-27.
- Atchoarena, D. (2020). *COVID-19: Learning cities on the front line*. <https://en.unesco.org/news/covid-19-learning-cities-front-line>.
- Bennett, R., Uink, B., & Cross, S. (2020). Beyond the social: Cumulative implications of COVID-19 for first nations university students in Australia. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 100083, 1-5.
- Bouffard, S. M. (2008). *Tapping into technology: The role of the Internet in family-school communication*. Harvard Family Research Project.

- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenen-öğreten rollerinin belirlenmesi*. [Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi]. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/3058/8676.pdf?sequence=1>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cardullo, V., Wang, C. H., Burton, M., & Dong, J. (2021). K-12 teachers’ remote teaching self-efficacy during the pandemic. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(1), 32-45.
- Chang, G.C. & Satako, Y.(2020). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>
- Chiolerio, A. (2020). Covid-19: a digital epidemic. *British Medical Journal*. 368.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansması: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Dias, M. D. O., Lopes, R. D. O. A., & Teles, A. C. (2020). Will virtual replace classroom teaching? Lessons from virtual classes via ZOOM in the times of COVID-19. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, 4(5), 208-213.
- Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 148-163.
- Ersoy, M., & Kavaklıoğlu, O. (2020). Attitudes of Turkish secondary school teachers towards technology. *Research in Pedagogy*, 10(2), 324-337.
- Giannini, S. & Albrechtsen, A. B. (2020). *Covid-19 school closures around the world will hit girls hardest*. <https://en.unesco.org/news/covid-19-school-closures-around-world-will-hit-girls-hardest>.
- Gilani, I. (2020). *Coronavirus pandemic reshaping global education system?*. <https://www.aa.com.tr/en/education/coronavirus-pandemic-reshaping-global-education-system/1771350>.
- Goodall, J. S. (2016). Technology and school-home communication. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 118–131.
- Heydenrych, J. F., & Prinsloo, P. (2010). Revisiting the five generations of distance education: Quo vadis? *Progressio*, 32(1), 5-26.
- Huck, C., & Zhang, J. (2021). Effects of the COVID-19 pandemic on K-12 education: A systematic literature review. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 24(1), 53-84.
- Johnson, A. (2020). *Online teaching with ZOOM: A guide for teaching and learning with video conference platforms*. Aaron Johnson.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karagoz, C. T., & Mamur, N. (2022). COVID-19 Salgın sürecinde görsel sanatlar öğretimi: görsel sanatlar öğretmenlerinin deneyimleri üzerine bir durum çalışması. *Muğla Sıtkı Kocman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 78-97.
- Marshall, D. T., Shannon, D. M., & Love, S. M. (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 46–50.
- Martinez, J. A., & Broemmell, A. D. (2020). Pencils down: Educators respond to the uncertainty amidst COVID-19 school closures. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 49(1), 109–132.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, (2020). *Millî Eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2019-2020*.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2018). *56 Sayılı, 19/02/2018 tarihli ortaöğretim kurumları haftalık ders çizelgesi*.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020a). *Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı.* <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi anketi.* <http://anket.meb.gov.tr>.
- Mohan, G., McCoy, S., Carroll, E., Mihut, G., Lyons, S., & Domhnaill, C. M. (2020). Learning for all? Second-level education in Ireland during COVID-19. *ESRI Survey and Statistical Report Series Number 92*.
- Oosterhoff, B. O., Palmer, C. A., Wilson, J., & Shook, N. (2020). Adolescents' motivations to engage in social distancing during the COVID-19 pandemic: Associations with mental and social health. *Journal of Adolescent Health, 67*, 179–185.
- Perraton, H. (2020). A theory for distance education. In Sewart, D., Keegan, D., Holmberg, B. (Eds.), *Distance education international perspectives* (pp. 34-45). Routledge.
- Punch, F.K. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar*, Sayısal Kitabevi, Ankara (Bayrak, D., Arslan, H.B., Akyuz, Z. & Z. Etöz, Trans.) (Introduction to social research, second edition 2005).
- Rice, M. F., & Deschaine, M. E. (2020). Orienting toward teacher education for online environments for all students. *The Educational Forum, 84*(2).
- Samur, Y., Akgün, E., & Duman, B. (2011). Distance education in Turkey: Past-Present-Future. *Online Submission*. <https://eric.ed.gov/?id=ED581525>.
- UNESCO. (2020a). *COVID-19 educational disruption and response*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- UNESCO. (2020b). *COVID-19 impact on education*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- UNICEF. (2020). *COVID-19: More than 95 per cent of children are out of school in Latin America and the Caribbean*. <https://www.unicef.org/press-releases/covid-19-more-95-cent-children-are-out-school-latin-america-and-caribbean>.
- Watkins, A. (2013). *Electronic communication and its influence on parental involvement in high school* (UMI No. 3589632) [Doctoral thesis, Walden University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- WHO (2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19*, <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G., & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitimin niteliği*. Konya: Palet Yayınları.
- YouthTruth. (2020). Students weigh in: Learning and well-being during COVID-19. *YouthTruth Student Survey*. https://youthtruth.surveystatistics.org/report_sections/1087936.
- Zickar, M. J., & Keith, M. G. (2023). Innovations in sampling: improving the appropriateness and quality of samples in organizational research. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 10*, 315-337.

* Code of Ethics

Ethical approval was obtained from Bursa Uludag University Research and Ethics Committees (Social Sciences and Humanities Research and Ethics Committee) with the session number 2021-08 on 24.09.2021. All the participants took part in this study on a voluntary basis, and their identity was kept confidential.

* The contribution rates of the authors to this article are: 1st author 50%, 2nd author 50%.

COVID-19 Sürecinde Öğretmen Gözüyle Uzaktan Eğitim

Hüseyin Özdemir³, Neslihan Önder Özdemir⁴

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 05.11.2022
Kabul Tarihi: 03.07.2023
Yayın Tarihi: 01.11.2023

Anahtar Kelimeler

Uzaktan Eğitim
COVID-19
Öğretmen Görüşleri
Yüz Yüze Eğitim
Çevrimiçi

Özet

Yeni koronavirüsün (COVID-19) tüm dünyada eğitim üzerindeki zorunlu değişim ve kaçınılmaz etkileri ile birlikte uzaktan eğitim yaklaşımı ön plana çıkmıştır. Bu küresel salgın, eğitimin kesintiye uğratılmadan devam ettirilmesi gerekliliğinden yola çıkarak, eğitimde teknolojik alt yapıya daha fazla yatırım yapılması gerektiğini, kullanılan eğitim modelleri ve yaklaşımları yerine alternatif öğrenme yaklaşımlarına da önem verilmesinin gerekli olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, COVID-19 sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerini araştırmayı hedeflemektedir. COVID-19'un devam ettiği ve ne zaman biteceğinin belli olmadığı bu süreçte yapılan bu çalışmada araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 74 lise öğretmeninden çevrimiçi anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları zorlukları belirtirken internet ve cihaz eksikliğine bağlı teknolojik noksanlıkları ve bundan kaynaklı öğrenci devamsızlıklarını, sürece bağlı motivasyon eksikliğini, iletişimde yaşanan sorunları ve bunun dışında tecrübe ettikleri diğer bazı sorunları dile getirmişlerdir. Çalışmanın sonunda araştırmanın sonuçlarına göre öneriler sunulmuştur.

Atf için:

Ozdemir, H. & Onder-Ozdemir, N. (2023). COVID-19 Sürecinde Öğretmen Gözüyle Uzaktan Eğitim. *MSKU Journal of Education*, 10(2), 160-178. DOI: 10.21666/muefd.1199832

2019 yılı Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan yeni koronavirüs (COVID-19) (Wikipedia, 2020a), tüm dünyada başta sağlık olmak üzere, turizm, ekonomi, sosyal yaşam ve eğitim alanlarında çok önemli etkilere ve değişikliklere yol açmıştır. COVID-19 Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020a) tarafından 11 Mart 2020 tarihinde küresel bir salgın (pandemi) olarak ilan edilmiştir. COVID-19 sürecinde bilgi kirliliğinin tarihte görülmemiş boyutta olduğu hekimler tarafından literatürde vurgulanmıştır (Chiolo, 2020).

Salgının ortaya çıkardığı olağanüstü durumun sağlık, ekonomi, toplum psikolojisi, sosyal hayat ve eğitim üzerine etkileri olmuş ve bu durumun bitişine dair kesin bir öngörü sunulamamıştır. COVID-19, tüm dünyada eğitimi etkilemiş, neredeyse tüm yaygın eğitim kurumlarının kapanmasına yol açmıştır (Wikipedia, 2020b). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) (2020a) verilerine göre, 03 Ağustos 2020 itibarıyla, COVID-19 sebebiyle 105 ülkede okullar kapanmıştır. Bu durum, dünya çapında öğrenci nüfusunun yaklaşık olarak %60,5'ini (1.058.547.236 öğrenci) etkilemiştir. Verilen sayılar, Nisan 2020'de yüzde doksanın üzerindedir. UNESCO ve UNICEF, okulların kapalı olmasının yaratacağı olumsuz etkileri düşürmek amacıyla, ülkelerin tedbirler almasını isteyerek, uzaktan öğrenme yoluyla herkes için eğitimin sürekliliğini sağlama konusunda ülkelere destek vereceklerini açıklamışlardır. Bu amaçla, eğitimin kesintiye uğramasını önlemek için önlemler alınmasının tüm çocuklar için sürekli ve esnek uzaktan eğitim yöntemlerine erişimin sağlanmasının önemli olduğu belirtilmiştir (UNESCO, 2020a; UNICEF, 2020).

Dünyadaki tüm ülke ve yerel yönetimleri, COVID-19 salgınının yayılımını yavaşlatmak amacıyla, karantina, sokağa çıkma yasağı, toplu sosyal kullanım alanlarının kapatılması ve okul kapatma gibi önlemler almışlardır. Okulların kapatılmasının, öğrencilerin gelecek dönemlerde eşit eğitim almaları konusunda büyük zorluklara neden olabileceği görülmüştür (Giannini ve Albrechtsen, 2020). Okulların kapanması öğrenme devamlılığını sağlamak için eğitimdeki tüm paydaşlara (hükümetlere, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere) büyük zorluklar getirmiştir (Chang ve Satako, 2020). Öğrenci ve öğretmenlerin okula gidemiyor oluşu, yöneticileri eğitim sistemini devam ettirebilmek için yeni yollar

³ Bursa Mehmet Halit Baki Anadolu Lisesi – ozdemirmaths@gmail.com- ORCID No: 0000-0002-4202-6319

⁴ Bursa Uludağ Üniversitesi – neslihanep@gmail.com- ORCID No: 0000-0001-7010-9050

üretmeye zorlamakta, bu bağlamda dünyada yeni bir eğitim şekli oluşmuştur. Bu durumda eğitimin kalitesi ve sürdürülebilirliğinin, öğretene ve öğrenenin teknolojiye erişebilme düzeyine ve kalitesine bağlı olduğu anlaşılmıştır (Gilani, 2020).

Salgın sebebiyle Çin, ABD, Almanya, İspanya, Fransa, İngiltere, İtalya ve Türkiye gibi birçok ülke yüz yüze eğitime devam etmeme kararı almıştır. Bu durum karşısında uzaktan eğitim bir öğrenme kaynağı olarak gündeme gelmiş ve öğrenciler uzaktan eğitim uygulamaları ile öğrenime başlamıştır. Türkiye’de ise okullarda eğitime önce 16 Mart 2020’den 30 Nisan 2020’ye kadar ara verilmiş, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde 3 TV Kanalı ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden eğitimlerin devam ettirilmesine karar verilmiştir (MEB, 2020a). COVID-19 salgınının devam etmesi sebebiyle, 29 Nisan 2020 tarihinde alınan bir kararla okullarda eğitime verilen ara 31 Mayıs 2020 tarihine kadar uzatılarak, eğitimin uzaktan eğitim ile devam edeceği, sınıf geçme için birinci dönem notlarının kullanılacağı ve sınıfta kalma olmayacağı açıklanmıştır (Anadolu Ajansı, 2020).

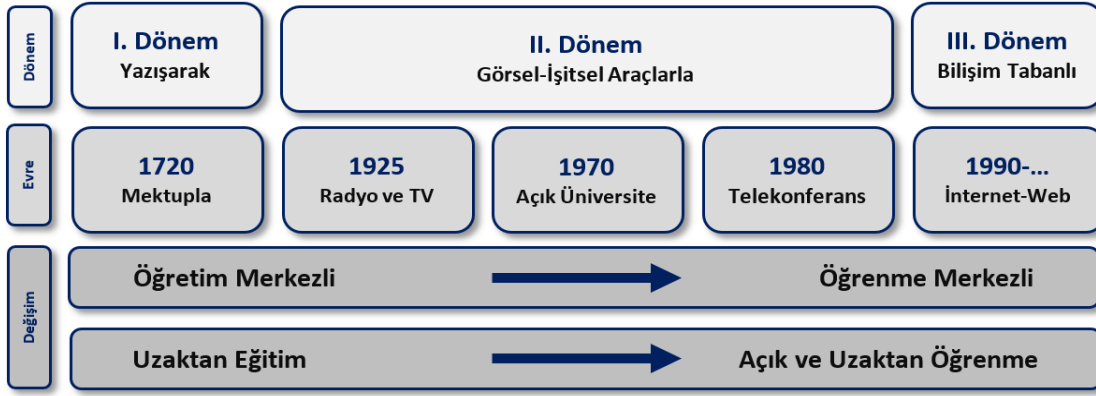
COVID-19’un eğitime yaptığı ve yukarıda verilen genel etkiler yanında, teknolojiye erişimde yaşanan problemler, sınavların ertelenmesi veya iptali, uzaktan eğitimin ebeveynlere getirdiği yük, çocukların ve gençlerin sosyal etkileşimini azaltarak sosyal izolasyona neden olması (Chang ve Satako, 2020; Huck ve Zhang, 2021), biçiminde sıralanabilir. Bunun yanında, eğitimin başka yolları olduğunun fark edilmesi, okulların yalnızca bir öğrenme mekanı değil, aynı zamanda sosyalleşmeyi sağlayan toplumsal ortak alan olduğu, eğitim dışındaki rollerinin anlaşılmasını sağladığı, uzaktan eğitimin küresel anlamda ön plana çıkması ile teknolojiye gelişme gerekliliğinin anlaşılması (Anderson, 2020) şeklinde etkileri olmuştur.

Toplumun çok büyük kısmı için COVID-19 öncesi uzaktan eğitim gündemde bile değildi, ancak pandemi döneminde ülke yöneticileri ve eğitime yön verenler ivedi şekilde sanal sınıflar ve çevrimiçi eğitim platformları kurmuşlardır. Bunun yanında, hangi iletişim programlarının kullanılacağı, çevrimiçi öğrenmede öğretmenlerin hazırbulunuşlukları, rolü ve sorumlulukları, gerekli teknolojiye erişimi olmayanlara nasıl ulaşılabileceği ve öğrenme sonuçlarının nasıl izlenip ve değerlendirileceğine yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Atchoarena, 2020).

Dünyada Uzaktan Eğitim

Literatürde uzaktan eğitim ile ilgili temel kavramları aynı olan çeşitli tanımlar yer almaktadır. En geniş çerçevede uzaktan eğitim yer ve/veya zaman bakımından öğretene ve öğrenenin bir arada olmadığı eğitim şeklidir (Perraton, 2020). Bu eğitimde kullanılan araçlara ve eğitim amaçlı kullanılan teknolojilerdeki gelişime göre uzaktan eğitimin tanımına da eklemeler yapılmaktadır (Samur ve diğerleri, 2011). Dünyada uzaktan eğitimin kullanılmaya başlaması 1800’lü yıllara kadar gitmektedir. İlk kullanılan yöntem mektupla eğitimidir. Hem zaman hem de etkileşim ve iletişim yönünden sınırlılıkları fazla olan bu yöntem iletişim araçlarının çeşitlenmesi ve yaygınlaşmasına kadar tüm dünyada kullanılan uzaktan eğitim aracı olmuştur. Gelişen teknoloji ile birlikte telefon, radyo, televizyon, internet, bilgisayar ve akıllı telefonlar gibi pek çok araç uzaktan eğitim için öğretene ve öğrenen arasında bilgi alışverişini sağlamaya başlamış ve icat amaçları farklı olsa da eğitim alanında kullanılmıştır (Heydenrych ve Prinsloo, 2010).

Şekil 1’de dünyada uzaktan eğitimin ayrıldığı evre ve dönemleri gösteren sınıflandırmalardan bir örnek yer almaktadır.



Şekil 1. Uzaktan eğitimin dünyada dönem ve evreleri (Bozkurt, 2016).

Türkiye’de Uzaktan Eğitim

Dünyada neredeyse iki yüzyıldır uzaktan eğitim var olmasına rağmen Türkiye yaklaşık yetmiş seksen yıldır bu eğitim şekliyle tanışmaktadır. Ancak son dönemde, özellikle 2000’li yıllarla birlikte ülkedeki uzaktan eğitim sistemi çağı yakalamış durumdadır (Samur ve diğerleri, 2011; Bozkurt, 2017). Şekil 2’de uzaktan eğitimin Türkiye’de geçirdiği dönemler yer almaktadır.



Şekil 2. Uzaktan eğitimin Türkiye bağlamında dönem ve evreleri (Bozkurt, 2017).

Türkiye’de somut olarak ilk uzaktan eğitim çalışması 1956 yılında Ankara Üniversitesi, Hukuk Fakültesi, Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü’nün yaptığı banka personellerinin mektupla öğrenim yoluyla hizmet içi eğitimler almalarını amaçlayan bir uygulamadır. 1958 yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Mektupla Eğitim Merkezi kurulmuştur. 1964 yılından itibaren TRT eğitim amaçlı düzenli radyo yayınları yapmaya başlamıştır (Bozkurt, 2017). 1966 yılında iş hayatında gerekli eğitimli insan gücünü karşılamak, okullardaki öğrenci yoğunluğunu düşürmek, daha geniş kitlelere eğitim hizmetini yaymak amacıyla Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü kurulmuştur (Alkan, 1981). 1974 yılında günümüzdeki açık öğretim fakültelerinin temelini oluşturan Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuştur. 1976 yılından itibaren TRT aracılığı ile eğitim amaçlı

televizyon yayınları yapılmaya başlamış ve uzun yıllar uzaktan eğitimin temel aracı haline gelmiştir (Bozkurt, 2017). İletişim araçlarında ve özellikle bilgisayar ve internet teknolojisinde yaşanan hızlı gelişim 90'ların ortasından itibaren dünyaya yayılmış, uzaktan eğitim için yeni araçlar haline gelmiştir. Günümüzde ülkemizdeki birçok üniversitede uzaktan eğitim merkezleri bulunmakta ve internet üzerinden çevrimiçi ve çevrimdışı dersler yürütülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, COVID-19 sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili tutumlarını araştırmaktır. Bu bağlamda, yeni koronavirüsün (COVID-19) etkisiyle gündeme gelen uzaktan eğitim uygulamalarını değerlendirmek, uzaktan eğitimin pozitif ve negatif yansımalarına dikkat çekmek ve eğitimin öğreten ayağını oluşturan öğretmenlerin gözünden COVID-19 sürecinin ve uzaktan eğitimin mesleki ve kişisel etkilerini anlamaya çalışmak da araştırmanın alt amaçlarıdır.

Bu çalışmanın yapıldığı tarihte, COVID-19 sürecinin ne zaman biteceği, uzun vadedeki bireysel ve toplumsal etkileri net olarak kestirilemediği için uzaktan eğitimin ne kadar süre zorunlu olarak sürdürüleceği de bilinmemektedir. Bu sebeplerle, bu çalışmada ortaya konulan uzaktan eğitimin incelenmesi, öğretmenlerin uzaktan eğitime bakışı ve bu süreçte öğretmenlerin mesleki ve psikolojik durumlarının incelenmesi bakımlarından çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Türkiye salgın hastalıklar yanında depremlerin ve diğer doğal afetlerin sıkça yaşandığı, savaş, terör gibi zorunlu göçe yol açan durumların olduğu bir coğrafyada yer alması gibi sebeplerle gelecekte de uzaktan eğitime yoğun ihtiyaç duyulacak olması muhtemeldir. Bu da bu çalışmanın önemini artırmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) deseninde yapılmıştır. Durum çalışması, sosyal olguları tek bir olayın detaylı bir incelemesini yaparak araştıran ve araştırılan verilere bütüncül bir nitelik kazandıran bir yöntemdir (Punch, 2005; Cohen ve diğerleri, 2002). Yıldırım ve Şimşek'e (1999) göre durum çalışması, (1) güncel bir olguyu kendi gerçek hayat durumu içinde araştıran, (2) olgu ve içinde yer aldığı içerik arasındaki sınırların net şekilde belirgin olmadığı durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. COVID-19'un birçok sektöre yoğun etkileri olmuştur. Bu sektörlerin en önemlilerinden biri eğitimidir. Eğitim sektörü içinde de birçok bileşen vardır ve bu bileşenlerin en önemlilerinden biri öğretmenlerdir. COVID-19'un öğretmenleri etkilediği çeşitli durumlardan biri de uzaktan eğitimin yaygın kullanımı olmuştur. Bu çalışmada durum çalışması deseninin kullanılma nedeni de yukarıda verilen tanım ve özellikleriyle COVID-19 çeşitli küresel etkilerinden yalnızca biri olan uzaktan eğitim kavramının ve bu kavramın öğretmenler tarafından algılanma, uygulanma ve bu durumdan etkilenme olgularının örtüşmesidir. Çünkü (1) çalışmada öğretmen gözüyle uzaktan eğitim kavramı kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde araştırılmış, (2) uzaktan eğitim olgusu ve öğretmenlerin COVID-19 sürecinde yaşadığı problemlerin birbirinden kesin hatlarla ayrılmadığı görülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışmaya 2020 ve 2021 yıllarında Türkiye'nin Marmara ve Ege bölgelerinde MEB'e bağlı liselerde görev yapan ve uzaktan eğitim vermekte olan farklı branşlardan 74 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların seçiminde Türkçe'ye uygun veya kolay örnekleme olarak çevrilen *convenience sampling* örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay örnekleme, örneklemden katılımcıların erişim kolaylığı, uygunluk veya bulunabilirlik temelinde seçildiğini gösteren genel bir terimdir (Zickar ve Keith, 2023). Katılımcıların Marmara ve Ege bölgelerinden seçilmesinde, araştırmacıların yaşadığı şehre yakınlık sebebiyle erişim kolaylığı ve bu bölgelerdeki öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitim için gerekli teknolojiye diğer bölgelere kıyasla daha rahat erişebilir olmaları sebep olarak gösterilebilir. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler çalışmanın Bulgular ve Tartışma kısmındaki tablolarda sunulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak toplamda 20 sorudan oluşan çevrimiçi bir anket formu kullanılmıştır. Formda yer alan sorular literatür taraması yapılarak ve çalışmanın amacına uyumlu biçimde bu çalışmayı yapan araştırmacılar tarafından, MEB'in öğretmenler için tasarladığı "Uzaktan Eğitim Değerlendirme Anketleri" (MEB, 2021) baz alınarak hazırlanmıştır. Anket geliştirilirken, öncelikle ilgili literatür incelenerek hazırlanan sorular beş öğretmene yöneltilmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar ve ilgili literatür dikkate alınarak anket soruları oluşturulmuştur. Sonraki aşamada hazırlanan taslak anket soruları araştırmanın amacına uygunluğu, anlaşılabilirliği gibi konularda değerlendirmeleri için iki ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda oluşturulan anket formları yeniden düzenlenerek kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Anket iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda katılımcıların cinsiyeti, eğitim seviyesi, çalışma süresi ve branşlarına dair demografik bilgiler almaya yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci kısımda ise çoktan seçmeli ve açık uçlu yapıda, katılımcıların uzaktan eğitimle ilgili bilgi, deneyim ve görüşlerini anlamaya yönelik sorular yer almaktadır. Anket sorularının bazıları nicel bazıları nitel özelliktedir. Yani anketteki bazı sorular değişkenlerin ölçülmesi amacıyla kullanılacak sayısal verileri toplamak için tasarlanmış, bazıları ise görüş almak için sayısal olmayan verilerin toplanması amacıyla tasarlanmıştır. Durum çalışmasında nitel ve nicel veriler birlikte kullanılabilir ve bu nedenle durum çalışması hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri arasında sayılabilir. Durum çalışmasının nitel ve nicel verileri bir araya getirerek kullanmaya imkân tanınması, durum çalışmasını daha güçlü bir yöntem haline getirmektedir (Yin, 2003).

Verilerin Analizi

Çevrimiçi anket formunda yer alan sorulardan ilk 18 tanesi demografik bilgilerin istendiği sorulardan ve uzaktan eğitimle ilgili çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Bu sorulardan toplanan veriler sayısal ve yüzdelik sonuçlarla sunulmuş ve bu nicel değerler yorumlanmıştır. Ankette yer alan son iki soru ise açık uçludur ve bu sorulara verilen cevaplardan elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde, toplanan veriler önceden ortaya koyulmuş temalara (bu çalışma için, uzaktan eğitimin olumlu veya olumsuz etkileri, motivasyonu düşürmesi veya artırması, vb.) göre yorumlanır ve değerlendirilir. Bu teknikte, araştırmada toplanan verilerden doğrudan alıntılar yaparak verileri okuyucuya betimsel bir tarzda sunmak esastır. Ayrıca belirlenen bazı temalar ve temalar arası ilişkiler de ortaya konabilir. Bir bakıma hangi temada kimin ne söylediğini doğrudan alıntılarla yorum yapmadan vermek, aynı zamanda katılımcıların görüşlerini temalarla ilişkilendirerek araştırmanın iç geçerliliğini artıracak şekilde yine o temaya ilişkin doğrudan alıntılarla analizini yapmak yani betimlemek esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğretmenlere yöneltilen "COVID-19 sürecinin sizin günlük hayatınıza, psikolojinize ve eğitime bakış açınıza ne gibi etkileri oldu? Lütfen açıklayınız" ve "COVID-19 sürecinde edindiğiniz uzaktan eğitim deneyimini de dikkate alarak öğretim motivasyonunuzda değişiklikler oldu mu? Lütfen açıklayınız" anket sorularının cevapları incelenmiş, uygun temalar altına yerleştirilmiş ve tablolaştırılmıştır. Toplanan çalışma verilerine dayanarak katılımcıların uzaktan eğitim sürecine dair görüş, düşünce ve önerileri araştırmanın amacıyla uyumlu temalar altında raporlaştırılmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak kullanılan çevrimiçi anket 20 sorudan oluşmaktadır. Sorular, çalışmaya katılan öğretmenlerin cevapları ve bu cevaplarla ilgili değerlendirmeler aşağıda sunulmuştur.

1. Cinsiyet

Bu çalışmaya 48 kadın ve 26 erkek öğretmen katılmıştır. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı (2020) verilerine göre bakanlığa bağlı eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin %67,17'si kadındır. Bu oran, çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımıyla uyumludur ve bu çalışmanın temsil özelliği bakımından değerlidir.

2. Branş

Çalışmaya katılan 74 öğretmenin branş bazında dağılımı aşağıda verilen Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların branş dağılımı

Branş	f	%
Matematik	19	25,7
Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı	13	17,6
Görsel Sanatlar (Resim/Müzik)	7	9,5
Yabancı Dil	6	8,1
Fizik	5	6,7
Coğrafya	5	6,7
Tarih	4	5,4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4	5,4
Kimya	4	5,4
Biyoloji	4	5,4
Beden Eğitimi	3	4,1

Ülkemizdeki lise düzeyi eğitimde haftalık ders saati sayısı en fazla olan dersler Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleri olduğu için okullarda bu branşlardaki öğretmen sayıları diğer branşlara göre daha fazladır (Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018). Katılımcılar arasında bu branşlardan öğretmen sayısının daha fazla olması bu sebeptendir.

3. Eğitim seviyesi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim seviyeleri aşağıda Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların eğitim düzeyi

Eğitim Düzeyi	f	%
Lisans	61	82,4
Yüksek Lisans	12	16,2
Doktora	1	1,4

Lisansüstü eğitim (yüksek lisans ve doktora) bireyin kişisel ve mesleki açıdan kendini geliştirmesi için önemli olması yanında bu eğitim süresince araştırma yapma ve tez yazım süreçleri bağlamında daha fazla bilgisayar ve benzeri teknolojileri kullanma zorunluluğunu ve dolaylı olarak alışkanlığını getirmektedir. Günümüzde bilgisayar teknolojisi temeline dayanan uzaktan eğitim sürecinde, çoğunluğu lisansüstü eğitimi almamış öğretmenlerin bu bakımdan zorluklar yaşamış olması beklenebilir bir sonuçtur.

4. Öğretmenlik süresi

Katılımcıların kaç yıldır öğretmenlik mesleğini yaptıkları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların kıdem süresi

Öğretmenlik Süresi	f	%
0-5 yıl	8	10,8
6-10 yıl	14	18,9
11-15 yıl	10	13,5
15 yıl üstü	42	56,7

Birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de tecrübe bireyi geliştirir ve mesleki yeterlilik yönünden daha iyi seviyeye getirir. Ancak teknolojinin çok hızlı değiştiği ve geliştiği son 10-15 yılda belli bir yaşın üstündeki bireylerin bu değişime genç kuşaklar kadar iyi adapte olamadıkları yadsınamaz bir gerçektir. Bu bakımdan uzaktan eğitim konusunda yaşça büyük öğretmenlerin daha fazla zorluk yaşadığı söylenebilir.

5. Uzaktan eğitim tecrübesi

COVID-19 sürecinde öğretim, uzaktan eğitim platformları üzerinden devam ettirilmeye başlayınca eğitimin kaynağı olan öğretmenler için de bu platformların kullanımı hakkında bilgi sahibi olma zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Aşağıda verilen Tablo 4'te çalışmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili bilgileri nasıl edindikleri listelenmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların uzaktan eğitim deneyimleri ve kaynakları

Uzaktan eğitim konusunda bilgileri nasıl elde ettiniz?	f	%
Seminer/eğitim aldım.	8	10,8
Arkadaşlarımın/meslektaşlarımın yardımıyla öğrendim.	22	29,7
Kendi kendime/deneyerek öğrendim.	44	59,5

Daha önce tecrübe edilmeyen bir durum olan salgın ülkemizde görülmeye başladıktan çok kısa süre sonra yetkililerce yüz yüze eğitime ara verilip uzaktan eğitime geçme kararı alınması, uzaktan eğitim konusunda tecrübesi olmayan birçok öğretmen için öngörülebilir zorluklar ortaya çıkarmıştır. Çalışmaya katılan 74 öğretmenden sadece sekizi bu konuda eğitim aldığını belirtmiştir. Hazırlıksız yakalanan bu duruma adapte olma döneminde katılımcılardan 22'si arkadaşlarından veya meslektaşlarından yardım aldıklarını, yarısından fazlası (n=44) ise kendi kendine, deneme yanılma yoluyla uzaktan eğitim platformlarını kullanmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca katılımcıların yüzde 70'i (n=52) daha önce hiçbir eğitimi veya semineri uzaktan/online olarak almadıklarını belirtirken yüzde 90,5'i (n=67) daha önce hiç uzaktan eğitim vermediklerini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak uzaktan eğitim modeli öğretmen camiasının çoğunluğu için pratik bakımından yeni tanıştıkları bir kavram olmuştur. Bu bulgu araştırmalarında öğretmenlerin Bu bulgu, Marshall ve diğerleri, (2020), Archambault ve Kennedy (2014) ve Rice ve Deschaine (2020) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Cardullo, (2021) çalışmasında, öğrencilere iyi eğitim verebilmek için COVID-19 sürecinde öğretmenlerin öğretim teknolojileri ihtiyaçlarının karşılandığında kendilerini güvende hissedeceklerini vurgulamıştır. Martinez ve Broemel'nin (2020) öğretmen ve idari personellere araştırma sonucu öğretim teknolojileri dersleri verildikten sonra COVID-19 sürecinde eğitimi etkili olarak verdiklerini raporlamıştır.

6. Uzaktan eğitim için kullanılan cihazlar

Uzaktan eğitim uygulamaları günümüzde teknolojinin kullanımını gerekli kılmaktadır. Bu sebeple COVID-19 sürecinde uzaktan eğitim yapmak zorunda kalan öğretmenler de çeşitli teknolojik cihazlar kullanarak mesleklerini yapmaya devam etmektedir. Tablo 5'te uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin kullandığı araçlar listelenmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandığı araçlar

Masaüstü bilgisayar	Dizüstü bilgisayar	Tablet bilgisayar	Cep telefonu	f
	✓		✓	25
	✓			21
			✓	9
✓			✓	5
	✓	✓	✓	5
✓	✓		✓	2
✓		✓		2
✓				2
✓	✓			1
		✓		1
✓	✓	✓	✓	1

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitimde çoğunlukla dizüstü bilgisayar ve akıllı cep telefonlarını kullanmaktadırlar. Ulaşılabilirlik ve taşıma kolaylığı buna sebep olarak görülebilir. Ayrıca entegre kamera ve mikrofon özellikleri dizüstü bilgisayar ve akıllı cep telefonları için önemli tercih edilme sebepleri olduğu düşünülebilir.

7. Uzaktan eğitimde öğrencilerle etkileşim

COVID-19 sebebiyle uygulanan uzaktan eğitimde yapılan derslere öğrencilerin katılımı, öğretilenlerin değerlendirilmesi ve öğrenci katılımı konusunda çalışmaya katılan öğretmenlerin sorular ışığında yaptıkları değerlendirmeler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıların uzaktan eğitimde öğrencilerle etkileşimi

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
Öğrencilerimin tamamı online derslerimi takip edebilecek imkanlara sahipler.	9 (%12,1)	13 (%17,6)	52 (%70,3)
Derslere katılmayan öğrencilerimle ve velileriyle iletişim kurup derslere devamını sağlarım.	48 (%64,9)	16 (%21,6)	10 (%13,5)
Öğrencilerimin derslerdeki gelişimini takip etmek için ödevlendirme ve sonrasında değerlendirme yaparım.	58 (%78,4)	12 (%16,2)	4 (%5,4)
Dersine girdiğim tüm sınıfların mesaj gruplarında aktif olarak yer alıyorum.	67 (%90,5)	4 (%5,4)	3 (%4,1)

Uzaktan eğitimdeki en büyük sorunlardan birisi, öğreten ve öğrenen arasındaki iletişimi sağlayan teknolojiye erişim güçlüğüdür. Burada bahsi geçen teknoloji COVID-19 sürecinde öğrencilerin ve az da olsa öğretmenlerin bilgisayar ve internet gibi uzaktan eğitim platformlarına erişimini sağlayan araçlardır. Bu durum, ekonomik imkânlarla bağlantılı düşünülmesi gerektiği için gelişmekte olan bir ülke olarak Türkiye'de pek çok ailede teknolojiye erişimde eksiklikler yaşanmaktadır. Bunun yanında aynı ailede birden fazla öğrencinin bulunması durumunda teknolojiye erişim sorunu daha da katlanmaktadır. Bu sebeplerle öğrencilerinin uzaktan eğitime katılmak için yeterli imkânlarla sahip olduğunu belirten katılımcıların oranı %12 civarındadır. Büyük çoğunluğu ise öğrencilerinin tümünün bu imkânlarla sahip olmadığını ifade etmişlerdir. Kırsal bölgelerde bu oranların çok daha fazla olduğu düşünülebilir.

COVID-19 öncesi öğretmenler ve öğrenciler okullarda yüz yüze iletişim kuruyorken yüz yüze eğitime ara verilmesinden sonra öğrenci ve velilerle iletişim daha çok telefon aracılığıyla olmaya başlamıştır. Bu da her öğretmenin yüzlerce öğrenci ve gerekli durumlarda veli ile telefonla iletişim kurma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Hem yorucu hem de zaman alan bu durum öğretmenlerin bu dönemde karşılaştığı güçlükler arasında sayılabilir. Buna rağmen katılımcıların yaklaşık %65'i derse katılmayan öğrenci ve velileriyle iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. Öğrenci eğitim sürecinde velilerle iletişimin önemi ve iletişim kanalları oluşturmak literatürde de desteklenmiştir (Bouffard, 2008; Goodall, 2016; Watkins, 2013).

Eğitim öğretim faaliyetlerinde dersin konusu öğrencilere aktarıldıktan sonra öğrencilerin elde etmesi gereken kazanımların ne seviyede gerçekleştiğinin kontrol edilmesi gerekir. Bu da en yaygın şekilde ödevler ve sınavlar yoluyla yapılır. Katılımcıların yaklaşık %80'i öğrencilerin derslerdeki gelişimini takip etmek için ödevlendirme ve sonrasında değerlendirme yaptığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların tamamına yakını öğrencilere ödevleri EBA ve sınıf mesaj grupları üzerinden gönderdiklerini ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinde sınıfların mesaj grupları etkinliği ve kullanım oldukça fazla artmıştır. Öğretmenler sınıfa yapacakları duyuru ve bilgilendirmeleri ve ayrıca ödevlendirmeleri akıllı

telefonlarda bulunan mesaj uygulamaları (WhatsApp, vb.) üzerinden yapmaktadırlar. Katılımcıların %90'dan fazlası sınıf mesaj gruplarını aktif olarak kullandıklarını belirtmişlerdir.

8. Uzaktan eğitimin avantajları/dezavantajları

Her uygulamada kullanıcılar tarafından görülen avantajlar ve dezavantajlar mevcuttur. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler tarafından çevrimiçi eğitim platformları kullanılarak yapılan derslerde de öğretmenlerin tespit ettiği güçlü ve zayıf taraflar bulunmaktadır. Katılımcılara, uzaktan eğitimin bu yönlerini belirlemeleri için olası seçenekler sunulmuş ve bunların içinden (istedikleri sayıda) seçim yapmaları veya bunların dışında fikirlerini belirtmeleri istenmiştir. Oluşan sonuçlar Tablo 7 ve 8'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Katılımcılara göre uzaktan eğitimin avantajları

Sizce uzaktan eğitimin avantajları nelerdir?	f	%
Okul ortamına göre daha esnek olması	58	78,4
Teknoloji kullanıldığı için daha az yorucu olması	39	52,7
Kullanılabilecek öğretim yöntemlerinin çeşitliliğinin fazla olması	27	36,5
Öğrencilerle iletişimin daha fazla gelişmesi	12	16,2
Öğrencilerin okul ortamına göre derslerden daha fazla keyif alması	8	10,8
Bence faydası yok.	16	21,6

Okul ortamında öğretmenler ve öğrenciler bir program dâhilinde ve belirlenmiş zamanlarda derslerini sınıf ortamında yaparlar. Bunun için de kendileri için belirlenmiş gün ve saatlerde okullarda bulunmak zorundadırlar. Uzaktan eğitim de ise öğretmenin dersini yapabilmesi için gerekli uzaktan eğitim teknolojisine sahip olması yeterlidir. Dersini internet bağlantısı bulunan istediği ortamda yapabilir. Ders zamanı için bir program belirlenmiş olsa bile dersin gün ve saatini öğrencileriyle başka bir zaman aralığı için değiştirebilir. Uzaktan eğitimdeki bu gibi esneklikler katılımcıların neredeyse %80'i tarafından uzaktan eğitimin sağladığı bir avantaj olarak görülmüş ve ifade edilmiştir.

Sınıflarda tahta önünde sürekli ayakta kalmak ve ders anlatmak durumunda olan ve bunu yaparken öğrencilerin dersi takip etmelerini sağlamak zorunda olan öğretmenler için ev ortamında bilgisayar başında dersini işleyebilmek daha az yorucu olarak görülmüştür. Katılımcıların yarısından fazlası (%52,7) uzaktan eğitimin kendilerini daha az yorduğunu belirtmişlerdir.

Yaşanan COVID-19 sürecinde teknoloji temelinde ilerleyen uzaktan eğitimde öğretmenler pek çok eğitim uygulamasını derslerinde kullanabilmektedir. Dersleri videolarla, resim ve grafiklerle, çeşitli ders uygulamalarıyla daha zengin hale getirebilmektedir. Bu olanaklar ayrıca dersleri öğrenciler için daha çekici ve keyifli hale getirmektedir. Okullarda etkileşimli akıllı tahtalar da buna imkân vermekle birlikte okulların tamamında akıllı tahta ve internet erişiminin bulunmaması gibi sorunlar mevcuttur. Bu sebeplerle katılımcıların %36,5'i kullanılabilecek öğretim yöntemlerinin çeşitliliğini uzaktan eğitimin bir avantajı olarak görürken %10,8'i de öğrencilerin çevrimiçi derslerden daha fazla keyif aldığını belirtmişlerdir. Ayrıca %16,2'si de çevrimiçi olarak ve telefonlar aracılığıyla öğrencilerle sürekli iletişim halinde olmanın öğrencilerle etkileşimi geliştirdiği görüşünü bildirmişlerdir.

Öte yandan katılımcıların beşte birinden fazlası uzaktan eğitimin faydasının bulunmadığını ve öğrencilerin gelişimine katkısı olmadığı fikrine sahiptir. Bunda yaşadıkları kötü uzaktan eğitim deneyimlerinin etkisi olabileceği gibi sürecin kötü psikolojik yansımaları olabileceği de düşünülebilir.

Yukarıda sayılan avantajları ve kolaylıkları yanında uzaktan eğitimin öğretmen gözüyle dezavantajları ve zorlukları aşağıda Tablo 8'de gösterilmiştir. Avantaj ve dezavantaj verileri karşılaştırıldığında daha yoğun olarak zorlukların baskın olduğu fark edilmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlere göre uzaktan eğitimin dezavantajları

Sizce uzaktan eğitimin dezavantajları/zorlukları nelerdir?	f	%
Öğrencilerin motivasyonunu ve devamlılığını sağlamak	67	90,5
Öğrencilerle yüz yüze iletişim kuramamak	58	78,4
EBA sistemindeki aksaklıklar	43	58,1
Gerekli teknolojiye erişim	40	54,1
Müfredatın uzaktan eğitime adaptasyonu	25	33,8
Dijital doküman yetersizliği	21	28,4
Yeterli bilgi ve deneyiminin olmaması	20	27,0
İnternet arızaları nedeniyle yaşanan sıkıntılar	18	24,3
Zorluk yaşamadım.	7	9,5

COVID-19 salgını döneminde öğretmenlerin ilk defa deneyimledikleri uzaktan eğitim süreci, alışık oldukları yüz yüze eğitimle kıyaslandığında pek çok zorluğu beraberinde getirmiştir. Katılımcıların çok büyük kısmı (%90,5) öğrencilerin derslerdeki motivasyonunu ve devamlılığını sağlamanın zorluğundan söz etmişlerdir. Hamilton ve diğerleri, (2020) ve Kraft Simon ve Lyon (2020) araştırma sonuçları da öğretmenlerin COVID-19 online eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenci motivasyonlarını sağlamakta zorlandığını göstermiştir. YouthTruth (2020) araştırmasında, öğrenci motivasyonunun öğrencilerin aldığı eğitim seviyesine, sosyo-ekonomik durumuna ve bulunduğu ortama göre farklı olduğunu belirtmiştir. Schaefer ve diğerleri, (2020) öğretmenleri ve aileleri öğrenci ihtiyaçlarını karşılayıp öğrenme motivasyonlarını arttırmak için işbirliği yapmaya davet etmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin devam zorunluluğu olmadığı ve okullardaki sınavlar yapılamadığı ya da ertelendiği için öğrencilerin derslere devamında ve öğrenme motivasyonlarında çok ciddi düşüş olmuştur. Bu durum öğretmenlerin öğretme motivasyonunu da olumsuz etkilemektedir.

Sınıf ortamında öğrencilerle göz teması kurmak, jest ve mimikleri kullanarak duygularını ifade edebilmek, öğretme arzusunu hareketlerle gösterebilmek öğretmenlerin öğrencilerle olan öğrenme-öğretme ilişkisini iyileştirirken bilgisayar karşısında bu duyguların yaşanabilmesi çok zordur. Bu yüzden katılımcıların %78,4'ü öğrencilerle yüz yüze iletişim kuramıyor olmanın uzaktan eğitimin en önde gelen dezavantajlarından biri olarak görmektedir. Bu bulgular, uluslararası araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Oosterhoff ve diğerleri, 2020; YouthTruth, 2020).

Uzaktan eğitimde öğretmenler psikolojik zorluklar yanında teknik zorluklar da yaşamaktadır. Türkiye'de ilk virüs vakaları görülmeye başladıktan hemen sonra okullarda yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçildiği için eğitim sistemi ve öğretmenler bu sürece hazırlıksız yakalandı. Şartlara uyum sağlama sorunları yaşandı. Öğretmenler ve daha çok da öğrenciler teknolojik olarak cihaz, internet ve uygulama eksiklikleri sebebiyle zorluklar yaşadılar. Katılımcılar bu sorunları, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemindeki aksaklıklar (%58,1), gerekli teknolojiye erişim (%54,1), müfredatın uzaktan eğitime adaptasyonu (33,8), dijital doküman yetersizliği (%28,4), uzaktan eğitim teknolojisi konusunda yeterli bilgi ve deneyim eksikliği (%27), internet arızaları nedeniyle yaşanan sıkıntılar (%24,3) biçiminde sıralamışlardır.

Öte yandan katılımcıların %9,5'lik bir bölümü uzaktan eğitim sürecinde herhangi bir zorlukla karşılaşmadığını ve uzaktan eğitimin bir dezavantajı olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca özel okulların bu süreci devlet okullarına göre daha iyi yürüttüğünü ve eğitim faaliyetlerini daha düzenli ve sistemli şekilde yürüttüğünü ifade etmişlerdir.

9. Uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin günlük hayatına, psikolojisine ve eğitime bakış açısına etkileri

Katılımcıların "COVID-19 sürecinin sizin günlük hayatınıza, psikolojinize ve eğitime bakış açınıza ne gibi etkileri oldu?" şeklindeki açık uçlu soruya verdikleri cevaplara aşağıda örnekler sunulmuş ve bu cevaplar hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. Çalışmada, katılımcıların isimleri istenmemiş, bunun yerine anketi doldurma sırasına göre katılımcı numarası verilmiştir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketin 19. sorusuna verilen katılımcı cevapları incelenmiş ve COVID-19 ile zorunlu hale gelen uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin sosyal hayatına, psikolojilerine ve öğretmen olarak mesleki bakış açılarına etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo.9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Uzaktan eğitim sürecinin sosyal, psikolojik ve mesleki etkileri

Covid-19 sürecinin sizin günlük hayatınıza, psikolojinize ve eğitime bakış açınıza ne gibi etkileri oldu?		
	Olumsuz etkiler	Olumlu etkiler
Sosyal ve psikolojik etkiler	<ul style="list-style-type: none">• özgürlüğün kısıtlanması duygusu• sıkılma ve bunalma duygusu• asosyallik duygusu• fiziki ve mental rahatsızlıklar• kaygı, huzursuzluk, umutsuzluk ve çaresizlik duygusu	<ul style="list-style-type: none">• COVID-19 öncesi sosyal hayatlarındaki önemsiz sandıkları birçok imkân ve alışkanlıkların değerini fark etme• sağlığın ve onu korumanın hayattaki en önemli şey olduğunu fark etme
Mesleki etkiler	<ul style="list-style-type: none">• uzaktan eğitimin okuldaki yüz yüze eğitim kadar faydalı olmadığı düşüncesi• öğrencilerle iletişim sorunları• her öğrencinin teknolojiye erişimi aynı düzeyde olmadığı için eşitsizlik oluştuğu düşüncesi• evdeki işlerle öğretmenliğin birbirine karışması• bazı derslerin (beden eğitimi, resim ve müzik gibi) uzaktan eğitimde anlamsız kalması ve bu durumunun kendilerini değersiz hissettirmesi	<ul style="list-style-type: none">• COVID-19 öncesi mesleki hayatlarındaki önemsiz sandıkları birçok imkân ve alışkanlıkların değerini fark etme• uzaktan eğitim yoluyla mesleklerinin ve öğrenci iletişiminin devam edebileceğini fark etme• uzaktan eğitim için gerekli teknolojik bilgi ve ekipman konusunda eksiklerinin farkına varma

Katılımcıların yarısından çoğu, COVID-19 sürecinin eğitime, öğretmenlik mesleğine ve kendi özel hayatlarına yansımalarını olumsuz olarak değerlendirmiştir.

K-2: “Bu süreçte sürekli evde kalarak özgürlüğüm ve günlük aktivitelerim kısıtlandı. Hem yakınarımla hem de öğrencilerimle olan iletişimim çok aza indirildi. Her ne kadar bu süreçte online eğitimle çalışmaya devam etsem de okuldaki yüz yüze eğitim kadar faydalı olmadığını düşünüyorum.”

K-5: “Biraz sıkıcı ve yorucu bir süreç oldu psikoloji açısından. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini asla tutmayacağını anladım. Çünkü ne olursa olsun insan karşısında sanal değil gerçek birini görmek ve iletişim kurmak istiyor.”

K-9: “Uyku düzensizliği, kendi çocuğunun ders sorumluluğu ve öğretmen olarak öğrencilerin ve velilerin takibi beni en çok etkileyen faktörlerdi [...] Ayrıca sanat derslerinin de bu sürecin dışında düşünülmesi beni daha çok değersizleştirdi!!!”

K-13: “Sürekli kaygı duygusu ve hazırlıksız olduğumuz gerçeği psikolojimi bozdu.”

K-15: “Psikolojim bozuldu diyebilirim. Her şeyden şüphe duyar oldum. Sürekli kendimi tehlikede hissediyorum.”

K-21: “Özgürlük alanını daraltması hayat motivasyonumu düşürdü.”

K-22: “Gün kavramı kalmadı. Rutin programlı hayat aksadı.”

K-28: “Hareketsizlik sağlığını olumsuz etkiledi. Özgürlüklerim kısıtlanmış hissettim, mutsuz oldum.”

K-31: “Daha yorucu uzaktan öğrencilerle iletişime geçmek ve onları motive etmek zor.”

K-34: “Evde hapsolmek ve normal günlük aktiviteleri yapamamak genel sağlığını etkiledi, özgürlüğümün elimden alındığı hissine kapıldım, mutsuz oldum.”

K-36: “Bu süreç bizler için yani çalışan kişiler için belli bir zamandan sonra sıkıcı ve bunaltıcı oldu. Sosyal hayattan uzak, sürekli ev ortamı ve mesleğini icra edememek insanı bunaltıyor.”

K-43: “Yüz yüze eğitimin daha verimli olduğunu düşündürdü. Ev konforu iş hayatı ile özellikle eğitimle örtüşmedi.”

K-51: “Uzun ve belirsiz bir süreç olması insan psikolojisini olumsuz etkilemektedir. Verilen uzaktan eğitimin tüm öğrencilere aynı oranda ulaşmaması eğitimde eşitlik ilkesine ters düşmektedir.”

K-53: “Mekân ve özgürlük kısıtlamaları süreci benim için tepkisel hale getirdi. Normale göre olaylara daha tepkisel yaklaşıyorum. Bu durumun ilk defa yaşanmasının etkisi de olabilir. Rutinlerden kopmak, kapalı kalmak çoğu zaman psikolojimi olumsuz etkiledi diyebilirim.”

K-62: “Kilo aldım. Kısıtlanmış hissettim. Süreç uzadıkça sıkıldım.”

K-68: “Yaşam kalitesini düşürdü.”

Katılımcılar, salgın sürecinde, alışılan olağan hayat akışının bozulmasının insan psikolojisine ne tür yansımaları olduğunu dile getirmişlerdir. Sürekli evde kalma zorunluluğunun yol açtığı özgürlüğün kısıtlanması, sıkılma ve bunalma hissi, fiziksel iletişimsizlikten kaynaklı asosyalite duygusu, hareketsizlikten kaynaklı fiziki ve mental rahatsızlıklar, sürecin bilinmezliğinden kaynaklı kaygı, huzursuzluk, umutsuzluk ve çaresizlik duygusu öğretmenlerin çokça dile getirdiği psikolojik süreçler olmuştur. Doğal olarak bu olumsuzlukların mesleki yani eğitim tarafı da ifade edilmiştir. Katılımcılar; uzaktan eğitimin okuldaki yüz yüze eğitim kadar faydalı olmadığını, öğrencilerle iletişim sorunları yaşadıklarını, her öğrencinin teknolojiye erişimi aynı düzeyde olmadığı için eşitsizlik oluştuğunu, evdeki işlerle öğretmenliğin birbirine karıştığını, bazı derslerin (beden eğitimi, resim ve müzik gibi) uzaktan eğitimde anlamsız kaldığını ve bu durumda kendilerini değersiz hissettirdiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların cevapları incelendiğinde bu sürecin hayata kattığı olumlu yönler olduğunu ve öğretmenlerin bardağın dolu tarafını görmeye çalıştığını da görmekteyiz. Bunun örnekleri de aşağıda verilmiştir.

K-1: “Hayatıma etkisi şu oldu. Dünyaya bakışım değişti. Zaten sade bir insandım. Şimdi tamamen sadeleştim. Okulda sıkıntı ettiğim şeylerin önemsiz olduğunu anladım. Psikolojik olarak değişken bir ruh halindeyim. Kendimi oyalayacak şeyler buluyorum. Bu beni rahatlatıyor. Her şey normalleşince çabuk adapte olacağımı düşünüyorum.”

K-8: “Öğrencilerle daha fazla iletişim kurmamı sağladı. Ev ortamında daha kaliteli vakit geçirmeyi öğrendik.”

K-12: “Kişilerin kendi kendine yetebilmesi önem kazandı. Motivasyon, planlı programlı çalışmayla yeni bilgiler edinebileceği bir süreç. Hobilerimin olması benim yaşantıma renk ve hareket getiriyor. Teknolojiyi etkin olarak kullanabilmenin önemi bir kez daha anlaşıldı.”

K-19: “Önemsiz gördüğümüz günlük rutinlerin aslında ne kadar değerli olduğunu öğrendik. Ev ortamının geliştirilmesine dair pratiğimiz oldu.”

K-24: “Sağlık problemi oluşturması açısından kötüydü her an bulaşabilecek olması ve bu korkuyla yaşamak zorunda olmak... Ama durup dinlenme içe dönme şansı oluşturduğu için güzel bir deneyimdi.”

K-30: “Kendi adıma bu dönem benim için gayet iyi geçti. Psikolojik olarak sorun olmadı. Normalde de evi severim. Eğitimin teknoloji yönünün birden faal olması ilk başta zor gibi gelse de bu dönemde en güzel şey uzaktan da eğitimin olabileceğinin ve istenilirse de faydalı olacağını kanıtlanması oldu bence. Bu süreçte EBA’yı etkin kullanmayı öğrendim. Bu süreç herkese bir şeyler öğretti diye düşünüyorum.”

K-37: “Yüz yüze eğitimin ne kadar kıymetli olduğunu fark ettim.”

K-41: “En önemli şeyin sağlık olduğunu, yüz yüze eğitimin önemini ve kalitesini anladık.”

K-48: “Günlük hayatta daha çok sorgulama, daha çok sevdiklerinle vakit geçirme ve sağlığın kıymetini bilme yönünde etkiledi. Uzaktan eğitimin kesinlikle ders tekrarı için daha uygun olduğunu anladım. Birebir eğitimin çok daha faydalı, öğrenciyi birçok yönüyle motive eden bir eğitim olduğunu anladım.”

K-57: “Yüz yüze eğitim dışında da farklı alternatiflerin olduğunu farkına varmak.”

K-60: “Hayatta hiç bir şeyin sağlığımızdan önemli olmadığını daha fazla anladık.”

K-66: “Yüz yüze eğitimin ne kadar önemli olduğunu anladım. Gündelik hayatta kurduğumuz iletişimlerin bizim için ne kadar önemli olduğunu anladım.”

K-71: “Sabır konusunda deneyimim arttı. Uzaktan eğitim konusunda deneyim sahibi olduk. Yüz yüze eğitimin avantajının daha fazla olduğunu gözlemledik.”

Cevaplardan da anlaşılacağı üzere öğretmenler bu süreçte önceliklerini değiştirmişler ve sahip oldukları yaşamın ve rutinlerinin ne kadar değerli olduğunu fark etmişlerdir. Bu rutinlerin içinde yüz yüze eğitimin, okul ortamında öğrenci ve meslektaşları ile buluşabilmenin değeri yadsınamaz. Bu bağlamda katılımcılar, COVID-19 öncesi sosyal ve mesleki hayatlarındaki önemsiz sandıkları birçok imkân ve alışkanlıkların değerini fark ettiklerini, sağlığın ve onu korumanın hayattaki en önemli şey olduğunu, uzaktan eğitim yoluyla mesleklerinin ve öğrenci iletişiminin devam edebileceğini fakat bunun için gerekli olan teknolojik bilgi ve ekipman konusunda eksiklerinin farkına vardıklarını dile getirmişlerdir.

10. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğretim motivasyonundaki değişiklikler

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketin 20. sorusuna verilen katılımcı cevapları incelenmiş ve COVID-19 ile zorunlu hale gelen uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin öğretim motivasyonlarına etkileri ve motivasyonlarının değişme sebepleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo.10’da gösterilmiştir.

Tablo.10 Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğretim motivasyonundaki değişiklikler

Motivasyonum düştü. Sebepleri:	Motivasyonum değişmedi/arttı. Sebepleri:
<ul style="list-style-type: none">uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığı kanısıöğrencilerin çevrimiçi derslere çok düşük yüzdeyle katılmalarıuzaktan eğitimdeki derslerde öğrenci tepkilerini görememeöğrencilerin eğitime olan ilgisizliğiuzaktan eğitimde öğretmenliğin teknolojik ve psikolojik açılardan çok daha yorucu, zorlayıcı olması	<ul style="list-style-type: none">uzaktan eğitime uyum sağlama zorunluluğumesleğini her şartta icra etme zorunluluğuzaman yönetimini daha rahat yapılabildiği için ders hazırlığına daha fazla zaman ayırabilme imkânınormal eğitime geçildiğinde öğrencilerin bilgi eksikliği olmaması gerektiği düşüncesi

Katılımcıların “COVID-19 sürecinde edindiğiniz uzaktan eğitim deneyimini de dikkate alarak öğretmen motivasyonunuzda değişiklikler oldu mu?” şeklindeki açık uçlu soruya verdikleri cevaplara aşağıda örnekler sunulmuş ve bu cevaplar hakkında değerlendirmeler yapılmıştır.

- K-3: *“Motivasyonum düştü. Yüz yüze eğitim çok daha verimli. Böyle geri dönüş alamıyoruz.”*
- K-5: *“Okulun eğitim için çok gerekli olduğunu fark ettik çünkü öğrencilerin motivasyonunu uzaktan eğitim ile sağlamak çok zor. Bu durum öğretmen motivasyonunu da etkiliyor.”*
- K-10: *“Motivasyon çok düştü. Yüz yüze olamamak sıkıntı. Öğrenciler yeterli katılım sağlamıyorlar.”*
- K-19: *“Yüz yüze eğitim, sınıf ortamı, derslerde espriler, sosyal ortam... Bunların eksikliği motivasyonumu çok düşürdü.”*
- K-23: *“Etkileşim zayıfladığı için öğretme motivasyonum düştü ve daha yorucu olmaya başladı.”*
- K-28: *“Öğrenci katılımı az olduğu için ders anlatımında motive olamadım.”*
- K-35: *“Öğretme hazzı daha düşük. Dönüt alma zayıf.”*
- K-40: *“Bu süreç öğretme motivasyonumu düşürmüştür. Yüz yüze eğitimden aldığım memnuniyet ve etkileri bu süreçten alamadım.”*
- K-44: *“Yüz yüze eğitimde ki sıcaklık olmadığı daha esnek olduğu için motivasyonda ciddi bir düşüklük yaşandı.”*
- K-49: *“Evet motivasyonum düştü. Online derslerime katılım sayısı çok düşüktü. Yüz yüze eğitimde çoğu öğrencinin derse ilgisiz olduğunu farkındaydım ama hemen hemen hepsinin ilgisiz olduğunu fark etmem beni üzdü. Demek ki ne yaparsam yapayım öğrencide istek olmadığı sürece tüm çabalar boşunaymış.”*
- K-50: *“Öğrencilerim uzaktan eğitime çok katılmıyorlar. Örneğin 21 kişilik sınıfta sadece 1 kişi derse katılıyor bu da motivasyonumu olumsuz etkiliyor.”*
- K-59: *“Oldu elbette motivasyonumuz düştü. Yaşamda kalma mücadelesi vermek zorunda kaldık, insanlarla olan ilişkimiz oldukça azaldı ve kaliteli vakit geçirebileceğimiz yerler kapandı. Eve hapsedilmek zorunda kaldık ve tüm bu olumsuzluklar içinde yaşam enerjimiz tükendi.”*

Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde büyük çoğunluğunun süreçten olumsuz etkilendiği ve öğretmen motivasyonlarında düşüş olduğu gözlenmiştir. Bunun sebepleri arasında öğrenci katılımının azlığı, öğrencilerin ilgisizliği ve sürecin getirdiği sosyal hayattaki kısıtlamalar en çok öne çıkan gerekçelerdir. Katılımcılar, öğretmen motivasyonlarındaki düşüşe dair ifadelerinde en çok uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin çevrimiçi derslere çok düşük yüzdeyle katıldıklarını, uzaktan eğitimdeki derslerde öğrenci tepkilerini, mimiklerini ve geri dönüşleri yüz yüze eğitimdeki gibi göremedikleri için öğretme hazzını yaşayamadıklarını, online derslere katılım zorunlu olmadığına öğrencilerin eğitime ve öğrenmeye olan ilgisizliğini fark ettiklerini, uzaktan eğitimde öğretmenliğin hem teknolojik hem de psikolojik olarak çok daha yorucu olduğunu dile getirmişlerdir.

Bunun yanında öğretmen motivasyonunu kaybetmediğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Örneğin;

- K-6: *“Yani yüz yüze eğitimi tercih ederim. Ama böyle olağan üstü bir durumda böyle imkânlar olması sevindirici. Öğretme motivasyonumda bir değişiklik olmadı. Yeter ki öğrenci katılsın ve pandemi sonrası için bilgi eksikliği bulunmasın.”*
- K-13: *“Daha yakın, esnek ve kabullenici oldum.”*

K-22: “Evden çalışmaya alıştım. Daha rahat geldi bazı açılardan. Ama öğrenciyi görmeden ders anlatmak, sadece sesini duymak, mimiklerini anlayamamak beni dersin onlara faydalı olup olmadığını anlamada zorladı.”

K-26: “Dersime sunum şeklinde hazırlandım. Bu beni her ders öncesi motive etti.”

K-33: “Aynı istek ve şevkle ders işliyorum.”

K-38: “Okulu ve öğrencilerimi çok özledim. Uzaktan eğitim faydalı değil. Normal eğitim ve öğretime bir an önce başlanmalıdır. Öğretme motivasyonum daha çok arttı.”

K-42: “İyi yönde motivasyon sağladı, ancak yüz yüze öğretim şart”

K-69: “Zamanı değerlendirme açısından boş geçmediğini düşünüyorum ama yeterli olduğunu düşünmüyorum.”

Katılımcıların bir kısmı yukarıda yer verilen, doğrudan alıntılarında görülebileceği gibi motivasyonlarının değişmediğini ya da arttığını beyan etmişlerdir. Bu bağlamda, uzaktan eğitime uyum sağlama ve mesleklerini her şartta icra etme zorunluluğu, sürekli evde olmanın rahatlığının sağladığı ders hazırlığına daha fazla zaman ayırabilme imkânı, uzaktan eğitimin getirdiği esneklik ve normal eğitime geçildiğinde öğrencilerin bilgi eksiği olmaması düşüncesi, katılımcıları uzaktan eğitime karşı güdüleyen temel gerekçeler olarak ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların anketin açık uçlu sorularına verdikleri cevaplarından anlaşılacağı üzere, ani başlayan ve uzun süre devam eden bu süreç öğretmenler tarafından daha önce deneyimlenmemiş pek çok farklı tepkiye yol açmıştır. Olumsuz etkilerin büyük çoğunluğu alışma sürecinin katlanılması gereken negatif etkileri olarak düşünülebilir. Günlük alışkanlıklarından, sosyal hayatlarından, okullarından, öğrencilerinden, meslektaşlarından ve en yakın akrabalarından bile uzak kalmak, evlerinde izole bir yaşama adapte olmak, öğretmenlerin çoğunluğu için kaygılı, huzursuz edici, bunaltıcı ve mesleki anlamda motivasyon düşürücü bir süreç olmuştur. Her meslek grubu ya da her farklı özellikteki birey gibi öğretmenler de sürecin getirdiği değişikliklere adapte olmuş ya da olmaya çalışmışlardır. Derslerini, sınıfları yerine bilgisayar başında yapmaya çalışmışlar; öğrencilerini ve onların dersteki tepkilerini göremeden öğretme-öğrenme süreçlerini yürütmeye çaba harcamışlardır. Uzaktan eğitimin gerektirdiği teknolojik bilgileri kavramaya, öğrenmeye ve uygulamaya çalışırken bazıları çok zorlanmış ve yüz yüze eğitimi dört gözle bekler hale gelmişken bazıları uzaktan eğitimin esnekliğini ve her şartta uygulanabilirliğini keşfetmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, COVID-19 döneminde uygulanması zorunlu hale gelen uzaktan eğitim sürecinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve bu sürecin nasıl yürütüldüğü anlatılmaya çalışılmıştır. Katılımcıların çoğunluğunda uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim gibi başarılı olamayacağı düşüncesi hâkim olsa da bu süreçteki en iyi çözüm yolu olduğu bilinmektedir.

Uzaktan eğitim günümüzde genel anlamda teknoloji temelli olduğu için; bütün öğrencilere erişimin sağlanamaması, her öğrencinin gerekli teknolojik imkânlarla sahip olmaması ve bazı bölgelerde alt yapının yetersiz olması öğretmenler açısından uzaktan eğitimin etkili şekilde kullanılamaması için baş etkenler olarak görülmektedir. Belirtilen olanaklar bakımından her öğrencinin benzer seviyelerde olmaması eğitimde fırsat eşitsizliğini ortaya çıkarmaktadır (Bennett ve diğerleri, 2020). Türkiye’de yapılan çalışmalarda da uzaktan eğitime katılmayan ya da katılmayan öğrenci sayısının çokluğundan kaynaklanan fırsat eşitsizliğinden ve buna bağlı olarak ortaya çıkan eğitimin niteliğindeki düşüşten bahsedilmiştir (Yılmaz ve diğerleri, 2020, s. 25; Arık, 2020; Karadağ ve Yücel, 2020). Uzaktan eğitim sürecine ailelerin de dâhil olmaları, canlı derslerde öğrencilere gerekli ortamı sağlayamamaları, ev ortamının uygun olmaması gibi sebeplerden dolayı uzaktan eğitimin yeterli etkinliği ulaşamamasının sebepleri arasında çalışmaya katılan öğretmenlerin ortak görüşlerini oluşturmaktadır.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler çok büyük oranda EBA ve Zoom platformlarını kullanmışlardır. Bu platformların etkin kullanımı, öğretmenlerin bilişim teknolojilerine karşı olumlu tutuma sahip olmaları ve bu teknolojileri kullanma becerileri ile doğru orantılıdır. Bu da uzaktan eğitimin daha nitelikli olmasını doğrudan etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin bilişim teknolojilerine karşı tutumları branşlarına göre farklılaşmaktadır (Can, 2020; Ersoy ve Kavaklıoğlu, 2020).

İnternet bağlantısındaki sorunlar, kamera ve ses sistemindeki aksamalar, elektrik kesintileri, EBA'ya girişte yaşanan sorunlar uzaktan eğitim konusunda öğretmenlerin karşılaştıklarını belirttikleri bazı teknoloji temelli problemlerdir. Bu sorunlar literatürdeki çalışmalarda da benzer şekilde görülmektedir (Asmara, 2020; Dias ve diğerleri, 2020; Johnson, 2020; Mohan ve diğerleri, 2020). Bu çalışmalarda özellikle öğretmen ve öğrencilerin yaşadığı internet sorunlarının ve bunun yanında canlı ders sürelerinin kısıtlı olmasının öğrenmenin yeterli seviyede olmasını engellediği belirtilmiştir. Yapılan bu çalışmadaki öğretmen görüşleri de bu durumu desteklemektedir.

Bu çalışmada elde edilen verilere göre; öğrencilerin ve öğretmenlerin iletişim kopuklukları, dikkatini derse verememe, ölçme ve değerlendirmenin yeterli ve etkili olmaması, ödevlendirmede ve kontrolünde yaşanan sorunlar, ders kazanımlarının yeterince aktarılamaması, sürekli ekrana başında olma ve ekrana bakma, salgın sürecinin tetiklediği endişe ve korkular uzaktan eğitimde öğretmenlerin, öğrenciler ve eğitimle ilgili yaşadıkları sorunlar olarak değerlendirilebilir. Yapılan benzer çalışmalarda öğretmen-öğrenci iletişimde ve ders kazanımlarının öğrenciye aktarımı konusunda sorunlar yaşandığı (Çakın ve Akyavuz, 2020), uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse olan ilgilerinin azlığı (Erkoca, 2021) karşılaşılan problemler olarak ifade edilmiştir.

Uzaktan eğitim en başta çevrimiçi platformlarda bir dersi organize etme, ders içeriğini ve ilerleyişini planlama, öğrencide derse katılım motivasyonunu sağlama, öğrenciyi takip etme ve değerlendirme gibi durumlarda öğretmenleri zorladığı ancak zamanla öğretmenlerin dijital becerilerinin geliştiği ve ders süreçlerini daha verimli hale getirdikleri görülmüştür (Karagöz ve Mamur, 2022).

COVID-19 süreci diğer herkes gibi öğretmenleri de psikolojik olarak olumsuz etkilemiştir. Sosyal çevreden uzaklaşma ve sosyal izolasyon, hastalanma ve yakınlarını kaybetme korkusu, alışılan yaşam biçimindeki keskin değişiklik ve sürecin bilinmezliği öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı sıkıntılardan bazılarıdır.

Uzaktan eğitimin COVID-19 sonrasında da yüz yüze eğitim yanında tamamlayıcı olarak devam edeceği öngörülmektedir. Bu bağlamda uzaktan eğitimin kalitesinin artırılması ve öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili sorunlarının giderilmesi için

- İnternet altyapısı iyileştirilebilir ve bütün öğretmen ve öğrencilerin internet hizmeti MEB tarafından sağlanabilir.
- Uzaktan eğitimde kullanılan çevrimiçi platformlar daha kullanışlı hale getirilebilir.
- Uzaktan eğitim için gerekli cihazlar fırsat eşitliğinin sağlanması açısından imkanları kısıtlı öğrencilere temin edilebilir.
- Daha etkin ölçme ve değerlendirme yapabilmeleri için öğretmenlerin eğitimler alması sağlanabilir.
- Öğrencilerin canlı derslere katılımını olumsuz olarak etkilediği tüm öğretmenler tarafından dile getirilen devamsızlık, ders ve sınıf geçme ve yazılı sınavlar konularında öğrencilere sağlanan aşırı kolaylıklar MEB tarafından tekrar gözden geçirilebilir.
- Öğretmen ve öğrencilere bu süreci en az hasarla atlatabilmeleri için çevrimiçi olarak psikolojik destek verilebilir.

Kaynakça

Alkan, C. (1981). *Açıköğretim: Uzaktan eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Anadolu Ajansı. (2020). *Milli Eğitim Bakanı Selçuk: Uzaktan eğitime 31 Mayıs'a kadar devam edilecek.* <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-uzaktan-egitime-31-mayisa-kadar-devam-edilecek/1822357>.
- Anderson, J. (2020). *Brave New World The coronavirus pandemic is reshaping education.* <https://qz.com/1826369/how-coronavirus-is-changing-education/>.
- Archambault, L., & Kennedy, K. (2014). Teacher preparation for K-12 online and blended learning. In R. E. Ferdig & K. Kennedy (Eds.), *Handbook of research on K-12 online and blended learning* (pp. 225–244). ETC Press.
- Arık, B. M. (2020). *Türkiye’de koronavirüsün eğitime etkileri-I. Eğitim reformu girişimi.* <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-i>.
- Asmara, R. (2020). Teaching English in a virtual classroom using whatsapp during COVID-19 pandemic. *Language and Education Journal*, 5(1), 16-27.
- Atchoarena, D. (2020). *COVID-19: Learning cities on the front line.* <https://en.unesco.org/news/covid-19-learning-cities-front-line>.
- Bennett, R., Uink, B., & Cross, S. (2020). Beyond the social: Cumulative implications of COVID-19 for first nations university students in Australia. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 1-5.
- Bouffard, S. M. (2008). *Tapping into technology: The role of the internet in family–school communication.* Harvard Family Research Project.
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesel açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenen-öğreten rollerinin belirlenmesi.* [Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi]. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/3058/8676.pdf?sequence=1>.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cardullo, V., Wang, C. H., Burton, M., & Dong, J. (2021). K-12 teachers’ remote teaching self-efficacy during the pandemic. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14(1), 32-45.
- Chang, G. C. & Satako, Y. (2020). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures.* <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/24/how-are-countries-addressing-the-covid-19-challenges-in-education-a-snapshot-of-policy-measures/>.
- Chiolero, A. (2020). Covid-19: a digital epidemic. *British Medical Journal*, 368.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education.* Routledge.
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Dias, M. D. O., Lopes, R. D. O. A., & Teles, A. C. (2020). Will virtual replace classroom teaching? Lessons from virtual classes via ZOOM in the times of COVID-19. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, 4(5).
- Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 148-163.
- Ersoy, M., & Kavaklıoğlu, O. (2020). Attitudes of Turkish secondary school teachers towards technology. *Research in Pedagogy*, 10(2), 324-337.
- Giannini, S. & Albrechtsen, A.B. (2020). *Covid-19 school closures around the world will hit girls hardest.* <https://en.unesco.org/news/covid-19-school-closures-around-world-will-hit-girls-hardest>.
- Gilani, I. (2020). *Coronavirus pandemic reshaping global education system?.* <https://www.aa.com.tr/en/education/coronavirus-pandemic-reshaping-global-education-system/1771350>.
- Goodall, J. S. (2016). Technology and schoolhome communication. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 118–131.
- Heydenrych, J. F., & Prinsloo, P. (2010). Revisiting the five generations of distance education: Quo vadis? *Progressio*, 32(1), 5-26.
- Huck, C., & Zhang, J. (2021). Effects of the COVID-19 pandemic on K-12 education: A systematic literature review. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 24(1), 53-84.

- Johnson, A. (2020). *Online teaching with ZOOM: A guide for teaching and learning with video conference platforms*. Aaron Johnson.
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192.
- Karagöz, C. T., & Mamur, N. (2022). COVID-19 salgın sürecinde görsel sanatlar öğretimi: görsel sanatlar öğretmenlerinin deneyimleri üzerine bir durum çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 78-97.
- Marshall, D. T., Shannon, D. M., & Love, S. M. (2020). How teachers experienced the COVID 19 transition to remote instruction. *Phi Delta Kappan*, 102(3), 46–50.
- Martinez, J. A., & Broemmel, A. D. (2020). Pencils down: Educators respond to the uncertainty amidst COVID-19 school closures. *International Studies in Educational Administration* (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)), 49(1), 109–132.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, (2020). *Millî Eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2019-2020*.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2018). 56 Sayılı, 19/02/2018 tarihli Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020a). *Bakan Selçuk, koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). *Uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi anketi*. <http://anket.meb.gov.tr>.
- Mohan, G., McCoy, S., Carroll, E., Mihut, G., Lyons, S., & Domhnaill, C. M. (2020). Learning for all? Second-level education in Ireland during COVID-19. *ESRI Survey and Statistical Report Series Number 92*.
- Oosterhoff, B. O., Palmer, C. A., Wilson, J., & Shook, N. (2020). Adolescents' motivations to engage in social distancing during the COVID-19 pandemic: Associations with mental and social health. *Journal of Adolescent Health*, 67, 179–185.
- Perraton, H. (2020). A theory for distance education. Sewart, D., Keegan, D., Holmberg, B. (Ed.), *Distance education international perspectives* (s. 34-45). Routledge.
- Punch, F.K. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş nicel ve nitel yaklaşımlar* (2. Baskı), Sayısal Kitabevi, Ankara (Bayrak, D., Arslan, H.B., Akyuz, Z. & Z. Etöz, Çev.) (Introduction to social research, second edition 2005).
- Rice, M. F., & Deschaine, M. E. (2020). Orienting toward teacher education for online environments for all students. *The Educational Forum*, 84(2).
- Samur, Y., Akgün, E., & Duman, B. (2011). Distance education in Turkey: Past-Present-Future. *Online Submission*. <https://eric.ed.gov/?id=ED581525>.
- UNESCO. (2020a). *COVID-19 educational disruption and response*, <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- UNESCO. (2020b). *COVID-19 impact on education*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- UNICEF. (2020). *COVID-19: More than 95 percent of children are out of school in Latin America and the Caribbean*. <https://www.unicef.org/press-releases/covid-19-more-95-cent-children-are-out-school-latin-america-and-caribbean>.
- Watkins, A. (2013). Electronic communication and its influence on parental involvement in high school (UMI No. 3589632) [Doctoral dissertation, Walden University.] ProQuest Dissertations and Theses Global.
- WHO.(2020a). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19*, <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G., & Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet Yayınları.
- YouthTruth. (2020). Students weigh in: Learning and well-being during COVID-19. *YouthTruth Student Survey*. https://youthtruth.surveystats.org/report_sections/1087936.

Zickar, M. J., & Keith, M. G. (2023). Innovations in sampling: improving the appropriateness and quality of samples in organizational research. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 315-337.

*Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 24.09.2021 tarih ve 2021-08 oturum numarası ile etik onay alınmıştır. Tüm katılımcılar bu çalışmaya gönüllülük esasına göre katılmış ve kimlikleri gizli tutulmuştur.

*Bu makaleye yazarların katkı oranları: 1. yazar %50, 2. yazar %50 şeklindedir.

Examining Secondary School Students' Perceptions on School and School Quality of Life

Umit Dogan¹, Seyfettin Abdurrezzak²

About the Article

Received: 06.05.2022
Accepted: 21.07.2023
Published: 01.11.2023

Keywords

School perception
School quality
Student perception

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between secondary school students' perceptions of school and their perceptions of school quality of life. Relational survey model was used in the study. The population of the study consists of 46,566 secondary education students studying in public schools in Sakarya province in the 2021-2022 academic year, and the sample of the study consists of 207 students studying in 21 schools selected from the population through purposeful sampling method. In the data collection process, two scales were used to determine the relationship between students' perceptions of school and their perceptions of school quality of life. The first of these scales is the School Perception scale developed by Ozdemir and Kalaycı (2013) and the second data collection tool is the School Quality of Life scale developed by Sari (2006), which consists 36 (thirty-six) items and three dimensions. According to the findings, it was seen that high school students who participated in the research perceived school as a "Place of Protection and Development". In addition, it was found that they perceived it as "Home" and "Place of Pressure" respectively; high school students' satisfaction with school quality was at a medium level and students perceived school experiences related to teacher- student communication and social activities at a higher level. According to the findings of the study, the article concludes with recommendations for students' perceptions of school and school life quality.

For Citation

Dogan, U. & Abdurrezzak, S. (2023). Examining secondary school students' perceptions on school and school quality of life. *MSKU Journal Education*, 10(2), 179-193. DOI: 10.21666/muefd.1113409

One of the first emotions that children recognize is happiness. Considering that school is the place where school-age children spend most of their time, the importance of school happiness increases even more. School children's happiness is the balance of expectations, environmental factors and meeting psychological needs (Engels, et al., 2004). In the literature, the main factors related to school children's subjective well-being are conditions such as school climate, peer relationship, teacher-student relationship, decision-making, reward, punishment, self-esteem, ability to use creativity, applied curriculum, school environment, health status and safety (Huebner & Gilman, 2006; Konu, et al., 2002; Tian, 2008; Yucel & Vogt-Yuan, 2016). Students' feeling good during the time they spend at school is expressed as a positive emotion at school, while experiencing anxiety, sadness and boredom at school is expressed as a negative emotion at school (Huebner & Gilman, 2006). In this respect, students' perceptions of their schools are also important. School operates as an important social environment where children share their beliefs, norms, values and fears for a significant period of their lives; going to school is a powerful experience and a considerable amount of time is spent at school (Demir, 2007). However, the school has been so removed from life that it has become a place where experience can hardly be found in the world when it should be the opposite (Dewey, 2008). Despite all this, schools are places where not only the cognitive achievements of students but also their affective, social and psychological development are important. In this context, phenomena such as school culture, school climate, social relations and school quality of life are important concepts for school happiness, and school quality of life has attracted the attention of researchers in the literature (Donmez, 2008; Linakyla & Brunell, 1986; Sari, et al., 2007; Sinclair & Fraser, 2002; Toker Gokce & Bulbul, 2014; Tunc & Besalti, 2014).

¹ Sakarya Provincial Directorate of National Education – doganumit18@hotmail.com- ORCID No:0000-0002-8144-9744

² Edirne Provincial Directorate of National Education – srezak@hotmail.com- ORCID No:0000-0001-9892-7506

School quality of life can be taken as children's involvement in school life, their integration into school life and their general well-being, which is rooted in the more general concept of quality of life. School satisfaction or dissatisfaction is a cognitive appraisal of the quality of school life, which emphasizes the importance of students' perspectives in determining the strengths and weaknesses of an educational system or school (Karatzias, et al., 2001; Mok & Flynn, 2002). School quality of life is considered important in terms of students' active participation in educational activities, realizing their individual talents, and revealing and developing their special talents (Boehm & Lyubomirsky, 2008). Based on this importance, there are studies conducted with students to answer the question of how the school should be in the literature (Ates, 2016; Aslan & Dogan, 2015; Demirela & Afatb, 2018; Epcacan, et al., 2020; Kaya, et al., 2014; Ogurlu, et al., 2015), and in this sense, it is important to reveal how students feel about school together with their perceptions of school quality of life. In this context, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of school perceptions of students studying in secondary education institutions?
2. Do the school perceptions of secondary school students differ according to their gender, grade level and school type?
3. At what level are the perceptions of the quality of school life of students studying in secondary education institutions?
4. Do the perceptions of secondary school students about the quality of school life differ according to their gender, grade level and school type?
5. What is the relationship between secondary school students' perceptions of school and their perceptions of school quality of life?

Method

Research Model

The aim of this study is to examine the relationship between students' perceptions of school and their perceptions of school quality of life. The research is a relational research and relational research is a research model in which two or more than two variables change together and/or the degree of change is tried to be determined (Karasar, 2010). Ethics committee approval was obtained for the study, with the permission of the Sakarya Provincial Directorate of National Education, with the decision of Inonu University Educational Research Ethics Committee dated 24/02/2022 and numbered 2022/14.

Population and Sample

The population of the study consists of 46,566 secondary school students studying in public schools in Sakarya province in the 2021-2022 academic year (MoNE, 2022). The sample of the study consists of 207 students studying in 21 schools selected from the population by purposive sampling method. Of the students in the study group, 119 (57.3%) were female and 88 (43.6%) were male. According to the grade levels, 51 (25.2%) of the students were 9th grade, 45 (22.3%) were 10th grade, 60 (24.7%) were 11th grade and 51 (27.6%) were 12th grade. According to the type of school attended by the students, 73 (37.1%) were Anatolian High School students, 60 (27.2%) were Imam Hatip High School students, and 74 (37.6%) were Science High School students.

Data Collection Tools

In the data collection process, two scales were used to determine the relationship between students' perceptions of school and their perceptions of school quality of life. The first of these scales is the *School Perception* scale developed by Ozdemir (2012). The scale consists of 27 (twenty-seven) items and three

dimensions. The sub-dimensions of the scale are; a place of pressure, a place of protection and development, and a home. The scale is a 5-point Likert-type scale and the highest score that can be obtained from the scale is 135, while the lowest score is 27. In Ozdemir's (2012) study, Cronbach's alpha values were reported as .88 for the dimension of place of protection and development, .85 for the dimension of place of pressure and .72 for the dimension of nest. As a result of the reliability analysis conducted by the researcher, Cronbach's Alpha coefficient for the entire scale was found to be .35. The second data collection tool used in the study was the *School Quality of Life* scale developed by Sari (2006), which consists of 36 (thirty-six) items and three dimensions. The six-dimensional scale is a five-point Likert-type scale and the highest score that can be obtained from the scale is 180, while the lowest score is 36. As a result of the analyses, it was reported that the scale explained 51.67% of the total variance and the Cronbach's Alpha coefficient was .85 for feelings towards school, .78 for school management, .76 for teachers, .65 for students, .53 for social activities and .61 for status. As a result of the reliability analysis conducted by the researchers, Cronbach's Alpha coefficient for the whole scale was found to be .92.

Data Analysis

Since 10 of the 217 data collection tools collected from the research sample were considered to be incomplete and/or inaccurate, 207 data were included in the evaluation. After this stage, the kurtosis and skewness values of the expressions of the scales for the normality condition were examined and it was seen that these values were within the limits and it was decided that the normal distribution condition was met (Tabachnick & Fidel, 2003). In the study, t-test and one-way analysis of variance were conducted according to the number of groups of demographic characteristics of students' perceptions of school and perceptions of school quality of life. Pearson correlation analysis was used to determine the relationship between the variables.

Findings

Mean and Standard Deviation Scores of Students' Perceptions of School

The results of the question "What is the level of school perceptions of students studying in secondary education institutions?" are shown in Table 1.

Table 1.

Mean and Standard Deviation Scores of Students' Perceptions of School

	\bar{X}	Sd
Place of Pressurre	3.51	.673
Conservation Development Location	3.74	.954
Home	3.60	.692

When Table 1 is analyzed, it is seen that the high school students who participated in the study mostly saw the school as a "Protection and Development Place". In addition, it is understood from the research findings that they perceive it as "Home" and "Place of Pressure" respectively.

Analysis of Students' Perceptions of School According to Gender Variable

The results of the independent sample *t-test* conducted to answer the question "Do students' perceptions of school differ according to gender variable?" are presented in Table 2.

Table 2.

Comparison of Students' Perceptions of School in Terms of Gender Variables

	Gender	N	\bar{X}	Ss	t	p
Place of Pressurre	Girl	119	3.55	.673	1.36	.143
	Boy	88	3.62	.626		
Conservation Development Location	Girl	119	3.62	.954	.042	.967
	Boy	88	3.64	.689		
Home	Girl	119	3.71	.692	.294	.669
	Boy	88	3.58	.683		

In order to determine whether the students' perceptions of school differed according to gender, it was first tested whether the variances were homogeneous and the variances were found to be homogeneous (Levene_I Dimension =.015, p=.922; Levene_{II} Dimension =.183, p=.655; Levene_{III} Dimension =.290, p=.628; Levene Total = .022, p=.952). According to the findings in Table 2 as a result of the *t-test*, it is understood that students' perceptions of school do not show a statistically significant difference in terms of gender variable in all sub-dimensions (p> .05).

Analysis of Students' Perceptions of School According to Grade Level

One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was performed on the data collected to answer the question "Do students' perceptions of school differ according to grade level?" and the results are shown in Table 3.

Table 3.

Comparison of Students' Perceptions of School in Terms of Class Level Variable

	Grade	N	\bar{X}	SoV	SoS	sd	MS	F	p	Dif.
Place of Pressurre	(1) Grade 9	51	3.71	Inside G.	4.65	3	1.584	2.724	.039*	1-2
	(2) Grade 10	45	3.52	Between G.	224.34	203	.561			
	(3) Grade 11	60	3.67	Total	229.19	206				
	(4) Grade 12	51	3.67							
	Total	207	3.60							
Conservation Development Location	(1) Grade 9	51	3.65	Inside G.	9.70	3	2.935	3.726	.010*	2-4
	(2) Grade 10	45	3.52	Between G.	307.91	203	.667			
	(3) Grade 11	60	3.69	Total	315.61	206				
	(4) Grade 12	51	3.93							
	Total	207	3.66							
Home	(1) Grade 9	51	3.75	Inside G.	7.64	3	2.581	4.662	.003*	1-2 2-4
	(2) Grade 10	45	3.55	Between G.	217.67	203	.542			
	(3) Grade 11	60	3.69	Total	224.51	206				
	(4) Grade 12	51	3.93							
	Total	207	3.69							

*p< .05

When the findings in Table 3 are analyzed, it is seen that students' perceptions of school differed statistically significantly in all sub-dimensions according to their grade levels. In order to determine between which groups this difference was between, it was tested whether the variances were homogeneous and the variances were found to be homogeneous (Levene_I . Dimension =.031, p=.900; Levene_{II} . Dimension =.255, p=.601; Levene_{III} . Dimension =.298, p=.602; Levene Total = .041, p=.771). Tukey HSD test was conducted to find the source of the difference between the groups.

Accordingly, the difference in the sub-dimension of place of pressure was found to be between 9th grade students and 10th grade students in favor of 9th grade students; the difference in the sub-dimension of place of protection and development was found to be between 12th grade students and 10th grade students in favor of 12th grade students; and the difference in the sub-dimension of place of protection and development was found to be between 12th grade students and 10th grade students in favor of 12th grade students. grade in favor of 12th grade students; the difference in the nest dimension was found to be significant between 9th grade students and 10th grade students in favor of 9th grade students and between 12th grade students and 10th grade students in favor of 12th grade students ($p < .05$).

Analysis of Students' Perceptions of School According to The Type of School They Attend

In order to find an answer to the sub-problem stated as "Do students' perceptions of school differ according to the type of school they attend?", One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was performed on the data obtained and the results are shown in Table 4.

Table 4.

Comparison of Students' Perceptions of School in Terms of the Type of School They Attend

	School Type	N	\bar{X}	SoV	SoS	sd	MS	F	p	Dif.
Place of Pressurre	(1) Anatolian High School	73	3.73	Inside G.	10.362	2	5.231	9.545	.000*	1-3 2-3
	(2) Imam Hatip High School	60	3.70	Between G.	219.632	204	.545			
	(3) Science High School	74	3.39	Total	229.194	206				
	Total	207	3.60							
Conservation Development Location	(1) Anatolian High School	73	3.73	Inside G.	41.736	2	20.918	30.627	.000*	1-3 2-3
	(2) Imam Hatip High School	60	3.95	Between G.	273.781	204	.682			
	(3) Science High School	74	4.04	Total	315.617	206				
	Total	207	3.66							
Home	(1) Anatolian High School	73	3.41	Inside G.	29.677	2	14.788	30.658	.000*	1-3 2-3
	(2) Imam Hatip High School	60	4.05	Between G.	194.636	204	.385			
	(3) Science High School	74	3.34	Total	224.513	206				
	Total	207	3.69							

* $p < .05$

When the findings in Table 4 are examined, it is understood that students' perceptions of school show a statistically significant difference in all sub-dimensions according to the type of school they attend. In order to determine between which groups this difference was between, it was tested whether the variances were homogeneous and the variances were homogeneous (Levene_I Dimension = .021, $p = .635$; Levene_{II} Dimension = .345, $p = .619$; Levene_{III} Dimension = .252, $p = .754$; Levene_{Total} = .050, $p = .663$). Tukey HSD test was conducted to find the source of the difference between the groups. As a result of the TukeyHSD test, it was seen that there was a statistically significant difference between Anatolian High School students and Science High School students in favor of Anatolian High School students and between Imam Hatip High School students and Science High School students in favor of Imam Hatip High School students in all sub-dimensions ($p < .05$).

Mean and Standard Deviation Scores of Students' Quality of Life Perceptions

The results of the question "At what level are the perceptions of students studying in secondary education institutions on school quality of life?" are shown in Table 5.

Table 5.

Mean and Standard Deviation Scores of Students' Quality of Life Perceptions

	\bar{X}	Sd
Quality of Life	2.89	.573
Student-Student Communication	2.60	.692
Teacher-Student Communication	2.81	.583
School Management	2.60	.486
Status	2.43	.528
Social Activities	2.77	.573
Emotions Towards School	2.41	.445

When Table 5 is analyzed, it is seen that the high school students participating in the study have a medium level of satisfaction with school quality. In addition, it was observed that students perceived school experiences related to teacher-student communication and social activities at a higher level.

Analysis of Students' Perceptions of Quality of Life According to Gender Variable

The results of the *t-test* conducted to find an answer to the question "Do students' perception of quality of life differ according to gender variables?" are given in Table 6.

Table 6.

Comparison of Students' Perceptions of Quality of Life in Terms of Gender Variables

	Gender	N	\bar{X}	Ss	t	p
Quality of Life	Girl	119	2.98	.775	1.327	.154
	Boy	88	2.76	.678		
Student-Student Communication	Girl	119	3.00	1.013	1.321	.156
	Boy	88	2.76	.955		
Teacher-Student Communication	Girl	119	2.98	.963	1.347	.149
	Boy	88	2.76	.736		
School Management	Girl	119	3.15	.985	1.601	.134
	Boy	88	3.00	.791		
Status	Girl	119	3.14	.354	2.532	.012*
	Boy	88	2.93	.666		
Social Activities	Girl	119	2.74	.976	1.200	.231
	Boy	88	2.62	.758		
Emotions Towards School	Girl	119	2.39	.936	1.658	.098
	Boy	88	2.65	.944		

* $p < .05$

In order to determine whether the perception levels of the students regarding the quality of school life differ according to the gender variable, it was first tested whether the variances were homogeneous and the variances were found to be homogeneous (Levene_I Dimension = .041, $p = .700$; Levene_{II} Dimension = .239, $p = .681$; Levene_{III} Dimension = .249, $p = .678$; Levene_{IV} Dimension = .269, $p = .581$; Levene_V Dimension = .189, $p = .678$; Levene_{VI} Dimension = .249, $p = .669$; Levene_{Total} = .032, $p = .791$). When the findings in Table 6 are examined as a result of the *t-test*, it is seen that the perceptions of the students about the quality of school life do not show a statistically significant difference according to their gender in general ($p > .05$), but there is a significant difference in favor of female students in the status sub-dimension ($p < .05$).

Analysis of Students' Perceptions of Quality of Life According to Grade Level

The results of the One-Way Analysis of Variance (ANOVA) conducted to find an answer to the question expressed as "Does the students' perception of quality of life differ according to the grade level variables?" are shown in Table 7.

Table 7.

Comparison of Students' Quality of Life Perceptions in Terms of Occupational Class Level Variable

	Grade	N	\bar{X}	SoV	SoS	sd	MS	F	p	Dif.
Quality of Life	(1) Grade 9	51	2.78	Inside G.	9.63	3	2.615	3.975	.008*	2-4
	(2) Grade 10	45	2.61	Between G.	273.219	203	.683			
	(3) Grade 11	60	2.97	Total	281.365	206				
	(4) Grade 12	51	3.11							
	Total	207	2.93							
Student-Student Communication	(1) Grade 9	51	2.73	Inside G.	11.045	3	3.682	3.735	.010*	2-4
	(2) Grade 10	45	2.63	Between G.	383.960	203	.960			
	(3) Grade 11	60	2.98	Total	395.005	206				
	(4) Grade 12	51	3.17							
	Total	207	2.94							
Teacher-Student Communication	(1) Grade 9	51	2.91	Inside G.	7.266	3	2.322	2.958	.032*	2-4
	(2) Grade 10	45	2.61	Between G.	327.534	203	.719			
	(3) Grade 11	60	2.98	Total	334.700	206				
	(4) Grade 12	51	3.08							
	Total	207	2.93							
School Management	(1) Grade 9	51	3.00	Inside G.	17.630	3	5.543	7.328	.000*	1-4 2-4
	(2) Grade 10	45	2.71	Between G.	344.977	203	.762			
	(3) Grade 11	60	3.08	Total	361.608	206				
	(4) Grade 12	51	3.37							
	Total	207	3.08							
Status	(1) Grade 9	51	3.02	Inside G.	9.354	3	2.685	3.911	.009*	2-4
	(2) Grade 10	45	2.75	Between G.	284.748	203	.612			
	(3) Grade 11	60	3.03	Total	293.202	206				
	(4) Grade 12	51	3.25							
	Total	207	3.05							
Social Activities	(1) Grade 9	51	2.65	Inside G.	4.645	3	1.582	1.749	.138	-
	(2) Grade 10	45	2.62	Between G.	342.153	203	.755			
	(3) Grade 11	60	2.91	Total	347.798	206				
	(4) Grade 12	51	2.75							
	Total	207	2.69							
Emotions Towards School	(1) Grade 9	51	2.61	Inside G.	3.266	3	1.089	1.229	.298	-
	(2) Grade 10	45	2.30	Between G.	354.240	203	.786			
	(3) Grade 11	60	2.63	Total	357.606	206				
	(4) Grade 12	51	2.58							
	Total	207	2.56							

*p < .05

When the findings in Table 7 are examined, it is understood that the quality of life perceptions of the students according to the grade levels show a statistically significant difference in the overall scale and in the student-student communication, teacher-student communication, school management and status sub-dimensions [$F_{(3;203)}; 3.975; p < .05$]. In order to determine between which groups this difference was between, it was tested whether the variances were homogeneous or not and it was found to be homogeneous (Levene_I Dimension = .060, p = .651; Levene_{II} Dimension = .361, p = .680; Levene_{III} Dimension = .359, p = .789; Levene_{IV} Dimension = .591, p = .762; Levene_V Dimension = .260, p = .765; Levene_{VI} Dimension = .349, p = .659; Levene_{Total} = .344, p = .785). Tukey HSD test was performed to find the source of the difference between the groups. According to the results, there is a significant difference

between 10th grade students and 12th grade students in the whole scale, student-student communication, teacher-student communication and status sub-dimension in favor of 12th grade students ($p < .05$). In the school management sub-dimension, there is a statistically significant difference ($p < .05$) between the students attending the 12th grade and the students attending the 9th grade and the students attending the 10th grade in favor of the students attending the 12th grade.

Analysis of Students' Perceptions of Quality of Life According to The Type of School They Attend

The results of the One-Way Analysis of Variance (ANOVA) conducted to find an answer to the question "Do students' perception of Quality of Life differ according to the type of school they attend?" are shown in Table 8.

Table 8.

Comparison of Students' Perceptions of Quality of Life in Terms of the Type of School They Attend

	School Type	N	\bar{X}	SoV	SoS	sd	MS	F	p	Dif.
Quality of Life	(1) Anatolian High School	73	3.17	Inside G.	20.668	2	10.334			
	(2) Imam Hatip High School	60	2.98	Between G.	260.697	204	.660	15.796	.93	-
	(3) Science High School	74	2.65	Total	281.365	206				
	Total	207	2.93							
Student-Student Communication	(1) Anatolian High School	73	3.23	Inside G.	29.798	2	14.949			
	(2) Imam Hatip High School	60	3.01	Between G.	365.107	204	.910	17.319	.000*	1-3 2-3
	(3) Science High School	74	2.60	Total	395.005	206				
	Total	207	2.94							
Teacher-Student Communication	(1) Anatolian High School	73	3.16	Inside G.	20.597	2	10.298			
	(2) Imam Hatip High School	60	3.03	Between G.	314.203	204	.684	13.144	.000*	1-3 2-3
	(3) Science High School	74	2.65	Total	334.700	206				
	Total	207	2.94							
School Management	(1) Anatolian High School	73	3.38	Inside G.	31.610	2	15.755			
	(2) Imam Hatip High School	60	3.15	Between G.	329.798	204	.723	19.272	.000*	1-3 2-3
	(3) Science High School	74	2.63	Total	361.608	206				
	Total	207	3.08							
Status	(1) Anatolian High School	73	3.29	Inside G.	17.083	2	9.542			
	(2) Imam Hatip High School	60	3.08	Between G.	277.119	204	.689	12.305	.000*	1-3 2-3
	(3) Science High School	74	2.71	Total	293.202	206				
	Total	207	3.05							
Social Activities	(1) Anatolian High School	73	3.00	Inside G.	14.347	2	7.224			
	(2) Imam Hatip High School	60	2.73	Between G.	332.351	204	.729	9.613	.000*	1-3 2-3
	(3) Science High School	74	2.56	Total	347.798	206				
	Total	207	2.69							
Emotions Towards School	(1) Anatolian High School	73	2.63	Inside G.	4.296	2	2.64			
	(2) Imam Hatip High School	60	2.66	Between G.	353.209	204	.781	2.339	.79	-
	(3) Science High School	74	2.33	Total	357.606	206				
	Total	207	2.57							

* $p < .05$

When Table 8 is examined, it is seen that there is a significant difference between the school type variable and students' perceptions of quality of life in the overall scale and in the other sub-dimensions except for the feelings towards school sub-dimension [$F_{(2; 204)} ; 15.796; p < .05$]. In order to determine between which groups this difference was between, it was tested whether the variances were homogeneous or not and it was found to be homogeneous (Levene_I Dimension = .131, $p = .771$; Levene_{II} Dimension = .362, $p = .770$; Levene_{III} Dimension = .262, $p = .669$; Levene_{IV} Dimension = .362, $p = .688$; Levene_V Dimension = .385, $p = .678$; Levene_{VI} Dimension = .193, $p = .631$; Levene_{Total} = .232, $p = .688$). Tukey HSD test was conducted to find the source of the difference between the groups. Accordingly, there is a statistically significant difference between the students studying at Science High School and the students studying at Anatolian High School and Imam Hatip High School in the whole scale and in the other dimensions except the sub-dimension of feelings towards school ($p < .05$).

The Relationship Between Students' Perceptions of School and Their Perceptions of Quality of Life

The results of the correlation analysis conducted to answer the question "Is there a relationship between students' perceptions of school and their perceptions of quality of life?" are shown in Table 9.

Table 9.

Relationship Between Students' Perceptions of School and the Sub-Dimensions of Quality of Life Scales

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Place of Pressure	1	.62*	.53*	.62*	.66*	.56*	.60*	.55*	.64*
2. Conservation Development Location		1	.60*	.58*	.56*	.60*	.63*	.38*	.52*
3. Home			1	.65*	.66*	.62*	.68*	.65*	.64*
4. Student-Student Communication				1	.56*	.60*	.65*	.68*	.59*
5. Teacher-Student Communication					1	.61*	.55*	.58*	.69*
7. School Management						1	.65*	.39*	.62*
7. Status							1	.60*	.58*
9. Social Activities								1	.61*
9. Emotions Towards School									1

* $p < .05$

When Table 9 is examined, significant positive relationships were found at different levels in all sub-dimensions. In this context, it can be said that there are significant positive relationships at high level between the sub-dimensions of school perceptions such as place of pressure, place of protection, place of development and home; there is a significant positive relationship between the home sub-dimension and all sub-dimensions of the quality of life scale; and there are significant positive relationships at medium level between the other dimensions of the school perception scale and the other dimensions of the quality of life scale.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

In this study, the relationship between metaphorical perceptions of school and perceptions of school quality of life of students studying in secondary education institutions was examined. For this purpose, firstly, the level of students' metaphorical perceptions of school and their perceptions of school quality of life were determined. It was examined whether their perceptions of school and school quality of life differed in terms of gender, grade level and school type. In this section, the findings of the research are discussed and some suggestions are presented. According to the first result of the study, it was observed that high school students perceived school as a "Place of Protection and Development". In addition to this, it is understood from the research findings that they perceive school as "Home" and "Place of Pressure" respectively. It can be said that students perceive school as a place of protection and development and a home for themselves. The findings show that high school students perceive school as a more positive place such as a protective, developing and home. In the literature, school is defined as a reassuring and informative place like home and tree (Gencer, 2021). On the contrary, it is known that some studies in the literature associate school with negative concepts such as authoritarian and a place

of pressure (Mahlios & Maxson, 1998; Ozdemir, 2012; Ozdemir & Akkaya, 2013; Yuner & Ozdemir, 2017). In this study, it is seen that high school students perceive school as a place that protects the individual and supports his/her development. It can be said that these differences stem from the participants in the study.

The second result of the study is related to whether high school students' metaphorical school perceptions differ according to some demographic characteristics. When the results related to students' perception of school were analyzed, it was seen that students' metaphorical school perceptions did not show statistically significant differences in all sub-dimensions in terms of gender variable. These results show that the metaphorical school perceptions of male and female students are similar. This result is consistent with some studies in the literature (Shah & Shah, 2018). In some similar studies, it is seen that there are different results. For example, Ozdemir (2012) states that female students perceive school as a place/space that develops and protects them more than male students, while males perceive school as a place that puts pressure on them. Similarly, Zierman and Benson (1981) found that female students perceived school as a less negative place than male students, while Kus and Karatekin (2009) and Manta et al. (2017) stated that female students violated the rules less than male students. These results show that female students perceive school as a more positive place and are more compliant as a result. As a result of the research, it was observed that students' metaphorical perceptions of school differed statistically significantly in all sub-dimensions according to the grade levels of the students, and that students attending the 9th grade perceived school as a place of pressure, while students attending the 12th grade perceived school as a place of protection, development and home. According to these results, it can be said that students who have just started high school perceive school more negatively as a place of pressure, whereas students approaching graduation perceive it more positively as a place of protection, development and home. Similarly, Ozdemir (2012) states that positive views of school change with the transition from lower to upper grades. These results coincide with the results of the study. In addition, Berndt (1986) emphasized that as students' grade levels increase, indifference towards school and disengagement from school occur more. According to the results of the research, it is understood that students' metaphorical school perceptions show statistically significant differences in all sub-dimensions according to the type of school they attend. Anatolian High School students perceived school as a place of pressure, Science High School students as a place of protection and development, and Imam Hatip High School students as a home. According to these results, it can be said that Anatolian High School students perceive school more negatively than students in the other two high school types. Similarly, Ozdemir (2012) states that general high school students perceive school as a more positive place than Anatolian High School students. It may be recommended to further investigate the perceptions of Anatolian High School students about school. Because more research is needed to confirm these results. It is also recommended that qualitative studies be conducted to better understand the underlying reasons for the negative perceptions of students studying in these high schools.

The third result of the study is related to the level of perception of students in secondary education institutions about the quality of school life. In the findings of a study examining the general satisfaction level of students towards school, it is stated that students' views on school satisfaction are divided into three groups as very low, medium and very high level (Huebner & Gilman, 2006). Similarly, in this study, it was observed that high school students perceived the quality of school life at a medium level. According to these results, it can be said that high school students who participated in the study generally have a positive level of school satisfaction. It can be stated that the results of this research are in line with the findings of the studies in the literature where students' satisfaction with school life is generally seen at positive/high level (Argon & Ismetoglu, 2016; Argon & Kosterelioglu, 2009; Elitok Kesici & Turkoglu, 2012; Linnakylä & Brunell, 1996) and at medium level (Aykit & Baba Ozturk, 2017; Gedik & Comert, 2018; Sari, Otunc, & Erceylan, 2007; Selvitopu, 2018). In some studies, it was found that the general satisfaction level was low (Erden & Erdem, 2013). Linnakylä and Brunell (1996) found that students' general school satisfaction was stronger than their negative attitudes towards school. The researchers stated that overall well-being is higher than overall dissatisfaction in Finnish schools and that most Finnish students experience school as a place that offers many opportunities for learning and achievement as well as for social development. In particular, they stated that students know the importance of school for the development of their social identity and that they learn to socialize in these spaces. Similarly, in this study, it was observed that the students in the sample saw school more as a

place for developing protection and that their satisfaction with school was generally positive. At the same time, it can be said that students consider teacher-student communication and social activities at school more important. In this context, it can be stated that high school students are generally satisfied with communication with teachers and social activities. In the literature, it is emphasized that teacher-student interaction is one of the important variables in the quality of school life (Mok & Flynn, 1997), in addition, classroom atmosphere makes the greatest contribution to students' quality of school life and students' classroom experience is the most important factor explaining their quality of school life (Mok & Flynn, 2002). In addition, Doganay and Sari (2006) found that students were more satisfied with identity and social opportunities than classroom environment and opportunities to participate in decisions. Durmaz (2008) stated that the highest perceived dimension of students' quality of school life was their feelings towards the school, while the lowest perceived dimension was student-student communication. Karatzias-Papadioti-Athanasidou, Power, and Swanson (2001b) found that Scottish students had a higher average school satisfaction than Greek students. The researchers found that Greek students had the highest school satisfaction in the areas of relationships (relationships with teachers, other students and friends at school), learning (motivation, progress in learning, critical thinking, interaction with others) and support (from teachers, friends, other students at school), the lowest in subjective environmental factors (decoration, technical equipment, distance from home, safety), teaching style (continuity, depth, integration, timing) personal needs (activities, interests, learning needs) and curriculum (structure, number of lessons, timetable, class activities); For Scottish students, higher satisfaction in career (job readiness, new skills, self-awareness), relationships, support and learning, and lower satisfaction in objective and subjective environment. Similar to these similar findings in the literature, in this study, it is seen that student-teacher communication and social activities in the school environment are the most important determinants of high school students' school life satisfaction.

The fourth result of the study is related to whether high school students' perceptions of school life differ according to some demographic characteristics. Accordingly, it was seen that the perceptions of male and female students studying in secondary education institutions regarding school life were generally similar, and only in the status sub-dimension, female students were more positive than male students. It can be said that status at school is an important factor determining the quality of school life for female students. At the same time, Marks (1998) emphasized that female students are generally more satisfied with their school and their achievements in school, they think more positively about teachers, and those whose parents are more educated are more satisfied than male students. Mok and Flynn (2002) stated that female students have a better quality of school life, higher developmental expectations from their schools and more positive attitudes towards the classroom environment. These results suggest that girls, on average, have positive experiences with all aspects of school life. But why do girls perceive status as an important determinant of quality of school life? Further research is recommended to answer this question. Some similar studies in the literature show that there is no difference in terms of gender (Daly & Defty, 2001; Donmez, 2018; Gedik & Comert, 2018; Sari, et al., 2007; Selvitopu, 2018). In this respect, the results are consistent with the literature. Apart from these, there are studies in the literature in which girls' and boys' perceptions of school quality of life are different and girls' school satisfaction is found to be higher than boys (Bourke & Smith, 1989; Doganay & Sari, 2006; Durmaz, 2008; Erden & Erdem, 2013; Eris & Anil, 2012; Hunt-Sartori, 2007; Inal, 2009; Karatzias, et al., 2002; Kong, 2008; Malin & Linnakylä, 2001; Marks, 1998; Mok & Flynn, 2002; Selvitopu, 2018). It can be said that the differences between these results are due to the research samples.

In the study, it was examined whether students' perceptions of school life differed according to the grade level they attended. In the findings, it was seen that the satisfaction perceptions of students studying in secondary education institutions differed with the grade level they attended. It can be said that 12th grade students' perceptions of the quality of school life are more positive. This is because the higher the grade level of the students in secondary education, the higher their perceptions of satisfaction with school; peer communication, teacher relations, status and relations with school administration are important components of school life. It can be said that the fact that senior high school students have more school experiences is determinative in the prominence of these factors that determine their perceptions of school life quality. This finding coincides with the findings of the study conducted by Sari et al. (2007) in the literature. In addition, in some studies in the literature, it was found that students

studying in lower grades were more satisfied with their schools (Bilgic & Sari, 2010; Bourke & Frampton, 1992; Durmaz, 2008; Elitok Kesici, 2010; Erden & Erdem, 2013; Gedik & Comert, 2018; Selvitopu, 2018) or there was no difference (Donmez, 2018; Karalar, Oksuz, & Baba Ozturk, 2017).

In the study, it was examined whether students' perceptions of school life differed according to school type. In the findings, it was seen that there was a significant difference between the type of school attended by students studying in secondary education institutions and their perceptions of school life quality in peer communication, teacher communication, relations with school administration, status and social activities. It is understood that the important determinants of Anatolian and Imam Hatip High School students' perceptions of school quality of life are peer communication, teacher communication, relations with school administration, status and social activities. It can be said that these factors are more determinant in their school life than Science High School students. As a result, it can be said that students studying at Anatolian High School and Imam Hatip High School perceive the quality of school life more positively than students studying at Science High School. The results of the research are similar to the literature. Because similarly, Gedik and Comert (2018) stated that the perceptions of General High School students regarding the level of school quality of life differ significantly in the dimensions of feelings towards school, school management and student-student communication according to school type, and Durmaz (2008) stated that there is a difference in favor of Anatolian High School students in the dimensions of student-student communication and feelings towards school according to school type. Marks (1998) stated that only a small part of the differences in students' attitudes towards school life is due to school differences.

Finally, the relationship between secondary school students' metaphorical perceptions of school and their perceptions of school quality of life was examined. As a result, it was observed that there was a significant positive relationship between students' perception of school as a home and peer communication, teacher communication, school management, status, social activities and positive feelings towards school. In addition, it was determined that there were moderate and positively significant relationships between students' metaphorical perception of school as a place of pressure and protection development sub-dimensions and their perceptions of student-student communication, teacher-student communication, school management, status, social activities and their feelings towards school. In this study, it was seen that the school was perceived as a place for developing protection. In addition, a high level positive relationship was found between the home sub-dimension of school and all sub-dimensions of school life quality. According to these results, it can be said that students' communication with peers and teachers, school administration's approach to students, the presence of social activities at school, status perceptions and positive feelings towards school are important determinants of students' perception of school as a "home". Mok and Flynn (2002) stated that students with higher expectations from their schools in terms of academic, professional and personal development have more positive attitudes towards the classroom environment than students with lower development expectations. Thus, they emphasized that students with more positive attitudes towards the classroom environment have a higher quality of school life than students with less positive attitudes towards the classroom environment. In this study, it can be stated that students who perceive school as a home environment are generally satisfied with the processes in the school environment and perceive their school experiences as higher quality. As a result, it can be suggested that peer communication at school should be supported, teachers' and school administration's communication with students should be constructive, duties and responsibilities should be determined to increase the status of students within the school, and more social activities should be included in and outside the school to increase students' commitment to school. At the same time, it is understood in the research that students are satisfied with peer communication at a low level. For this reason, it may be recommended to conduct more research on students' communication experiences with their peers, school management practices and improving their status within the school. In addition, which school experiences are students more satisfied with or for which reasons are they dissatisfied with their school experiences? Again, how can students' quality of school life be improved? These are some of the questions that require further research and analysis. In this respect, more research is needed to find answers to these questions. In particular, qualitative research is recommended to reveal the reasons for these experiences. Qualitative research can be designed in the context of these questions. Further research can be conducted with different samples to confirm the findings of this study.

References

- Argon, T., & Ismetoglu, M. (2016). The relationship between high school students' perception of quality of school life and school engagement levels. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(1), 238-249.
- Argon, T., & Kosterelioglu, M. A. (2009). The university students' perception of faculty culture and the quality of life. *Electronic Journal of Social Sciences*, 8(30), 43-61.
- Ates, O. T. (2016). Teacher and school metaphors of students. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2(1), 78-93.
- Aslan, H., & Dogan, U. (2016). The metaphorical perception of gifted students in terms their school and the art and science centers in which they participate: A comparative study. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 16(2), 335-350.
- Aykit, S., & Baba Ozturk, M. (2017). The quality of life in high schools in accordance with the perception of students. *Journal of International Social Research*, 10(51), 641-649.
- Berndt, T. J. (1986). Sharing between friends: Contexts and consequences. *Process And Outcome in Peer Relationships*, 1, 105-127.
- Bilgic, S., & Sari, M. (2010). Perceived quality of school life and empathic classroom atmosphere among elementary school students. *Educational Sciences and Practice*, 9(17), 1-19.
- Boehm, J., & Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness promote career success? *Journal of Career Assessment*, 16(1), 101-117.
- Bourke, S., & Frampton, J. (1992). Assessing the quality of school life: Some technical considerations. *In Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Melbourne, Victoria, Australia.*
- Bourke, S., & Smith, M. (1989). *Quality of school life and intentions for further education: the case of a rural high school*. Paper Presented at the Annual Conference Of The Australian Association For Research In Education, Australia.
- Daly, P., & Defty, N. (2001). A longitudinal study of secondary school students' attitudes to school life: Gender and school gender influences. *In Third International, Inter-Disciplinary Evidence-Based Policies and Indicator Systems Conference.*
- Davis, G., & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th Ed.), Boston: Pearson Education.
- Demir, C. E. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students' perception of school: A cross cultural analysis. *Educational Research and Evaluation*, 13(2), 89-107.
- Demirela, Z., & Afatb, N. (2018). The evaluation of school burnout in secondary school students with special abilities. *ERPA 2018*, 317.
- Dewey, J. (2008). *School and society* (Trans. H. A. Basman). Ankara: Pegem Akademi.
- Doganay, A., & Sari, M. (2006). Evaluation of students' perceptions about quality of life in their campus in terms of democratic life culture (Cukurova University case). *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 4(2), 107-128.
- Donmez, S. (2018). The examining school climate, school engagement and quality of school life perception in middle school students. *Journal of Educational Sciences*, 9(2), 1-17.
- Elitok Kesici, A. (2010). *The characteristics of the hidden curriculum used by secondary education teachers in the in- class communication*. Unpublished Doctoral Thesis. Adnan Menderes University, Institute of Social Sciences, Aydin.
- Elitok Kesici, A., & Turkoglu, A. (2012). Level of school life quality in secondary education institutions and implicit behaviours exhibited by teachers of secondary education in intraclass communication. *Pamukkale University Faculty of Education Journal*, 3, 149-162.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143.
- Epcacan, U., Pesen, A., & Uzum, B. (2020). The school and science and art center from the perceptions of gifted students. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 21(2), 289-297.
- Erden, A., & Erdem, M. (2013). School life quality at primary schools: Case of Van province. *Hacettepe Universitesi Faculty of Education Journal*, 28(28-3), 1-15.

- Eris, H. M., & Anil, D. (2012). *An investigation of the quality of life levels of university students according to some variables*. Hacettepe University Institute of Social Sciences Department of Educational Sciences Measurement and Evaluation Program in Education, Unpublished Master's Thesis, Ankara.
- Gedik, A., & Comert, M. (2018). School life quality in secondary school students. *Ataturk University Social Sciences Institute Journal*, 22(2), 989-1006.
- Gencer, M. (2021). Metaphoric perceptions of students towards the concepts of school and school principal. *Kalem International Journal Of Educational And Human Sciences*, 11(2), 729-754.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students wholike and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-160.
- Hunt-Sartori, M. A. (2007). *The relationships among student membership in groupsquality of school life, sense of belongingness and selectedperformancefactors*. Unpublished doctoral dissertation, Sam Houston State University, Huntsville Texas.
- Inal, U. (2009). Examining the perceptions of the quality of school life of teachers and students in primary boarding schools within the borders of Adana province. *Unpublished Master's Thesis. Cukurova University Institute of Social Sciences*, Adana.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K. G., & Swanson, V. (2001a). Quality of school life, development and preliminary standardization of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K. G., & Swanson, V. (2001b). Quality of school life. A cross-culturalstudy of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36 (1), 91-105.
- Karatzias, A., Power, K.G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/ dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33-50.
- Kaya, F., Erdogan, R., & Caglayan, Y. (2014). A comparison of gifted and nongifted students' school life quality and peer relations. *Turkish Journal of Gifted Intelligence and Education*, 4(2), 107-125.
- Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environments Research*, 11(2), 111-129.
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T., & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the schoolwell-being model. *Health Education Research*, 17(6), 732-742.
- Kus, Z., & Karatekin, K. (2009). The research of students' adaptation sufficiency on rules according to some variables in school environment. *Ahi Evran University Kirsehir Faculty of Education Journal*, 10(1), 183-197.
- Linnakyla, P. (1996). Quality of school life in the finnish comprehensive school: A com-parativeview. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(1), 69-85
- Linnakylä, P., & Brunell, V. (1986). *Quality of school life in the finnish and Swedish speaking schools in Finland*, in M. Binkley, K. Rust ve T. Williams (Eds.) *Reading Literacy in An International Perspective*, 203-217. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875.
- Linnakylä, P., & Brunell, V. (1996). Quality of school life in the Finnish and Swedish speaking schools in Finland. M. Binkley, K. Rust, T. Williams (Eds.) *Reading Literacy in An International Perspective (s.203 – 217)*. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCES 97-875.
- Mahlis, M., & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking. *International Journal of Educational Research*, 29, 227-240.
- Malin, A., & Linnakylä, P. (2001). Multilevel modelling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 145-166.
- Manta, S. W., Silva, K. S., Rech, R. C., Costa, B. G. C., İha, T., Lopes, A. S., & Nahas, M. V. (2017). Changes in the perception of school climate amongBrazilianhigh school students between 2001 and 2011. *International Journal School Health*, 4(2), 10-120.
- Marks, G. N. (1998). Attitudes to school life: Their influences and their effects on achievement and leaving school. *Australia: Australian Council for Educational Research*, Research Report, 5.
- MEB. (2022). www.meb.gov.tr; Date of access: 10/01/2022.

- MoChingMok, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5(3), 275-300.
- Mok, M., & Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life? *Issues in Educational Research*, 7(1), 69-86.
- Mok, M., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 1(5), 275-300.
- Ogurlu, U., Opengin, E., & Hizli, E. (2015). Metaphorical perceptions of gifted students related to school and teacher. *Dumlupinar University Journal of Social Sciences*, 1(46), 67-83.
- Ozdemir, M. (2012). Examination of high school students' metaphorical school perceptions in terms of various variables. *Education and Science*, 37(163), 113-129.
- Ozdemir, S., & Akkaya, E. (2013). The analysis of secondary school students' and teachers' mental images of school and ideal school by using metaphor. *Educational Administration: Theory and Practice*, 2(2), 295-322.
- Sari, M. (2006). School quality of life: Definition, variables and measurement. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 3 (32), 139-151.
- Sari, M., & Cenkseven, F. (2008). Quality of school life and self-concept among elementary school students. *International Journal of Human Sciences*, 5(2), 1-16.
- Sari, M., Otunc, E., & Erceylan, H. (2007). Quality of Life in high schools: The case of Adana province. *Educational Administration: Theory and Practice*, 60(60), 297-320.
- Selvitopu, A. (2018). Examining the quality of school life perceptions of vocational school students. *Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education Journal*, 1(47), 225-246.
- Shah, V., & Shah, A. (2018). Relationship between student perception of school worthiness and demographic factors. *In Frontiers in Education*, 3, 45-60.
- Sinclair, B. B., & Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 1(5), 301-329.
- Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychological Development and Education*, 24(3), 60-107.
- Toker Gokce, A., & Bulbul, T. (2014). Schools as a human body: A metaphor study related to perceptions about schools among vocational high school students. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 63-88.
- Tunc, E., & Besalti, M. (2014). Examining the quality of school life according to some variables. *Turkish Journal of Education*, 3(4), 28-39.
- Yucel, D., & Vogt-Yuan, A. S. (2016). Parents, siblings, or friends? Exploring life satisfaction among early adolescents. *Applied Research Quality Life*, 11(4), 1398-1423.
- Yuner, B., & Ozdemir, M. (2017). Examination of the relationship between metaphoric school perception and school dropout tendency according to students' opinions. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 37(3), 1041-1060.
- Zieman, G. L., & Benson, G. P. (1981). School perceptions of truant adolescent girls. *Behavioral Disorders*, 6(4), 197-205.

* Ethics committee permission was obtained from İnönü University Social and Human Sciences Ethics Committee for this research at the session numbered 2022/14-4 held on 24/02/2022.

* The authors contributed equally to this article.

Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Okul Algıları ile Okul Yaşam Kalitesi Algılarının İncelenmesi

Ümit Doğan¹, Seyfettin Abdurrezzak²

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin okul algıları ile okul yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sakarya ili kamu okullarında eğitim gören 46.566 ortaöğretim öğrencisinden oluşmakta olup araştırmanın örnekleme ise evrenden amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş 21 okulda eğitim gören 207 öğrenciden oluşturmaktadır. Verilerin toplanma sürecinde öğrencilerin okul algıları ile okul yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için iki tane ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden birincisi Özdemir ve Kalaycı (2013) tarafından geliştirilen Okul Algısı ölçeğidir ikinci veri toplama aracı ise Sarı (2006) tarafından geliştirilmiş olan geliştirmiş olduğu 36 (otuz altı) maddeden ve üç boyuttan oluşan Okul Yaşam Kalitesi ölçeğidir. Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin okulu daha çok “Koruma Geliştirme Yeri” olarak algıladıkları görülmüştür. Bunun yanında sırasıyla “Yuva” ve “Baskı Yeri” olarak algıladıkları; araştırmaya katılan lise öğrencilerinin okul kalitesi memnuniyetlerinin orta düzey olduğu ve öğrencilerin öğretmen-öğrenci iletişimi ve sosyal etkinliklere ilişkin okul yaşantılarını daha yüksek düzeyde algıladıkları bulgulanmıştır. Araştırma bulgularına göre makale sonunda öğrencilerin okul algıları ve okul yaşam kalitelerine yönelik öneriler sunulmuştur.

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 06.05.2022

Kabül Tarihi: 21.07.2023

Yayın Tarihi: 01.11.2023

Anahtar Kelimeler

Okul algısı

Okul yaşam kalitesi

Öğrenci algısı

Atf için:

Doğan, Ü. & Abdurrezzak, S. (2023). Examining secondary school students' perceptions on school and school quality of life. *MSKU Journal Education*, 10(2), 179-193. DOI: 10.21666/muefd.1113409

Çocukların tanıdığı ilk duygulardan birisi mutluluktur. Okul çağındaki çocukların en fazla zaman geçirdikleri mekânın okul olduğu göz önünde bulundurulduğunda okul mutluluğunun önemi bir kat daha artmaktadır. Okul çocuklarının mutluluğu; beklentiler, çevresel faktörler ve psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının dengesidir (Engels, vd., 2004). Alanyazında okul çocuklarının öznel iyi oluşları ile ilgili temel faktörlerin; okul iklimi, akran ilişkisi, öğretmen-öğrenci ilişkisi, karar verme, ödül, ceza, benlik saygısı, yaratıcılığı kullanabilme, uygulanan öğretim programı, okul çevresi, sağlık durumu ve güvenlik gibi koşullar olduğu şeklindedir (Huebner ve Gilman, 2006; Konu, vd., 2002; Tian, 2008; Yucel ve Vogt-Yuan, 2016). Öğrencilerin okulda geçirdikleri zaman diliminde kendilerini iyi hissetmeleri, okulda olumlu duygu olarak ifade edilmekte iken okulda kaygı, üzüntü yaşamaları ve okulda sıkılmaları okulda olumsuz duygu olarak ifade edilmektedir (Huebner ve Gilman, 2006). Bu bakımdan öğrencilerin okullarına ilişkin algıları da önem arz etmektedir. Okul, çocukların yaşamlarının önemli bir zaman diliminde inançlarını, normlarını, değerlerini ve korkularını paylaştıkları önemli bir sosyal çevre olarak faaliyet göstermektedir; okula gitmek güçlü bir deneyimdir ve dikkate değer bir zaman bütünü okulda harcanır (Demir, 2007). Ancak okul hayattan o kadar uzak tutulmuştur ki, tam tersi olması gerekirken dünyada deneyimin güçlkle bulunabildiği bir yer haline gelmiştir (Dewey, 2008). Tüm bunlara rağmen okullar; öğrencilerin sadece bilişsel başarılarının değil aynı zamanda duyuşsal, sosyal ve psikolojik gelişimlerinin de önemsendiği yerlerdir. Bu kapsamda okul kültürü, okul iklimi, sosyal ilişkiler ve okul yaşam kalitesi gibi olgular okul mutluluğu için önemli kavramlardır ki alanyazında okul yaşam kalitesi araştırmacılar tarafından da ilgi görmüştür (Dönmez, 2008; Linakyla ve Brunell, 1986; Sarı, vd., 2007; Sinclair ve Fraser, 2002; Toker Gökçe ve Bülbül, 2014; Tunç ve Beşaltı, 2014).

¹ Sakarya Provincial Directorate of National Education – doganumit18@hotmail.com- ORCID No:0000-0002-8144-9744

² Edirne Provincial Directorate of National Education – srezak@hotmail.com- ORCID No:0000-0001-9892-7506

Okul yaşam kalitesi; çocukların okul yaşamına karışmaları, okul yaşamı ile bütünleşmeleri ve genel iyi olma hali olarak alınabilir ki okul yaşam kalitesinin kökeni daha genel bir anlam taşıyan yaşam kalitesi kavramına dayanmaktadır. Okul tatmini veya tatminsizliği bilişsel manada okul yaşam kalitesine bir takdir biçme durumudur ve bu durum bir eğitim sisteminin veya okulun güçlü/zayıf yönlerini belirlemede öğrencilerin bakış açılarının önemine vurgu yapmaktadır (Karatzias, vd., 2001; Mok ve Flynn, 2002). Okul yaşam kalitesi öğrencilerin, etkin olarak eğitim öğretim faaliyetlerine katılması, bireysel yeteneklerinin farkına varması ve özel yeteneklerinin ortaya çıkarılarak geliştirilmesi açısından önemli görülmektedir (Boehm ve Lyubomirsky, 2008). Bu öneme istinaden alanyazında okul nasıl olmalıdır sorusuna cevap bulmaya yönelik öğrencilerle yapılmış araştırmalar mevcut olup (Ateş, 2016; Aslan ve Doğan, 2015; Demirela ve Afatb, 2018; Epeçan, vd., 2020; Kaya, vd., 2014; Ogurlu, vd., 2015) bu anlamda öğrencilerin okul hakkında ne hissettiklerini okul yaşam kalitesi algılarıyla birlikte ortaya koymak önemlidir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul algıları ne düzeydedir?
- 2) Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul algıları onların cinsiyet, devam ettikleri sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ne düzeydedir?
- 4) Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algıları onların cinsiyet, devam ettikleri sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul algıları ve okul yaşam kalitesi algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı öğrencilerin okul algıları ile okul yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma ilişkisel bir araştırma olup ilişkisel araştırma iki veya ikiden fazla değişkenin birlikte değişimi ve/veya değişimin derecesinin belirlenmeye çalışıldığı araştırma modelidir (Karasar, 2010). Araştırmaya için Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni ile İnönü Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'nun 24/02/2022 tarih ve 2022/14 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sakarya ili kamu okullarında eğitim gören 46.566 ortaöğretim öğrencisinden oluşmaktadır (MEB, 2022). Araştırmanın örneklemini ise evrenden amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiş 21 okulda eğitim gören 207 öğrenciden oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 119'u (% 57.3) kız, 88'si (% 43.6) erkektir. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin, 51'i (% 25.2) 9. sınıf, 45'i (% 22.3) 10. sınıf, 60'ı (% 24.7) 11. sınıf ve 51'inin (% 27.6) 12. Sınıf olduğu görülmektedir. Öğrencilerin devam ettikleri okul türüne göre öğrencilerin 73'ü (% 37.1) Anadolu Lisesi, 60'ı (% 27.2) İmam Hatip Lisesi, 74'ü (% 37.6) ise Fen Lisesi öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanma sürecinde öğrencilerin okul algıları ile okul yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için iki tane ölçek kullanılmıştır. Bu ölçeklerden birincisi Özdemir (2012) tarafından geliştirilen *Okul Algısı* ölçeğidir. Ölçek 27 (yirmi yedi) madde ve üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; baskı kurma yeri, koruma geliştirme yeri ve yuva şeklindedir. Ölçek 5'li likert tipi geliştirilmiş olup ölçekten alınabilecek en yüksek puan 135 iken, en düşük puan ise 27'dir. Özdemir'in (2012) gerçekleştirdiği çalışmasında Cronbach alfa değerleri koruma geliştirme yeri boyutu için .88, baskı yeri boyutu için .85 ve yuva boyutu için .72 olarak rapor edilmiştir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen

güvenirlilik analizi neticesinde ölçeğin tamamı için Cronbach's Alfa katsayısı .35 olarak bulunmuştur. Çalışmada kullanılan ikinci veri toplama aracı ise Sarı (2006) tarafından geliştirilmiş olan geliştirmiş olduğu 36 (otuz altı) maddeden ve üç boyuttan oluşan *Okul Yaşam Kalitesi* ölçeğidir. Altı boyutlu ölçek beşli likert tipi geliştirilmiş ve ölçekten alınabilecek en yüksek puan 180 iken, en düşük puan ise 36'dır. Analizler sonucunda ölçeğin toplam varyansın %51.67'sini açıkladığı, Cronbach's Alfa katsayısının okula yönelik duygular için .85, okul yönetimi boyutu için .78, öğretmenler boyutu için .76, öğrenciler boyutu için .65, sosyal etkinlikler boyutu için .53, statü alt boyutu için ise .61 olarak bulgulandığı raporlanmıştır. Araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen güvenirlik analizi neticesinde ölçeğin tamamı için Cronbach's Alfa katsayısı .92 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmanın örnekleminde toplanan 217 veri toplama aracının 10'unun eksik ve/veya hatalı olduğu değerlendirildiğinden 207 veri değerlendirmeye alınmıştır. Bu aşamadan sonra normallik koşulu için ölçeklere ait ifadelerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenip ve bu değerlerin sınırlar içinde olduğu görülerek normal dağılım koşulunun sağlandığına karar verilmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2003). Araştırmada öğrencilerin okul algıları ile okul yaşam kalitesi algılarının demografik özelliklerinin grup sayılarına göre uygun olan t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin Okul Algularına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

“Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul algıları ne düzeydedir?” sorusunun sonuçları Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Okul Algularına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Boyutlar	\bar{X}	Ss
Baskı Yeri	3.51	.673
Koruma Geliştirme Yeri	3.74	.954
Yuva	3.60	.692

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin okulu daha çok “Koruma Geliştirme Yeri” olarak ($\bar{X} = 3.74$) algıladıkları görülmüştür. Bunun yanında sırasıyla “Yuva” ve “Baskı Yeri” olarak algıladıkları araştırma bulgularından anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin Okul Algularının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

“Öğrencilerin okul algıları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 2’te görülmektedir.

Tablo 2.
Öğrencilerin Okul Algularının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Baskı Yeri	Kız	119	3.55	.673	1.36	.143
	Erkek	88	3.62	.626		
Koruma Geliştirme Yeri	Kız	119	3.62	.954	.042	.967
	Erkek	88	3.64	.689		
Yuva	Kız	119	3.71	.692	.294	.669
	Erkek	88	3.58	.683		

Öğrencilerin okul algularının, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için önce varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve varyansların homojen olduğu ($Levene_{I. Boyut} = .015, p = .922$; $Levene_{II. Boyut} = .183, p = .655$; $Levene_{III. Boyut} = .290, p = .628$; $Levene_{Toplam} = .022, p = .952$) belirlenmiştir. Gerçekleştirilen *t*-testi sonucunda Tablo 2’te yer alan bulgulara göre, öğrencilerin okul alguları tüm alt boyutlarda cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p > .05$).

Öğrencilerin Okul Algularının Sınıf Düzeyine Göre Analizi

“Öğrencilerin okul alguları, sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla toplanan veriler üzerinden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.
Öğrencilerin Okul Alguları Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	V. K.	K.T.	sd	KO	F	p	Fark
Baskı Yeri	(1) 9. sınıf	51	3.71	G.İçi	4.65	3	1.584	2.724	.039*	1-2
	(2) 10. sınıf	45	3.52	G. arası	224.34	203	.561			
	(3) 11. sınıf	60	3.67	Toplam	229.19	206				
	(4) 12. sınıf	51	3.67							
	Toplam	207	3.60							
Koruma Geliştirme Yeri	(1) 9. sınıf	51	3.65	G.İçi	9.70	3	2.935	3.726	.010*	2-4
	(2) 10. sınıf	45	3.52	G. arası	307.91	203	.667			
	(3) 11. sınıf	60	3.69	Toplam	315.61	206				
	(4) 12. sınıf	51	3.93							
	Toplam	207	3.66							
Yuva	(1) 9. sınıf	51	3.75	G.İçi	7.64	3	2.581	4.662	.003*	1-2 2-4
	(2) 10. sınıf	45	3.55	G. arası	217.67	203	.542			
	(3) 11. sınıf	60	3.69	Toplam	224.51	206				
	(4) 12. sınıf	51	3.93							
	Toplam	207	3.69							

* $p < .05$

Tablo 3’de yer alan bulgular incelendiğinde; öğrencilerin sınıf düzeylerine göre, öğrencilerin okul algularının tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve varyansların homojen olduğu ($Levene_{I. Boyut} = .031, p = .900$; $Levene_{II. Boyut} = .255, p = .601$; $Levene_{III. Boyut} = .298, p = .602$; $Levene_{Toplam} = .041, p = .771$) belirlenmiştir. Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre; baskı yeri alt boyutundaki farkın, 9. Sınıfa devam eden öğrencilerle 10. sınıfa devam eden öğrenciler arasında 9. sınıfa devam eden öğrenciler lehine; koruma geliştirme yeri alt boyutundaki farkın, 12. sınıfa devam eden öğrencilerle 10. sınıfa devam eden öğrenciler arasında 12. sınıfa devam eden öğrenciler lehine; yuva boyutundaki farkın ise 9. sınıfa devam

eden öğrencilerle 10. sınıfa devam eden öğrenciler arasında 9. sınıfa devam eden öğrenciler lehine ve 12. sınıfa devam eden öğrenciler ile 10. sınıfa devam eden öğrencilerle arasında 12. sınıfa devam eden öğrenciler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

Öğrencilerin Okul Algılarının Devam Ettikleri Okul Türü Değişkenine Göre Analizi

“Öğrencilerin okul algıları, devam ettikleri okul türü değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen alt probleme yanıt bulmak amacıyla, elde edilen veriler üzerinden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Okul Algıları Devam Ettikleri Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	V. K.	K.T.	sd	KO	F	p	Fark
Baskı Yeri	(1) Anadolu Lisesi	73	3.73	G.İçi	10.362	2	5.231			
	(2) İmam Hatip Lisesi	60	3.70	G. arası	219.632	204	.545	9.545	.000*	1-3 2-3
	(3) Fen Lisesi	74	3.39	Toplam	229.194	206				
	Toplam	207	3.60							
Koruma Geliştirme Yeri	(1) Anadolu Lisesi	73	3.73	G.İçi	41.736	2	20.918			
	(2) İmam Hatip Lisesi	60	3.95	G. arası	273.781	204	.682	30.627	.000*	1-3 2-3
	(3) Fen Lisesi	74	4.04	Toplam	315.617	206				
	Toplam	207	3.66							
Yuva	(1) Anadolu Lisesi	73	3.41	G.İçi	29.677	2	14.788			
	(2) İmam Hatip Lisesi	60	4.05	G. arası	194.636	204	.385	30.658	.000*	1-3 2-3
	(3) Fen Lisesi	74	3.34	Toplam	224.513	206				
	Toplam	207	3.69							

* $p < .05$

Tablo 4’te yer alan bulgular incelendiğinde; öğrencilerin okul algıları tüm alt boyutlarda devam ettikleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve varyansların homojen olduğu ($Levene_{I. Boyut} = .021, p = .635$; $Levene_{II. Boyut} = .345, p = .619$; $Levene_{III. Boyut} = .252, p = .754$; $Levene_{Toplam} = .050, p = .663$) belirlenmiştir. Gruplar arası farkın kaynağını bulmak amacıyla Tukey HSD testi yapılmıştır. Tukey HSD testi sonucunda; tüm alt boyutlarda Anadolu Lisesi öğrencileri ile Fen lisesi öğrencileri arasında Anadolu Lisesi öğrencileri lehine ve İmam Hatip Lisesi öğrencileri ile Fen lisesi öğrencileri arasında İmam Hatip Lisesi öğrencileri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < .05$).

Öğrencilerin Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

“Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okul yaşam kalitesi algıları ne düzeydedir?” sorusunun sonuçları Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Yaşam Kalitesi Algılarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Boyutlar	\bar{X}	Ss
Yaşam Kalitesi	2.89	.573
Öğrenci-Öğrenci İletişimi	2.60	.692
Öğretmen-Öğrenci İletişimi	2.81	.583
Okul Yönetimi	2.60	.486
Statü	2.43	.528
Sosyal Etkinlikler	2.77	.573
Okula Yönelik Duygular	2.41	.445

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin okul kalitesi memnuniyetlerinin orta düzey olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin öğretmen-öğrenci iletişimi ve sosyal etkinliklere ilişkin okul yaşantılarını daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür.

Öğrencilerin Yaşam Kalitesi Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

“Öğrencilerin, yaşam kalitesi algısı cinsiyet değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindeki soruya yanıt bulmak amacıyla yapılan *t*-testi sonuçları Tablo 6’de yer almaktadır.

Tablo 6.

Öğrencilerin Yaşam Kalitesi Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Yaşam Kalitesi	Kız	119	2.98	.775	1.327	.154
	Erkek	88	2.76	.678		
Öğrenci-Öğrenci İletişimi	Kız	119	3.00	1.013	1.321	.156
	Erkek	88	2.76	.955		
Öğretmen-Öğrenci İletişimi	Kız	119	2.98	.963	1.347	.149
	Erkek	88	2.76	.736		
Okul Yönetimi	Kız	119	3.15	.985	1.601	.134
	Erkek	88	3.00	.791		
Statü	Kız	119	3.14	.354	2.532	.012*
	Erkek	88	2.93	.666		
Sosyal Etkinlikler	Kız	119	2.74	.976	1.200	.231
	Erkek	88	2.62	.758		
Okula Yönelik Duygular	Kız	119	2.39	.936	1.658	.098
	Erkek	88	2.65	.944		

* $p < .05$

Öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için önce varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve varyansların homojen olduğu (Levene_{I. Boyut} = .041, $p = .700$; Levene_{II. Boyut} = .239, $p = .681$; Levene_{III. Boyut} = .249, $p = .678$; Levene_{IV. Boyut} = .269, $p = .581$; Levene_{V. Boyut} = .189, $p = .678$; Levene_{VI. Boyut} = .249, $p = .669$; Levene_{Toplam} = .032, $p = .791$) belirlenmiştir. Gerçekleştirilen *t*-testi sonucunda Tablo 6’de yer alan bulgular incelendiğinde; öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının, genel olarak cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ($p > .05$) yalnızca statü alt boyutunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($p < .05$) görülmektedir.

Öğrencilerin Yaşam Kalitesi Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Analizi

“Öğrencilerin, yaşam kalitesi algısı sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen soruya yanıt bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Öğrencilerin Yaşam Kalitesi Algılarının Mesleki Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	V. K.	K.T.	sd	KO	F	p	Fark
Yaşam Kalitesi	(1) 9. sınıf	51	2.78	G.İçi	9.63	3	2.615	3.975	.008*	2-4
	(2) 10. sınıf	45	2.61	G. arası	273.219	203	.683			
	(3) 11. sınıf	60	2.97	Toplam	281.365	206				
	(4) 12. sınıf	51	3.11							
	Toplam	207	2.93							
Öğrenci-Öğrenci İletişimi	(1) 9. sınıf	51	2.73	G.İçi	11.045	3	3.682	3.735	.010*	2-4
	(2) 10. sınıf	45	2.63	G. arası	383.960	203	.960			
	(3) 11. sınıf	60	2.98	Toplam	395.005	206				
	(4) 12. sınıf	51	3.17							
	Toplam	207	2.94							
Öğretmen-Öğrenci İletişimi	(1) 9. sınıf	51	2.91	G.İçi	7.266	3	2.322	2.958	.032*	2-4
	(2) 10. sınıf	45	2.61	G. arası	327.534	203	.719			
	(3) 11. sınıf	60	2.98	Toplam	334.700	206				
	(4) 12. sınıf	51	3.08							
	Toplam	207	2.93							
Okul Yönetimi	(1) 9. sınıf	51	3.00	G.İçi	17.630	3	5.543	7.328	.000*	1-4 2-4
	(2) 10. sınıf	45	2.71	G. arası	344.977	203	.762			
	(3) 11. sınıf	60	3.08	Toplam	361.608	206				
	(4) 12. sınıf	51	3.37							
	Toplam	207	3.08							
Statü	(1) 9. sınıf	51	3.02	G.İçi	9.354	3	2.685	3.911	.009*	2-4
	(2) 10. sınıf	45	2.75	G. arası	284.748	203	.612			
	(3) 11. sınıf	60	3.03	Toplam	293.202	206				
	(4) 12. sınıf	51	3.25							
	Toplam	207	3.05							
Sosyal Etkinlikler	(1) 9. sınıf	51	2.65	G.İçi	4.645	3	1.582	1.749	.138	-
	(2) 10. sınıf	45	2.62	G. arası	342.153	203	.755			
	(3) 11. sınıf	60	2.91	Toplam	347.798	206				
	(4) 12. sınıf	51	2.75							
	Toplam	207	2.69							
Okula Yönelik Duygular	(1) 9. sınıf	51	2.61	G.İçi	3.266	3	1.089	1.229	.298	-
	(2) 10. sınıf	45	2.30	G. arası	354.240	203	.786			
	(3) 11. sınıf	60	2.63	Toplam	357.606	206				
	(4) 12. sınıf	51	2.58							
	Toplam	207	2.56							

*p< .05

Tablo 7’de yer alan bulgular incelendiğinde; sınıf düzeylerine göre öğrencilerin yaşam kalitesi algılarının, ölçeğin genelinde ve öğrenci-öğrenci iletişimi, öğretmen-öğrenci iletişimi, okul yönetimi ve statü alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır [$F_{(3;203)}; 3.975; p < .05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti adına varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve homojen olduğu ($Levene_{I. Boyut} = .060, p = .651; Levene_{II. Boyut} = .361, p = .680; Levene_{III. Boyut} = .359, p = .789; Levene_{IV. Boyut} = .591, p = .762; Levene_{V. Boyut} = .260, p = .765; Levene_{VI. Boyut} = .349, p = .659; Levene_{Toplam} = .344, p = .785$) belirlenmiştir. Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD testi gerçekleştirilmiştir. Buna göre; tüm ölçekte, öğrenci-öğrenci iletişimi, öğretmen-öğrenci iletişimi ve statü alt boyutunda 10. sınıfa devam eden öğrenciler ile 12. Sınıfa devam eden öğrenciler arasında 12. Sınıfa devam eden öğrenciler lehine anlamlı bir fark vardır ($p < .05$). Okul yönetimi alt boyutunda ise 12. Sınıfa devam eden öğrenciler ile 9. sınıfa devam eden öğrenciler ve 10. sınıfa devam eden öğrenciler arasında 12. sınıfa devam eden öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($p < .05$) görülmüştür.

Öğrencilerin Yaşam Kalitesi Algılarının Devam Ettikleri Okul Türü Değişkenine Göre Analizi

“Öğrencilerin, Yaşam Kalitesi algısı devam ettikleri okul türü değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilen soruya yanıt bulmak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Öğrencilerin Yaşam Kalitesi Algılarının Devam Ettikleri Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{X}	V. K.	K.T.	sd	KO	F	p	Fark
Yaşam Kalitesi	(1) Anadolu Lisesi	73	3.17	G.İçi	20.668	2	10.334			
	(2) İmam Hatip Lisesi	60	2.98	G. arası	260.697	204	.660	15.796	.93	-
	(3) Fen Lisesi	74	2.65	Toplam	281.365	206				
	Toplam	207	2.93							
Öğrenci-Öğrenci İletişimi	(1) Anadolu Lisesi	73	3.23	G.İçi	29.798	2	14.949			
	(2) İmam Hatip Lisesi	60	3.01	G. arası	365.107	204	.910	17.319	.000*	1-3
	(3) Fen Lisesi	74	2.60	Toplam	395.005	206				2-3
	Toplam	207	2.94							
Öğretmen-Öğrenci İletişimi	(1) Anadolu Lisesi	73	3.16	G.İçi	20.597	2	10.298			
	(2) İmam Hatip Lisesi	60	3.03	G. arası	314.203	204	.684	13.144	.000*	1-3
	(3) Fen Lisesi	74	2.65	Toplam	334.700	206				2-3
	Toplam	207	2.94							
Okul Yönetimi	(1) Anadolu Lisesi	73	3.38	G.İçi	31.610	2	15.755			
	(2) İmam Hatip Lisesi	60	3.15	G. arası	329.798	204	.723	19.272	.000*	1-3
	(3) Fen Lisesi	74	2.63	Toplam	361.608	206				2-3
	Toplam	207	3.08							
Statü	(1) Anadolu Lisesi	73	3.29	G.İçi	17.083	2	9.542			
	(2) İmam Hatip Lisesi	60	3.08	G. arası	277.119	204	.689	12.305	.000*	1-3
	(3) Fen Lisesi	74	2.71	Toplam	293.202	206				2-3
	Toplam	207	3.05							
Sosyal Etkinlikler	(1) Anadolu Lisesi	73	3.00	G.İçi	14.347	2	7.224			
	(2) İmam Hatip Lisesi	60	2.73	G. arası	332.351	204	.729	9.613	.000*	1-3
	(3) Fen Lisesi	74	2.56	Toplam	347.798	206				2-3
	Toplam	207	2.69							
Okula Yönelik Duygular	(1) Anadolu Lisesi	73	2.63	G.İçi	4.296	2	2.64			
	(2) İmam Hatip Lisesi	60	2.66	G. arası	353.209	204	.781	2.339	.79	-
	(3) Fen Lisesi	74	2.33	Toplam	357.606	206				
	Toplam	207	2.57							

*p< .05

Tablo 8 incelendiğinde, okul türü değişkeni ile öğrencilerin yaşam kalitesi algıları arasında ölçeğin genelinde ve okula yönelik duygular alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$F_{(2; 204)}; 15.796; p < .05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla varyansların homojen olup olmadığı test edilmiş ve homojen olduğu ($Levene_{I. Boyut} = .131, p = .771$; $Levene_{II. Boyut} = .362, p = .770$; $Levene_{III. Boyut} = .262, p = .669$; $Levene_{IV. Boyut} = .362, p = .688$; $Levene_{V. Boyut} = .385, p = .678$; $Levene_{VI. Boyut} = .193, p = .631$; $Levene_{Toplam} = .232, p = .688$) belirlenmiştir. Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre, tüm ölçekte ve okula yönelik duygular alt boyutu dışındaki diğer boyutlarda Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerle Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında, Fen Lisesinde öğrenim gören öğrenciler aleyhine istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < .05$).

Öğrencilerin Okul Algıları ile Yaşam Kalitesi Algıları Arasındaki İlişki

“Öğrencilerin okul algıları ile yaşam kalitesi algıları arasında ilişki var mıdır?” şeklinde ifade edilen soruya yanıt bulmak amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Öğrencilerin Okul Algıları ile Yaşam Kalitesi Algıları Ölçeklerinin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Ölçek Boyutları	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Baskı Yeri	1	.62*	.53*	.62*	.66*	.56*	.60*	.55*	.64*
2. Koruma Geliştirme Yeri		1	.60*	.58*	.56*	.60*	.63*	.38*	.52*
3. Yuva			1	.65*	.66*	.62*	.68*	.65*	.64*
4.Öğrenci-Öğrenci İletişimi				1	.56*	.60*	.65*	.68*	.59*
5.Öğretmen-Öğrenci İletişimi					1	.61*	.55*	.58*	.69*
7. Okul Yönetimi						1	.65*	.39*	.62*
7. Statü							1	.60*	.58*
9. Sosyal Etkinlikler								1	.61*
9.Okula Yönelik Duygular									1

* $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde tüm alt boyutlarda farklı düzeylerde pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bu bağlamda okul algılarının alt boyutları olan baskı yeri, koruma geliştirme yeri ve yuva alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu, yuva alt boyutu ile yaşam kalitesi ölçeğinin tüm alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, okul algısı ölçeğinin diğer boyutları ile yaşam kalitesi ölçeğinin diğer boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin metaforik okul algıları ve okul yaşam kalitesi algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle öğrencilerin okula ilişkin metaforik algıları ve okul yaşam kalitesi algılarının düzeyi belirlenmiştir. Okul algılarının ve okul yaşam kalitesi algılarının cinsiyetleri, sınıf düzeyi ve okul türü açısından farklılık gösterip göstermesine bakılmıştır. Bu bölümde araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın birinci sonucuna göre, lise öğrencilerinin okulu daha çok “Koruma Geliştirme Yeri” olarak algıladıkları görülmüştür. Bunun yanında sırasıyla “Yuva” ve “Baskı Yeri” olarak algıladıkları araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okulu daha çok kendileri için bir koruma ve geliştirme yeri ve yuva olarak algıladıkları söylenebilir. Bulgular lise öğrencilerinin okul algılarının koruyucu, geliştirici ve yuva gibi daha çok olumlu bir yer olarak algıladıklarını göstermektedir. Alanyazında okul ev ve ağaç gibi güven verici ve bilgi aktaran bir yer olarak tanımlanmıştır (Gencer, 2021). Bunların aksine alanyazındaki bazı araştırmalarda okulun otoriter ve bir baskı yeri (Mahlios ve Maxson, 1998; Özdemir, 2012; Özdemir ve Akkaya, 2013; Yüner ve Özdemir, 2017) gibi olumsuz kavramlarla ilişkilendirildiği bilinmektedir. Bu araştırmada da lise öğrencilerinin okulun kişiyi koruyan ve gelişimini destekleyen bir mekân olarak algılandığı görülmektedir. Bu farklılıkların araştırmadaki katılımcılardan kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sonucu lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının bazı demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkindir. Öğrencilerin okul algısı ile ilgili sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin metaforik okul algılarının tüm alt boyutlarda cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuçlar, kız ve erkek öğrencilerin metaforik okul algılarının benzer olduğunu göstermektedir. Bu sonuç alanyazındaki bazı araştırmalarla uyumludur (Shah ve Shah, 2018). Benzer bazı araştırmalarda ise farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Örneğin, Özdemir (2012) kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okulu daha fazla kendilerini geliştiren ve koruyan bir yer/mekân olarak algıladıklarını, erkeklerin ise okulu kendilerine baskı uygulayan bir yer

olarak algıladıklarını ifade etmektedir. Benzer şekilde Zierman ve Benson (1981), erkek öğrencilere göre kız öğrencilerin okulu daha az olumsuz bir yer olarak algıladıklarını bulgulamışlarken, Kuş ve Karatekin (2009) ve Manta ve diğerleri (2017), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kuralları daha az ihlal ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar kız öğrencilerin okulu daha olumlu bir yer olarak algıladıklarını ve sonucunda daha uyumlu olduklarını göstermektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf düzeylerine göre öğrencilerin metaforik okul algılarının tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılık gösterdiği, 9. sınıfa devam eden öğrencilerin okulu bir baskı yeri olarak algıladıkları, 12. sınıfa devam eden öğrencilerin ise koruma, geliştirme yeri ve yuva olarak algıları görülmüştür. Bu sonuçlara göre liseye yeni başlayan öğrencilerin okul daha çok bir baskı yeri olarak olumsuz algıladıkları, mezuniyeti yaklaşan öğrencilerin ise koruyucu, geliştirici ve yuva gibi daha olumlu algıladıkları söylenebilir. Benzer olarak Özdemir (2012) alt sınıflardan üst sınıflara geçişlerle okula dair olumlu görüşlerin değiştiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bunun yanısıra Berndt (1986) ise, öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça okula karşı ilgisizlik, okuldan kopma davranışlarının daha fazla gerçekleştiğini vurgulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin metaforik okul algıları tüm alt boyutlarda devam ettikleri okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Anadolu Lisesi öğrencilerinin okulu daha çok baskı yeri, Fen Lisesi öğrencilerinin koruyucu ve geliştirme yeri ve İmam Hatip lisesi öğrencinin ise bir yuva olarak algıladıkları görülmüştür. Bu sonuçlara göre Anadolu Lisesi öğrencilerinin okulu diğer iki lise türündeki öğrencilere göre daha olumsuz algıladıkları söylenebilir. Benzer olarak Özdemir (2012) genel lise öğrencilerinin Anadolu Lisesi öğrencilerine göre okulu daha olumlu bir yer olarak gördükleri ifade etmektedir. Anadolu Lisesinde okuyan öğrencilerin okula ilişkin algılarının daha fazla araştırılması önerilebilir. Çünkü bu sonuçların doğrulanması için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Ayrıca bu liselerde okuyan öğrencilerin olumsuz algılarının altında yatan temel nedenlerinin daha iyi anlaşılması için nitel çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Araştırmanın üçüncü sonucu ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin okul yaşam kalitesini ne düzeyde algıladıklarına ilişkindir. Öğrencilerin okula yönelik genel memnuniyet düzeyini inceleyen bir araştırma bulgularında öğrencilerin okul memnuniyetine ilişkin görüşlerinin çok düşük, orta düzey ve çok yüksek düzey olmak üzere üç gruba ayrıldığı (Huebner ve Gilman, 2006) ifade edilmektedir. Bu çalışmada buna benzer olarak lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesinin orta düzeyde algılandığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin genel olarak okul memnuniyet düzeyinin olumlu olduğu söylenebilir. Bu araştırma sonuçlarının öğrencilerin okul yaşam memnuniyetinin genel olarak olumlu/yüksek düzeyde (Argon ve İsmetoğlu, 2016; Argon ve Kösterelioğlu, 2009; Elitok Kesici ve Türkoğlu, 2012; Linnakylä ve Brunell, 1996) ve orta düzeyde (Aykit ve Baba Öztürk, 2017; Gedik ve Cömert, 2018; Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007; Selvitopu, 2018) görüldüğü alanyazındaki araştırma bulgularıyla uyumlu olduğu ifade edilebilir. Bazı çalışmalarda ise genel memnuniyet düzeyinin düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Erden ve Erdem, 2013). Linnakylä ve Brunell (1996), öğrencilerin genel okul memnuniyetinin okula karşı olumsuz tutumlarından daha güçlü olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar Fin okullarında genel refahın genel memnuniyetsizlikten daha yüksek olduğunu, Finli öğrencilerin çoğunun okulu, sosyal gelişim için olduğu kadar birçok öğrenme ve başarı fırsatı sunan bir yer olarak deneyimlediklerini belirtmişlerdir. Özellikle öğrencilerin sosyal kimliklerinin gelişimi için okulun önemini bildiklerini ve bu mekânlarda sosyalleşmeyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada benzer olarak örneklemdeki öğrencilerin okulu daha çok koruma geliştirme yeri olarak gördükleri ve okul memnuniyetlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin öğretmen-öğrenci iletişimini ve okuldaki sosyal etkinlikleri daha önemli gördükleri söylenebilir. Bu bağlamda lise öğrencilerinin öğretmenlerle iletişim ve sosyal etkinliklerden genel olarak memnun oldukları ifade edilebilir. Alanyazında öğretmen öğrenci etkileşiminin okul yaşamı kalitesinde önemli değişkenlerden biri olduğu (Mok ve Flynn, 1997), bunun yanında sınıf atmosferinin öğrencilerin okul yaşam kalitesine en büyük katkıyı sağladığı ve öğrencilerin sınıf ortamı deneyiminin okul yaşam kalitelerini açıklayan en önemli faktör olduğu (Mok ve Flynn, 2002) vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra Doğanay ve Sarı (2006) öğrencilerin kimlik ve sosyal olanaklarından sınıf ortamı ve kararlara katılım olanaklarına göre daha memnun olduklarını tespit etmişlerdir. Durmaz (2008) ise öğrencilerin okul yaşam kalitesinde en yüksek okula yönelik duyguları algılanırken, en düşük algılanan boyutun ise öğrenci-öğrenci iletişim olduğunu ifade etmiştir. KaratziasPapadioti-Athanasiou, Power ve Swanson (2001b), İskoç öğrencilerin Yunan öğrencilere göre daha yüksek bir okul doyum ortalamasına

sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Araştırmacılar Yunan öğrencilerin en yüksek okul memnuniyetinin ilişkiler (okuldaki öğretmenler, diğer öğrenciler ve arkadaşlarla ilişkiler), öğrenme (motivasyon, öğrenmede ilerleme, eleştirel düşünme, başkalarıyla etkileşim) ve destek (öğretmenlerden, arkadaşlardan, okuldaki diğer öğrencilerden) alanlarında, en düşük ise öznel çevresel faktörler (dekorasyon, teknik donanım, evden uzaklık, güvenlik), öğretim stili (süreklilik, derinlik, entegrasyon, zamanlama) kişisel ihtiyaçlar (aktiviteler, ilgi alanları, öğrenme ihtiyaçları) ve müfredat (yapı, ders sayısı, zaman çizelgesi, sınıf etkinlikleri) alanlarında; İskoç öğrenciler için ise kariyer (işe hazırlık, yeni beceriler, öz farkındalık), ilişkiler, destek ve öğrenmede daha yüksek, objektif ve öznel çevre alanlarında ise daha düşük memnuniyet olduğunu vurgulanmıştır. Alan yazında ortaya çıkan bu benzer bulgulara benzer olarak bu araştırmada da öğrenci öğretmen iletişimi ve okul ortamındaki sosyal etkinliklerin lise öğrencilerinin okul yaşam memnuniyetinin en önemli belirleyicileri olduğu görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü sonucu lise öğrencilerinin okul yaşam algılarının bazı demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkindir. Buna göre ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin okul yaşantısına ilişkin algılarının genel olarak benzer olduğu sadece statü alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Kız öğrenciler için okuldaki statünün okul yaşam kalitesini belirleyen önemli bir etken olduğu söylenebilir. Aynı zamanda Marks (1998), kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre okullarından ve okuldaki başarılarından genel olarak daha memnun, öğretmenler hakkında daha olumlu düşündüklerini, ebeveynleri daha eğitilmiş olanlar daha memnun olduklarını vurgulamıştır. Mok ve Flynn (2002) ise, kız öğrencilerin daha iyi bir okul yaşam kalitesine sahip olduklarını, okullarından daha yüksek gelişim beklentilerinin ve sınıf ortamına karşı daha olumlu tutumlarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar kız öğrencilerinin ortalama olarak okul yaşamının tüm yönleriyle ilgili olumlu deneyimler yaşadıklarını göstermektedir. Peki kızlar niçin statüyü okul yaşam kalitesini belirleyen önemli bir unsur olarak görmektedirler? Bu sorunun cevaplanması için daha fazla araştırma yapılması önerilmektedir. Alanyazındaki bazı benzer araştırmalarda cinsiyet açısından bir fark olmadığı görülmektedir (Daly ve Defty, 2001; Dönmez, 2018; Gedik ve Cömert, 2018; Sarı, vd., 2007; Selvitopu, 2018). Bu bakımdan sonuçlar literatür ile uyumludur. Bunların dışında alanyazında kız ve erkek öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının farklı olduğu, kızların erkeklere göre okul memnuniyetlerinin daha yüksek tespit edildiği araştırmalar yer almaktadır (Bourke ve Smith, 1989; Doğanay ve Sarı, 2006; Durmaz, 2008; Erden ve Erdem, 2013; Eriş ve Anıl, 2012; Hunt-Sartori, 2007; İnal, 2009; Karatzias, vd., 2002; Kong, 2008; Malin ve Linnakylä, 2001; Marks, 1998; Mok ve Flynn, 2002; Selvitopu, 2018). Bu sonuçlar arasındaki farklılıkların araştırma örneklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin okul yaşamına yönelik algılarının onların devam ettiği sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bulgularda ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin devam ettikleri sınıf düzeyi ile okula ilişkin memnuniyet algılarının farklılaştığı görülmüştür. 12. sınıfa devam eden öğrencilerin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Çünkü ortaöğretimdeki öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe okula ilişkin memnuniyet algılarının da arttığı; akran iletişimi, öğretmen ilişkileri, statü ve okul yönetimiyle ilişkilerinin okul yaşamının önemli bileşenleri olduğu görülmektedir. Lise son sınıf öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarını belirleyen bu etkenlerin öne çıkmasında daha fazla okul yaşantılarına sahip olmalarının belirleyici olduğu söylenebilir. Bu bulgu alanyazında Sarı ve diğerleri (2007) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Bunun yanında alanyazında yer alan bazı araştırmalarda ise daha alt düzey sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin okullarından daha memnun oldukları tespit edilmiştir (Bilgiç ve Sarı, 2010; Bourke ve Frampton, 1992; Durmaz, 2008; Elitok Kesici, 2010; Erden ve Erdem, 2013; Gedik ve Cömert, 2018; Selvitopu, 2018) ya da bir fark olmadığı (Dönmez, 2018; Karalar, Öksüz ve Baba Öztürk, 2017).

Araştırmada öğrencilerin okul yaşamına yönelik algılarının okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bulgularda ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin devam ettikleri okul türü ile okula ilişkin yaşam kalitesi algılarının akran iletişimi, öğretmen iletişimi, okul yönetimiyle ilişkiler, statü ve sosyal etkinliklerde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Anadolu ve İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarındaki önemli belirleyicilerin daha çok akran iletişimi, öğretmen iletişimi, okul yönetimiyle ilişkiler, statü ve sosyal etkinlikler olduğu anlaşılmaktadır. Bu etkenlerin Fen Lisesi öğrencilerine göre okul yaşamlarında daha belirleyici olduğu

söylenbilir. Sonuç olarak Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre okul yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları söylenebilir. Araştırma sonuçları literatür ile benzerlik göstermektedir. Çünkü benzer olarak Gedik ve Cömert (2018), Genel Lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesi düzeyine ilişkin algılarının okul türüne göre okula yönelik duygular, okul yönetimi ve öğrenci-öğrenci iletişimi boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiğini, Durmaz (2008) öğrenci-öğrenci iletişimi ve okula yönelik duygular boyutlarında Anadolu Lisesi öğrencileri lehine okul türüne göre fark olduğunu ifade etmektedirler. Marks (1998) ise, öğrencilerin okul yaşamına yönelik tutum farklarının yalnızca küçük bir kısmı okul farklılıklarından kaynaklandığını belirtmiştir.

Araştırmada son olarak ortaöğretime devam eden öğrencilerin metaforik okul algıları ile okul yaşam kalitesi algıları arasında nasıl bir ilişki olduğu incelenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin okulu bir yuva olarak algılamalarıyla akran iletişimi, öğretmen iletişimi, okul yönetimi, statü, sosyal etkinlikler ve okula yönelik olumlu duyguları arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin metaforik okul algısının baskı yeri ve koruma geliştirme alt boyutları ile öğrenci-öğrenci iletişimi, öğretmen-öğrenci iletişimi, okul yönetimi, statü, sosyal etkinlikler ve okula yönelik duygularına ilişkin algıları arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada okulun bir koruma geliştirme yeri olarak algılandığı görülmüştür. Ayrıca bulgularda okulun yuva alt boyutu ile okul yaşam kalitesine ilişkin tüm alt boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin okulu bir “yuva” olarak algılamalarında öğrencilerin akran ve öğretmenleriyle iletişimi, okul yönetiminin öğrencilere yaklaşımı, okuldaki sosyal etkinliklerin varlığı, statü algıları ve okula karşı duyulan olumlu duyguların önemli belirleyiciler olduğu söylenebilir. Mok ve Flynn (2002), akademik, mesleki ve kişisel gelişim açısından okullarından daha yüksek beklentileri olan öğrencilerin, gelişim beklentileri düşük olan öğrencilere göre sınıf ortamına karşı da daha olumlu tutumlara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bunun sayesinde sınıf ortamına karşı daha olumlu tutuma sahip öğrencilerin, sınıf ortamına karşı daha az olumlu tutuma sahip olanlara göre daha yüksek okul yaşam kalitesine sahip olduklarını vurgulamışlardır. Bu araştırmada da okulu bir yuva ortamı olarak algılayan öğrencilerin okul ortamındaki süreçlerden genel olarak memnun oldukları ve okul yaşantılarını daha kaliteli algıladıkları ifade edilebilir. Sonuç olarak öğrencilerin okul ortamına ilişkin algılarının olumlu olmasına yönelik okuldaki akran iletişiminin desteklenmesi, öğretmenlerin ve okul yönetiminin öğrencilerle iletişimlerinin yapıcı olması, öğrencilerin okul içindeki statülerinin artırılmasına yönelik görev ve sorumlulukların belirlenmesi ve öğrencilerin okula bağlılığını artıracak okul içinde ve dışında daha fazla sosyal etkinliklere yer verilmesi önerilebilir. Aynı zamanda araştırmada öğrencilerin akran iletişimlerinden düşük düzeyde memnun oldukları anlaşılmaktadır. Bu nedenle okullarda öğrenci- öğrencilerin akranlarıyla iletişim yaşantılarına, okul yönetim uygulamalarının ve okul içindeki statülerinin iyileştirilmesine yönelik daha fazla araştırma yapılması önerilebilir. Bunun yanında öğrenciler okula ilişkin hangi yaşantılarından daha çok memnundurlar? ya da hangi nedenlerden dolayı okul yaşantılarında hoşnutsuzluk duymaktadırlar? Yine öğrencilerin okul yaşam kaliteleri nasıl yükseltilebilir? Bunlar daha fazla araştırma ve analiz gerektiren sorulardan bazılarıdır. Bu bakımdan bu soruların cevap bulması için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Özellikle bu yaşantıların nedenlerinin ortaya çıkarılması için nitel araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bu sorular bağlamında nitel araştırmalar tasarlanabilir. Bu çalışmanın bulgularını doğrulamak için farklı örneklerde daha fazla araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Argon, T., & İsmetoğlu, M. (2016). Öğrencilerin lise yaşam kalitesi algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 238-249.
- Argon, T., & Kösterelioğlu, M. A. (2009). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşam kalitesi ve fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 43-61.
- Ateş, Ö. T. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 78-93.
- Aslan, H., & Doğan, Ü. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okulları ile bilim ve sanat merkezine ilişkin metaforik algıları karşılaştırmalı durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 335-350.
- Ayıkıt, S., & Baba Öztürk, M. (2017). Öğrenci algılarına göre liselerde yaşam kalitesi. *Journal of International Social Research*, 10 (51), 641-649.
- Berndt, T. J. (1986). Sharing between friends: Contexts and consequences. *Process And Outcome in Peer Relationships*, 1, 105-127.
- Bilgiç, S., & Sarı, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9(17), 1-19.
- Boehm, J., & Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness promote career success? *Journal of CareerAssessment*, 16(1), 101-117.
- Bourke, S., & Frampton, J. (1992). Assessing the quality of school life: Some technical considerations. *In Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Melbourne, Victoria, Australia*.
- Bourke, S., & Smith, M. (1989). *Quality of school life and intentions for further education: the case of a ruralhigh school*. Paper Presented at the Annual Conference Of The Australian Association For Research In Education, Australia.
- Daly, P., & Defty, N. (2001). A longitudinal study of secondary school students' attitudes to school life: Gender and school gender influences. In *Third International, Inter-Disciplinary Evidence-Based Policies and Indicator Systems Conference*.
- Davis, G., & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th Ed.), Boston: Pearson Education.
- Demir, C. E. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students' perception of school: A cross cultural analysis. *Educational Research and Evaluation*, 13(2), 89-107.
- Demirela, Z., & Afatb, N. (2018). Özel yetenekli İmam Hatip Lisesi öğrencilerinde okul tükenmişliğinin değerlendirilmesi. *ERPA 2018*, 317.
- Dewey, J. (2008). Okul ve toplum (Çev. H. A. Başman). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2006). Öğrencilerin üniversitedeki yaşam kalitesine ilişkin algılarının demokratik yaşam kültürü çerçevesinde değerlendirilmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 107-128.
- Dönmez, Ş. (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 1-17.
- Elitok Kesici, A. (2010). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük programın özellikleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Elitok Kesici, A., & Türkoğlu, A. (2012). Ortaöğretim kurumlarının okul yaşam kalitesi düzeyi ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük davranışlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 149-162.
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143.
- Epçaçan, U., Pesen, A., & Üzümlü, B. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin algıları üzerinden okul ve bilim ve sanat merkezi. *Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 289-297.
- Erden, A., & Erdem, M. (2013). İlköğretim okullarında okul yaşamı kalitesi: Van ili örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 1-15.
- Eriş, H. M., & Anıl, D. (2012). *Üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim

- Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Programı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Gedik, A., & Cömert, M. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2), 989-1006.
- Gencer, M. (2021). Öğrencilerin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 729-754.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2006). Students wholike and dislike school. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2), 139-160.
- Hunt-Sartori, M. A. (2007). *The relationships among student membership in groups, quality of school life, sense of belongingness and selected performance factors*. Unpublished doctoral dissertation, Sam Houston State University, Huntsville Texas.
- İnal, U. (2009). *Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşamı kalitesi algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K. G., & Swanson, V. (2001a). Quality of school life, development and preliminary standardization of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284.
- Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K. G., & Swanson, V. (2001b). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36 (1), 91-105.
- Karatzias, A., Power, K.G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/ dissatisfaction: review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33-50.
- Kaya, F., Erdoğan, R., & Çağlayan, Y. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerinin karşılaştırılması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 107-125.
- Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environments Research*, 11(2), 111-129.
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T., & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the schoolwell-being model. *Health Education Research*, 17(6), 732-742.
- Kuş, Z., & Karatekin, K. (2009). Öğrencilerin okul ortamında kurallara uygun davranma yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 183-197.
- Linnakyla, P. (1996). Quality of school life in the finnish comprehensive school: A comparative view. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 40(1), 69-85
- Linnakylä, P., & Brunell, V. (1986). *Quality of school life in the finnish and Swedish speaking schools in Finland*, in M. Binkley, K. Rust ve T. Williams (Eds.) *Reading Literacy In An International Perspective*, 203-217. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCEs 97-875.
- Linnakylä, P., & Brunell, V. (1996). Quality of school life in the Finnish and Swedish speaking schools in Finland. M. Binkley, K. Rust, T. Williams (Eds.) *Reading Literacy In An International Perspective* (s.203 – 217). U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement NCEs 97-875.
- Mahlis, M., & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers' thinking. *International Journal of Educational Research*, 29, 227-240.
- Malin, A., & Linnakylä, P. (2001). Multilevel modelling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 145-166.
- Manta, S. W., Silva, K. S., Rech, R. C., Costa, B. G. C., Iha, T., Lopes, A. S., & Nahas, M. V. (2017). Changes in the perception of school climate among Brazilian high school students between 2001 and 2011. *International Journal School Health*, 4(2), 10-120.
- Marks, G. N. (1998). Attitudes To School Life: Their Influences And Their Effects On Achievement and Leaving School. Australia: *Australian Council for Educational Research*, Research Report, 5.
- MEB. (2022). www.meb.gov.tr; Erişim tarihi: 10/01/2022.

- MoChingMok, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning environments research*, 5(3), 275-300.
- Mok, M., & Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life? *Issues in Educational Research*, 7(1), 69-86.
- Mok, M., & Flynn, M. (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 1(5), 275-300.
- Ogurlu, Ü., Öpengin, E., & Hızlı, E. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin okul ve öğretmene ilişkin metaforik algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(46), 67-83.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 113-129.
- Özdemir, S., & Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 295-322.
- Sarı, M. (2006). Okul yaşam kalitesi: Tanımı değişkenleri ve ölçülmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (32), 139-151.
- Sarı, M., & Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.
- Sarı, M., Ötünç, E., & Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 297-320.
- Selvitopu, A. (2018). Meslek lisesi öğrencilerinin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(47), 225-246.
- Shah, V., & Shah, A. (2018). Relationship between student perception of school worthiness and demographic factors. *In Frontiers in Education*, 3, 45-60.
- Sinclair, B. B., & Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 1(5), 301-329.
- Tian, L. (2008). Developing scale for school well-being in adolescents. *Psychological Development and Education*, 24(3), 60-107.
- Toker Gökçe, A., & Bülbül, T. (2014). Schools as a human body: A metaphor study related to perceptions about schools among vocational high school students. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 63-88.
- Tunc, E., & Beşaltı, M. (2014). Okul yaşam kalitesinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(4), 28-39.
- Yucel, D., & Vogt-Yuan, A. S. (2016). Parents, siblings, or friends? Exploring life satisfaction among early adolescents. *Applied Research Quality Life*, 11(4), 1398-1423.
- Yüner, B., & Özdemir, M. (2017). Metaforik okul algısı ile okulu terk eğilimi arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GÜJGEF)*, 37(3), 1041-1060.
- Zieman, G. L., & Benson, G. P. (1981). School perceptions of truant adolescent girls. *Behavioral Disorders*, 6(4), 197-205.

* Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 24/02/2022 tarihinde gerçekleştirilen 2022/14-4 numaralı oturumda etik kurul izni alınmıştır.

* Bu makaleye yazarlar, eşit oranda katkıda bulunmuştur.

A Study on Teacher Candidates' Views on the Teaching Career Ladder

Fatma Humeyra Yucel¹

Abstract

The teaching career ladder system went into effect in 2022 with the "Teaching Profession Law". With this application, teachers who meet certain criteria progress in their careers in the form of "expert teacher" and "head teacher". The study was designed with the idea that the training for the teaching profession should be carried out professionally beginning in the undergraduate level. It was aimed to determine the opinions of the teacher candidates for their career development. In this context, the study prioritizes the examination of current developments in the teaching career ladder and the investigation of general trends. The qualitative research method was used to prepare the study. At the same time, it was designed in the form of situational study, and the analysis of the data was carried out through content analysis. The participants of the study were determined as teacher candidates, and the data were obtained from 67 teacher candidates. In the study, a semi-structured interview form including 6 different questions was used. In the analysis of the data, "frequency" technique and "direct quotation" method were applied. According to the results of the research, teaching career ladders were evaluated as "negative" and "positive". In the appointment of teacher candidates to the profession, the criteria of "psychometric tests" and "being a graduate of the faculty of education" have become more prominent. It was stated that the qualitative development of teachers should be increased for career ladders, and the "written exam" and "interview" criteria were declared at a higher level.

About the Article

Received: 01.09.2023
Accepted: 18.10.2023
Published: 01.11.2023

Keywords

Teacher Candidate
Teacher Training
Teaching Career Ladder
Teaching Profession

For Citation

Yucel, F. H. (2023). A study on teacher candidates' views on the teaching career ladder. *MSKU Journal of Education*, 10(2), 194-204. DOI: 10.21666/muefd.1353697

The experiences gained by the society through education with informal or formal communication skills should provide cognitive, social, emotional, language, and character development in individuals (Gokyer, 2021). Therefore, in education systems, it is meaningful for teachers to fulfill the behaviors and roles expected of them. Every profession has its place, position, status, and behavioral characteristics in society. Similarly, the teaching profession is positioned as an outstanding and professional type of profession in terms of containing a high level of systematic and general knowledge, being suitable for social interests, fulfilling its function through professional organizations, and observing professional attitudes and values (Baber, 1996).

In classroom settings, teachers need to have a large number of behavioral patterns to demonstrate their effectiveness. The roles expected of teachers appear in the forms of "instructional specialist", "curriculum specialist", "resource provider", "information coach", "counselor", "school leader", "classroom supporter", "facilitator learning", "change actor" and "learning teacher" (Harrison and Killion, 2007). At the same time, effective teachers must ensure the cognitive, affective, and academic development of their students, improve learning-teaching environments in the school, and act collectively (York-Barr and Duke, 2004). The dimensions of teaching are expressed in the ways of (i) creating a culture of collaboration for teacher development and student success (ii) benefiting from scientific research in teaching-learning environments (iii) prioritizing professional development and learning (iv) developing and supporting teaching activities (v) measuring and evaluating (vi) ensuring social participation towards family and school (vii) caring about the teaching profession and prioritizing student success (Berg, Carver and Mangin, 2014; Cosenza, 2015; Teacher Leadership Exploratory

¹ PhD, Instructor, Kirsehir Ahi Evran University, Education Faculty, Department of Educational Sciences and Educational Administration, Kirsehir, Türkiye, fhuyucel@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5991-6502

Consortium, 2011). It is possible to state that the more actively each dimension is used, the more teacher competencies will be improved.

In Turkey, the "General Education Regulation" has been effective in the professionalization of teaching, and professional arrangements have been made for teachers (Arslan, 2019). Today, teaching is defined as a special profession of expertise that is obliged to carry out education and training activities and perform managerial duties (Teaching Profession Law, 2022). The expert power of teachers depends on their content knowledge, teaching competencies, and managerial skills in decision-making (Finger and Bamford, 2010). The acquisition of these skills and competencies is related to many factors. Therefore, it seems necessary to evaluate the teacher training system in general terms in Turkey to be able to read and apply the current developments well.

Throughout history, it is seen that the institutions that train teachers have spread over a wide period of time, developed through various stages, and have a deep-rooted and strong structure. "madrasahs" during the Seljuks and Anatolian principalities, "general madrasahs, vocational and specialized madrasahs, dârulmuallimînler" during the Ottoman period, and "primary teacher schools, training institutes (2-year), village teacher schools, village instructor courses, village teacher training schools, village institutes, training institutes (3-year), higher teacher schools, trial higher teacher training school" in the period of the Republic of Turkey are stated as prominent teacher training institutions (Akyuz, 2011). Later, due to the connection of all universities to higher education, the institutions that train teachers for the Ministry of National Education (2-year Educational Institutes, 4-year Higher Teacher Schools) were connected to the universities (Higher Education Law, 1981; Decree Law on the Organizations of Higher Education Institutions, 1982). As of 2023, the task of teacher training is under the control of the faculties of education. For teacher training programs in faculties of education, it has been decided that "field knowledge" will be given at the undergraduate level at the rate of "field knowledge", "teaching profession knowledge" at 30-35% and "general culture" courses at the rate of 15-20% (CoHE [Council of Higher Education], 2018). CoHE sets a number of standards to strengthen the position of universities in the international arena, to ensure accreditation of faculties of education, and to ensure quality assurance. These standards are typically criteria for students, program objectives, program outcomes, teaching staff, infrastructure, and institutional support. The fact that teachers can apply the theoretical knowledge they receive from the university in their professional life, know and use the methods, techniques, and communication technologies required in the profession, follow the international and national developments in the field, and have professional ethics leads to the functionality of the criteria. The Ministry of National Education [MoNE], which plays an active role in teacher training and development and appointment to the profession, determines the parameters related to teacher training. Current teacher competencies developed by the ministry: "(i) Main competence areas: Personal and professional values-professional development, getting to know the student, learning and teaching process, monitoring learning, personal development, school, family and community relations, program and content information", "(ii) General competencies of the teaching profession (a) Professional knowledge: Field knowledge, field education knowledge, knowledge of legislation (b) Professional skills: Planning education and training, creating learning environments, managing, measuring and evaluating the teaching and learning process (c) Attitudes and values: National, spiritual and universal values, approach to the student, communication and cooperation (d) personal and professional development" (MoNE, 2017). The Ministry of National Education aims to ensure consistency towards societal expectations for the quality and status of the teaching profession, to create understandable, clear, and reliable resources for professional development, and to establish a structure that can be compared in the development of teacher qualifications (MoNE, 2008).

There are various measures of appointment and promotion in the teaching profession. The processes start with the pre-teacher candidacy, continues with the candidate teacher and the teacher candidates who meet the criteria start to work with the status of "teacher". Teaching career ladders are the realization of promotions through specialization within the profession (Teaching Profession Law, 2022). Figure 1 shows the criteria for teaching career systems (MoNE, 2015, 2022).

Criteria of teacher candidates	Criteria of the candidate teaching process
Graduation from a higher education institution eligible for field assignment Complete pedagogical formation training Obtaining a certain base score from KPSS for the first assignment Not to have a punishment that requires dismissal from public service To take a performance evaluation, written exam, or both written and oral exam and to get at least 60 points at the end of the process and to be appointed as a candidate teacher	Continue for at least one and not more than two years To be subjected to training and practical duties under the responsibility of educational institution directors and consultant teachers Attend class under the supervision of a supervisor teacher to perform monitoring and enforcement tasks Participating in in-service trainings To monitor and implement managerial work and operations under the supervision of the director of the educational institution Participate in observations and practices in other institutions To be successful in the training and implementation tasks by the Candidacy Evaluation Commission
Specialist teaching criteria	Head teacher criteria
Have at least ten years of actual service in teaching Teaching No penalty for stopping tier progression Complete at least 180 hours of specialist teacher training program for professional development Exemption of those who have completed their graduate education from the written exam A minimum score of 70 out of 100 on the written exam	Have at least ten years of actual service as a specialist teacher No penalty for stopping tier progression To have completed at least 240 hours of head teacher training program prepared for professional development Exemption of those who have completed their doctoral studies from the written exam A minimum score of 70 out of 100 on the written exam

Figure 1. Teaching career systems

There are a number of reasons for the establishment of the teaching career ladder system. First, it is aimed at increasing teacher performance. Then, it aims to create modern structures in education systems, to improve the status of teachers, to ensure the personal and professional development of teachers, to increase the reputation of teachers and to increase the quality in the profession (Demir, 2011; Deniz, 2009). When the system is evaluated as a whole, it is possible to determine the qualifications of the teaching profession, and to bring them to teachers, to measure the qualification gains of teacher candidates and to use them in teacher appointment processes (European Commission [EC] 2012; MoNE, 2008). Professional ability tests, interviews, oral exams, written academic tests, personality and tendency tests are also among the appointment criteria in different countries (Balci, 2021). Although there are different practices on a global and national scale, the continuous development and improvement of the teaching system will make the teacher stronger in society.

When the literature was searched, it was determined that some research studies were carried out on the teaching profession regarding the nature of the teaching profession (Ingersoll and Perda, 2008; MacBeath, 2012; Monteiro, 2015; Symeonidis, 2015), and related to the teaching career ladder (Bakioglu and Banoglu, 2013; Steel, 2008; Kaplan and Gulcan, 2020). In addition, there are some research studies examining the attitudes of teacher candidates regarding the teaching profession (Bulut, 2010; Erbas, 2014; Gurbuz and Kisoglu, 2007; Karatekin, Meray and Kece, 2015).

Importance and Purpose of Research

Although the first official structuring of teaching career ladders in Turkey started in 2005, the system remained passive in the following years. In 2022, the scope of these regulations was expanded and updated, put into effect in an improved form and the system was actively implemented. Although there is a lot of research in the literature on the teaching profession, there is always a need for studies reflecting

current trends. The teaching career starts especially from the undergraduate level, progresses gradually, and continues in a similar way during the tenure. Therefore, the work and procedures of promotion in teaching, which require multifaceted development, are important. With this research, it is aimed to present new contributions to the literature by examining the opinions and attitudes of teacher candidates toward teacher career steps. In line with the targeted objectives, answers to the following sub-problems were sought:

1. What should be the criteria for appointment to the teaching profession according to teacher candidates?
2. How are the teaching career ladders evaluated according to teacher candidates?
3. How can the criteria for teaching career ladders be determined according to teacher candidates?

Method

Pattern of the Research

The research is designed in accordance with the qualitative research method. In qualitative research, there is a phenomenon to be discovered, it is aimed to go to real environments to collect data, to carry out a development-oriented and open discovery process, and to create different perspectives and opinions about new phenomena (Creswell, 2017). In the study, the "teaching career ladder" system was tried to be discovered, the study was carried out in the environments where teacher candidates were present, and different perspectives were taken from the participants for these new situations. The design of the study was created in the form of a case study. Case studies emerge in their natural conditions, and according to space or time constraints, data are provided from multiple sources according to one or more situations, enriched and depicted and transformed into themes (Creswell 2007; Hancock and Algozzine 2006). The research design was preferred because it was aimed at determining and explaining the current situations in the study.

Working Group

In line with the objectives of the study, a purposeful sampling method was applied. This method is used when certain criteria are met and it is desired to work with special cases with certain characteristics (Basaran, 2017). This method was found appropriate in terms of in-depth research in terms of information in a purposeful way in the study. In the method, participants who meet certain criteria or have certain characteristics are included and special situations are studied (Buyukozturk, Cakmak, Akgun, Karadeniz and Demirel, 2017). The special situation in the research is the teaching profession and the participants are teacher candidates who take professional knowledge courses for teaching. Table 1 provides descriptive statistics for the working group.

Table 1

Descriptive Statistics of the Working Group

Programs	<i>f</i>	Gender	<i>f</i>
Turkish Education	33	Female	46
Mathematics Education	23	Male	21
Psychological Counseling and Guidance	11		
Total	67	Total	67

When Table 1 was examined, it was determined that 3 different programs in the faculty of education were included in the research: "Turkish Education", "Mathematics Education", "Psychological Counseling and Guidance". The highest participation was "Turkish Education" ($f=33$) and the least participation was "Psychological Counseling and Guidance" ($f=11$). The total number of participants in the study was determined as ($f=67$). When examined according to gender, it was determined that there were female teacher candidates ($f=46$) and male teacher candidates ($f=21$). The participation of female teacher candidates in the research is higher than male teacher candidates.

Data Collection Tools

The data in the study were obtained with a semi-structured interview form created by the researcher. This form of tool was preferred in order to reach the discipline studied in depth since it requires optional

answers. In order to develop the draft form, first of all, the field literature was scanned, the conceptual information was reviewed and then the up-to-date information was reached. Then, a draft form was created, and a total of 3 academicians with the titles of 2 Prof. Dr. and one Assoc. Prof. Dr. from the field of "educational administration" were asked for expert opinion. The draft form was formatted with the feedback provided, and the form was restructured with 2 different sections as "personal information" and "theoretical information" and 6 different questions. Importance was attached to the fact that the expressions in the form were appropriate for the purpose of the research, spelling checks were carried out and semantic integrity was ensured. After the Ethics Committee and application permissions were obtained, the form was directed to the participants on a voluntary basis and data were collected through interviews. During the interview process, the teacher candidates were not intervened in order not to be affected. Buyukozturk, Cokluk and Kok (2012) state that such meetings will be healthier. The approximate response time was around 20 minutes.

Analysis of Data

The prepared study was analyzed by content analysis technique. In the study, the dimensions of the study were formatted according to the theoretical bases, the quotations were directly specified and the categories created were interpreted analytically. Content analysis involves an in-depth examination of the subject structure using certain themes or templates and comparing differences/similarities (Calik and Sozbilir, 2014). In the research, the subject structure was detailed and some comparisons were made. In order to perform analysis and data analysis, the abbreviation of the word "Education=E" was used for the students of the faculty of education and codes were given in the form of E1, E2, E3, ..., E66, E67. Coding and sorting were done systematically. After the data is transferred to the electronic environment, it is arranged through tables. Categories were created to solve the data, and the opinions of the candidate teachers were included under the tables. Statistically, frequency (f) values were calculated. The findings were interpreted with an inclusive and holistic approach.

Validity and Reliability

For validity in qualitative research, the data accessed should show the current situation and the characteristics of the cases examined should be indicated. In the study, the necessary criteria were met with an emphasis on the concept of career, the description of existing situations, the recording of data, and the categories reflecting the reality (Baltaci, 2019; Buyukozturk et al., 2017). In order to ensure the reliability condition, expert opinions were used. The reliability formula of "(Percentage of Consensus = Consensus (Na) / (Consensus (Na) + Disagreement)" was applied in the evaluation (Huberman and Miles, 1994). Reliability is achieved with a reconciliation percentage of 90%+, and as a result of the transaction, the reconciliation percentage is found to be 92.7 and the confidence condition is satisfied. In addition, reliability was achieved by providing detailed information about the research content, giving extensive space to explanations about special cases, and quoting them in interviews (Kincal, 2013).

Findings

Findings on Opinions on Criteria for Appointment to the Teaching Profession

The opinions of the teacher candidates on the criteria for appointment to the teaching profession were taken and indicated in Table 2. In addition, some opinions are included under the table and presented in direct quotation form.

Table 2
Opinions on the Criteria for Appointment to the Teaching Profession

Categories	<i>f</i>
Psychometric tests	27
To be a graduate of the faculty of education	23
Graduate with a master's degree	6
Public Personnel Selection Exam	4
Taking specialized courses in the undergraduate program	3
Interview	2
Computer certificate	1
Be a PhD graduate	1
Total	67

When Table 2 is examined, the opinions of teacher candidates regarding the criteria for appointment to the profession are matched with 8 categories. The highest matches were determined as "psychometric tests" (f=27) and "being a graduate of the faculty of education" (f=23). The lowest matches were determined as "doctoral graduate" (f=1) and "computer certificate" (f=1).

The opinions of teacher candidates regarding teacher career steps such as "psychometric tests" and "being a graduate of the faculty of education" are expressed as follows: " *I think it is very necessary for the teacher to pass psychological tests. I think that not only should it be the teacher who passes the exam, but healthy people who understand the psychology of the student should be teachers.*" E24 " *Not every person should practice the teaching profession, and the teachers appointed should be tested at regular intervals both in the classroom, in terms of domain knowledge and psychologically.*" E43 " *In my opinion, prospective teachers who have received a certain education and have graduated from the faculty of education should be able to be comfortably appointed as permanent staff after graduation.*" E52 " *I think that teachers have gone through sufficient stages by graduating from the faculty of education.*" E61

Findings on Opinions on Teaching Career Ladders

The opinions of the teacher candidates on the teaching career ladder were recorded and categorically evaluated and shown in Table 3. The categories created then were supplemented by direct quotations.

Table 3
Opinions on the Teaching Career Ladder

Categories	<i>f</i>
Negative	36
Positive	24
Undecided	7
Total	67

When Table 3 is considered, the opinions of teacher candidates about the teaching career ladders are associated with a total of 3 categories as "negative", "positive" and "undecided". The highest association was with participants who found the teaching career system to be "negative" (f=36). The lowest association was made up of participants who were "undecided" about the teaching career system. Below, in order to support the table, some of the opinions of the teacher candidates are included and expressed with various quotations.

The "positive" opinions of teacher candidates regarding the teacher career ladder are stated in the following ways: " *In the future, it will be possible to raise good students with qualified teachers. In particular, the existence of a law is sufficient to train qualified teachers.*" E12 " *I think it's a very sensible system. Because I find it to be a system that allows teachers to improve themselves and prevents them from staying where they are.*" E33 " *With this system, it is aimed to enable teachers to progress in their profession in accordance with the principles of career and merit, to provide professional development and to improve their personal rights accordingly. This makes it easier for us to defend our rights.*" E57 The "negative" opinions of teacher candidates regarding the teacher career ladder are stated as follows: " *I find it negative. Because expert teachers or head teachers may be dismissive and disregard for the person who is lower than them. So there would be gradation.*" E5 " *I find it wrong to determine a career*

in the teaching profession by examination." E13 "...It does not seem reasonable to me to take an exam again after having already studied at the university and graduated as a specialist. It is quite possible that this exam will raise the problem of grading. A teacher who fails to pass the exam successfully may not be considered successful in the field by parents, although he is very successful. As a result, the only test should not determine whether a teacher is successful in his field or not. It should determine the communication with the student, how he uses teaching techniques, whether he receives positive feedback from the student, etc. The student, not the exam, should determine how good we are in the profession..." E22 "I find it very wrong that the criterion of teaching is only examination. I think it is necessary to rate teaching by how much the teacher can reach the student and communicate with him. I think linking everything to one test gives the wrong results." E58

The "undecided" views of teacher candidates regarding the teacher career ladder were determined as follows: *"I think career ladders can be positive or negative. So I'm undecided." E17 "I can state that I am currently ambivalent and neutral towards the teaching career ladder." E63*

Findings on Opinions on Teacher Career Ladder Criteria

Categories were determined in line with the opinions of teacher candidates regarding the teacher career ladder criteria and shown in Table 4. Some opinions on the categories identified at the bottom of the table are expressed in the form of direct quotations.

Table 4
Opinions on Teacher Career Ladder Criteria

Categories	f
Written exam	23
Interview	22
Arrangements for teaching staff	15
Other	7
Total	67

In Table 4, the opinions of teacher candidates about teacher career ladders are matched with 4 categories. At the highest level, the pairings were determined as "written exam" (f=23) and "interview" (f=22). It can be stated that the frequency values of these two categories are quite close to each other. The least level of pairings is specified as "other" (f=7).

Some of the opinions of teacher candidates in the form of "written exam" and "interview" regarding the criteria for teacher career ladders are stated as follows: *"...I think those who are knowledgeable and have sufficient skills and abilities should be teachers. Provide the necessary information for students. Must be able to express himself correctly. He must have a patient and calm nature. Be able to calmly solve students' questions and problems. The teacher should be able to make the best use of the time. Must be able to convey their knowledge accurately. They must be able to do research, learn new things, and be able to apply them. It should be open to innovation and accept different opinions. It should ensure the active participation of students and encourage them to participate in the lesson. It is not enough just to take exams for teachers to reach a certain level. It is necessary to evaluate their experience of all these years well. If they are applying for the exam, the questions should be difficult and they should test with oral questions and their proficiency should be measured. If there is a shortage of teachers, they can be hired instead of giving the title of contracted or paid teacher. It can be facilitated for them in this respect..." E14 "I think the way of teaching should be people who can always renew themselves, learn new information about their branch and do not refrain from learning, improve themselves and participate in seminars. If there is going to be an exam, it should be in a way to measure the knowledge of the teachers." E45 "Instead of being a contract teacher, it would be better if this staff was directly appointed. In specialist teaching and head teaching, it may be better to do it in the style of an oral interview rather than a written exam. That way, if we follow the teacher directly face-to-face instead of through the exam, we can better perceive whether he deserves this title or not." E53*

The opinions of the teacher candidates regarding the criteria for teacher career steps as "arrangements for teaching staff" and "other" were expressed as follows: *"I think that those who cannot be appointed as teachers should also be given a chance because they have graduated from the faculty. Contract teaching, permanent teaching types should all have separate scores." E27 "Teaching styles should not*

be divided into staff, contract and paid. Teachers who pass certain exams should be appointed as permanent staff. These exams should be in theoretical and practical form in a way to measure the teacher's knowledge of the field, teaching ability and approach to children. After serving for a certain period of time, the qualifications of educating the students in the school should be measured and the titles of expert and head teacher should be given." E62 "Teachers should be well trained and required to have a master's degree, and the appointment process should be as such." E39 I think this is the way of teaching that "has a strong communication ability, knows how to listen to problems, makes an effort to solve them, analyzes the student, can concentrate attention and convey everything he aims to convey." According to them, the rank should be skipped and as the student's success increases, the teacher responsible for those students should also increase in rank." E59

Conclusion and Discussion

With the competitive environment brought by the new century, the acceleration of the production and sharing of knowledge, the spread of digital technologies, and the change in sociodemographic factors, the demand for education in society has increased. Expectations for teachers have increased simultaneously and linearly in society. Therefore, teacher training and teacher training services are carried out under the auspices of universities and the Ministry of National Education and are carried out in line with current developments and trends related to the profession.

The professional development of teachers is initially provided by the faculties and continues to meet a number of criteria after entering the profession. In fact, the professional development of teachers continues throughout life, and teachers who have high intrinsic influences, who do their profession with enthusiasm, and are motivated rise rapidly in the career ladder (Darling-Hammond, 2012; Kaplan and Gulcan, 2020; Lynn, 2002; Sherbănescu and Popescu, 2014). In addition, teachers with special expertise are more powerful in the school, respected, and more influential in students (Backfisch, Lachner, Hische, Loose and Scheiter, 2021; Finger and Bamford, 2010).

When the opinions of teacher candidates regarding the criteria for appointment to the teaching profession were evaluated, it was determined that the matches in the category of "psychometric tests" matched at a higher level than the category of "being a graduate of the Faculty of Education". Psychometric tests, which include personality, character, behavior and tendency tests, are available in the teacher training systems of different countries such as South Korea and the United States (Mete, 2013; Oh and Nussli, 2014; Saracaloglu and Ceylan, 2016) It can be stated that it may be useful to apply a similar approach in Turkey. It can be stated that the reason why teacher candidates specify the criterion of "being a graduate of the Faculty of Education" is that they take vocational knowledge courses more intensively than the graduates of the Faculty of Arts and Sciences. Other criteria such as "doctorate" and "computer certificate" were not considered very important criteria for appointment to teaching. The reason for this situation may be that the doctoral education process is difficult and troublesome. When the students in the research are described as Generation Z, it can be stated that they do not need a computer certificate and are already more inclined to technology (Erten, 2019).

When the results obtained from the research were examined, "teaching career steps" were evaluated negatively by the majority of teacher candidates. Studies in which negative opinions were expressed among teachers who actively carried out the profession were also identified (Bakioglu and Can, 2009; Kurt, 2007; Utkutug, 2007). It can be stated that the reasons for the relevant attitude are related to the concerns of teacher candidates that the basis of teaching is expertise and that it will cause separation among teachers. Some of the teacher candidates stated that they found this system in a "positive" direction. Other studies have been found in the literature in a similar direction regarding the teaching career ladder (Can, 2019; Turan and Turan, 2009; Yang Keo, 2016). It can be stated that the teacher candidates who express an opinion in this direction can recognize the career ladder system at the student stage, have some theoretical knowledge, attach importance to the training of qualified and qualified teachers, and have high awareness.

Different opinions and suggestions were expressed from teacher candidates regarding teacher career ladder criteria. These views are that oral exams can be held in addition to written exams in career systems, that the types of permanent, contracted and paid teaching can be combined and made uniform and standardized, that teachers should be subjected to field knowledge and psychological tests before and while performing their professions, that the graduate requirement can be a developing and

differentiating criterion, and that student achievements can be taken into account in teacher evaluations is indicated. While developing teacher career ladders, it should not be forgotten that the profession is a key profession that plays an effective role in teaching the dynamic and cognitive subtleties of other professions (Turer, 2009). In addition, it is possible to state that the interest and motivation for career ladders can be increased with the studies to be prepared on teacher training, selection and employment issues in the field of educational administration.

Suggestions

Teaching takes its place in society as a type of profession that starts in the undergraduate process, supports lifelong development and learning, and is suitable for progress. At the same time, the principle of career and merit is observed in the professional promotion of teachers in the education and training services class within the service classes of state officials. On the other hand, the Ministry of National Education defined the concept of "career" and described it as "progression from teaching to expert teaching, from expert teacher to head teacher by gaining the necessary competencies" (MoNE, 2005). Therefore, various research studies can be prepared for teacher candidates consisting of students of the faculty of education who have chosen the teaching profession. Conducting identical or similar studies can ensure that teacher candidates are aware of legal and current professional issues. In addition, it can be instrumental in increasing their theoretical knowledge, increasing their interest in the profession, allowing them to present their perspectives, opinions and thoughts on the profession, increasing their awareness and contributing to their future professional development. Personality and propensity tests may be applied in the first appointment for prospective teaching. Master's degree requirements for specialist teaching, and doctoral requirements for head teacher can be established and postgraduate training for teachers can be encouraged. An oral examination can be taken alongside the written examination for specialist teaching and head teacher and student achievements can also be considered as a criterion. Studies including the opinions of educational institution administrators and teachers regarding the teaching career ladder can be carried out and the scope can be expanded.

Contribution Ratio of Authors

This article was edited and prepared by a single author and the author's contribution was 100%.

Conflict of Interest

In the prepared research, no situation or element that may constitute a conflict of interest was taken into consideration.

References

- Akyuz, Y. (2011). *History of Turkish education*. Pegem.
- Arslan, M. M. (2019). *Current developments in the teaching profession and teacher training*. T. Calik & M. M. Arslan (Ed.). Introduction to Training. Pegem.
- Baber, B. (1996). *Some problems in the sociology of professions*. Z. Cirhinlioglu (Reviser). Gundogan.
- Backfisch, I., Lachner, A., Hische, C., Loose, F., & Scheiter, K. (2021). Professional knowledge or motivation? Investigating the role of teachers' expertise on the quality of technology-enhanced lesson plans. *Learning and Instruction*, 66, 101300.
- Bakioglu, A., & Banoglu, K. (2013). Examination of teacher views on the application of career ladders in teaching through metaphors and social network analysis. *Marmara University Ataturk Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 37(37), 28-55. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/386/2554>
- Bakioglu, A., & Can, E. (2009). Evaluation of the examination for promotion in the career ladder. *18th National Educational Sciences Congress Abstract*.
- Balci, A. (2021). *Comparative education systems*. Pegem.
- Baltaci, A. (2019). Qualitative research process: How to conduct a qualitative research? *Journal of Ahi Evran University Institute of Social Sciences*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Basaran, Y. K. (2017). Sampling theory in social sciences. *The Journal of Academic Social Science*, 47, 480-495. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12368>

- Berg, J. H., Carver, C. L., & Mangin, M. M. (2014). Teacher leader model standarts: Implications for preparation, policy and practise. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(2), 195-217. <https://doi.org/10.1177/1942775113507714>
- Bulut, I. (2010). Evaluation of the attitudes of teacher candidates regarding the teaching profession (Dicle and Firat University example) . *Journal of Dicle University Ziya Gokalp Faculty of Education*, 14, 13-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47952/606705>
- Buyukozturk, S., Cokluk, O., & Koklu, N. (2012). *Statistics for the social sciences*. Pegem.
- Buyukozturk, S., Cakmak, E. U., Akgun, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2017). *Scientific research methods*. Pegem.
- Cosenza, M. N. (2015). Defining teacher leadership affirming the teacher leader model standarts. *Issues in Teacher Education*, 24(2), 79-99. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1090327.pdf>
- Council of Higher Education. (2018). *Teacher training guidelines for the implementation of new degree programs*. Council of Higher Education.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *30 essential skills for qualitative researchers*. H. Ozcan (Reviser.). Ani.
- Calik, M., & Sozbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174). <https://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Celikten, M. (2008). The search for a new model in the teaching profession. *Journal of Selcuk University Institute of Social Sciences*, 19, 189-195. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61795/924209>
- Darling-Hammond, L. (2012). The right start: Creating a strong foundation for the teaching career. *Phi Delta Kappan*, 94(3), 8-13.
- Decree with the Force of Law on the Organizations of Higher Education Institutions (1982, 17 June). *Government Gazette* (Issue: 18228).
- Demir, S. B. (2011). Evaluation of teacher career ladder application by teachers. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 3, 53-80.
- Deniz, B. (2009). *The effect of career ladder application on teacher motivation* [Unpublished Master's Thesis]. Yeditepe University.
- Erbas, M. K. (2014). The relationship between alienation levels of physical education teacher candidates and their attitudes towards the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(8), 37-52. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.479287103309286>
- Erten, P. (2019). Generation Z attitudes towards digital technology. *Gumushane University Journal of Social Sciences*, 10(1), 190-202. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gumus/issue/44146/48781>
- European Commission. (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. EC Publication.
- Finger, J., & Bamford, B. (2010). *Classroom management strategies*. T. Karakose (Reviser). Nobel.
- Gokyer, N. (2021). *Teaching profession*. N. Cemaloglu & F. Sahin. (Ed.). Introduction to Education. Pegem Akademi.
- Gurbuz, H., & Kisoglu, M. (2007). Attitudes towards the teaching profession of the students of the Faculty of Arts and Sciences and Education who are attending the master's program without thesis (Ataturk University example). *Erzincan University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 71-83. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/6007/80090>
- Hancock, R.D., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. Teachers College Press.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007, September 1). Ten roles for teacher leaders. <https://www.ascd.org/el/articles/Ten-Roles-for-Teacher-Leaders>
- Higher Education Law. (1981, 6 November). *Law No. 2547*. Government Gazette (Issue: 17506).
- Ingersoll, R. M., & Perda, D. (2008). The status of teaching as a profession. *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, 3, 106-118.
- Kaplan, I., & Gulcan, G. M. (2020). Examination of views on the creation of teacher career ladders: Mixed methods research. *Gazi Journal of Educational Sciences*, 6(3), 380-406. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gebd/issue/58009/720428>

- Karatekin, K., Merey, Z., & Kece, M. (2015). Attitudes of social studies teacher candidates towards the teaching profession. *Van Yuzuncu Yil University Journal of Faculty of Education*, 12(1), 72-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/25854/272573>
- Kincal, R. Y. (2013). *Scientific research methods*. Nobel.
- Kurt, M. (2007). *The meanings that teachers and administrators attach to the practice of teaching career ladders* [Unpublished Master's Thesis]. Nigde University.
- Lynn, S. K. (2002). The winding path: Understanding the career cycle of teachers. *The Clearing House*, 75(4), 179-182.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession* (pp. 1-112). Education International.
- Mete, Y. A. (2013). Teacher training and appointment policies in South Korea, Japan, New Zealand and Finland. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 859-878.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Ministry of National Education. (2005). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği. *Government Gazette* (Issue: 25905).
- Ministry of National Education. (2008). *Teacher qualifications: General and specific field competencies of the teaching profession*. General Directorate of Teacher Training and Training.
- Ministry of National Education. (2015). Ministry of National Education Regulation on Appointment and Relocation of Teachers. *Government Gazette* (Issue: 29329).
- Ministry of National Education. (2017). *General qualifications of the teaching profession*. General Directorate of Teacher Training and Development.
- Ministry of National Education. (2022). Prospective Teaching and Teaching Career Ladder Regulations. *Government Gazette* (Issue: 31833).
- Monteiro, A. R. (2015). *The teaching profession: Present and future* (pp. 47-60). Springer International Publishing.
- Nussli, N., & Oh, K. (2014). The components of effective teacher training in the use of three-dimensional immersive virtual worlds for learning and instruction purposes: a literature review. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22(2), 213-241.
- Saracaloglu, A. S., & Ceylan, V. K. (2016). Teacher training in different countries: USA, South Korea, Ireland, Singapore and Turkey. *In The 4th International Congress on Curriculum and Instruction*.
- Symeonidis, V. (2015). *The status of teachers and the teaching profession*. Education International Research Institute.
- Serbănescu, L., & Popescu, T. (2014). Motivation for the teaching career. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 691-695.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium (2011). Teacher model standarts. https://www.ets.org/s/education_topics/teaching_quality/pdf/teacher_leader_model_standarts.pdf
- Teaching Profession Law. (2022, 3 Subat). *Law No. 7354*. *Government Gazette* (Issue: 31750).
- Turan, B., & Turan, S. (2009). Their working status is different, the level of competence of the teachers according to their own perceptions. *Kastamonu Education Journal*, 17(3), 799-820. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49068/626082>
- Turer, A. (2009). Teacher training and problems in Turkey-I. *Sivas Cumhuriyet University*.
- Utkutug, C. P. (2007). *Total achievement indicator method and case study* [Unpublished Master's Thesis]. Ankara University.
- Yang Keo, S. D. (2016). *Changing how schools and the profession are organized: building a foundation for a national system of teacher career ladders at the national center on education and the economy* [Unpublished Doctoral Thesis]. Harvard Graduate School of Education.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/0030034543074003255>

* Ethical permission for the research was obtained from the Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee of Kirsehir Ahi Evran University with the number 2023/01/37 dated 02.03.2023.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme

Fatma Hümeýra Yücel*

Makale Hakkında

Received: 01.09.2023
Accepted: 18.10.2023
Published: 01.11.2023

Anahtar Kelimeler

Aday Öğretmen
Öğretmen Yetiştirme
Öğretmenlik Kariyer Basamakları
Öğretmenlik Mesleği

Özet

Öğretmenlik kariyer basamakları sistemi 2022 yılında “Öğretmenlik Meslek Kanunu” ile yürürlüğe girmiştir. Bu uygulama ile belirli kriterleri sağlayan öğretmenler “uzman öğretmen” ve “başöğretmen” biçiminde kariyerlerinde ilerleme sağlamaktadır. Hazırlanan çalışmada ise öğretmenlik mesleğine yönelik yetiştirme lisanstan itibaren profesyonel biçimde gerçekleştirilmesi göz önünde bulundurulmuş ve öğretmen adaylarının kariyer gelişimlerine yönelik görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik güncel gelişmelerin incelenmesi ve genel eğilimlerin araştırılması öncelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemine uygun biçimde hazırlanmıştır. Aynı zamanda durumsal çalışma şeklinde desenlenmiş, verilerin analizi içerik analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları öğretmen adayları olarak belirlenmiş ve veriler 67 öğretmen adayından elde edilmiştir. Çalışmada 6 farklı soruyu içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde “frekans” tekniği ile “doğrudan alıntılama” yöntemi uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlik kariyer basamakları “olumsuz” ve “olumlu” şeklinde değerlendirilmiştir. Öğretmen adayları tarafından mesleğe atanmada “psikometrik testler” ve “eğitim fakültesi mezunu olmak” kriterleri daha fazla ön plana çıkmıştır. Öğretmenlerin kariyer basamakları içinse niteliksel gelişmelerinin artırılması gerektiği ifade edilmiş, “yazılı sınav” ve “mülakat” kriterleri daha yüksek düzeyde beyan edilmiştir.

Atf İçin

Yücel, F. H. (2023). A study on teacher candidates' views on the teaching career ladder. *MSKU Journal of Education*, 10(2), 194-204. DOI: 10.21666/muefd.1353697

Toplum tarafından eğitim yoluyla informal ya da formal iletişim becerileriyle kazanılan yaşantıların bireylerde bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve karakter gelişimini sağlaması arzu edilmektedir (Gökyer, 2021). Dolayısıyla eğitim sistemlerinde ise öğretmenlerin kendilerinden beklenen davranış ve rolleri yerine getirmeleri anlamlı bulunmaktadır. Her mesleğin toplum içinde yeri, konumu, statüsü ve davranışsal özellikleri mevcuttur. Öğretmenlik mesleği benzer şekilde yüksek seviyede sistematik ve genel bilgiler içermesi, toplumsal çıkarlara uygun olması, mesleki kuruluşlar aracılığıyla işlevini yerine getirmesi, mesleki tutum ve değerleri gözetmesi bakımından seçkin ve profesyonel bir meslek türü olarak konumlandırılmaktadır (Baber, 1996).

Sınıf içi ortamlarda öğretmenlerin etkinliklerini göstermeleri için çok sayıda davranış örüntüsüne sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerden beklenen roller “öğretim uzmanı”, “müfredat uzmanı”, “kaynak sağlayıcı”, “bilgi koçu”, “danışman”, “okul lideri”, “sınıf destekçisi”, “kolaylaştırıcı öğrenme sağlayan”, “değişim aktörü” ve “öğrenen öğretmen” biçimlerinde ortaya çıkmaktadır (Harrison ve Killion, 2007). Aynı zamanda etkili öğretmenler öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve akademik gelişmelerini sağlamalı, okuldaki öğrenme-öğretme ortamlarını iyileştirmeli ve kolektif şekilde hareket etmelidir (York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmenliğin boyutları ise (i) öğretmen gelişimi ve öğrenci başarısına yönelik iş birliği kültürü yaratma (ii) öğretme-öğrenme ortamlarında bilimsel araştırmalardan yararlanma (iii) mesleki gelişim ve öğrenmeyi önceleme (iv) öğretim faaliyetlerini geliştirme ve

* Öğr. Gör. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kırşehir, Türkiye, fhyucel@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5991-6502

destekleme (v) ölçme ve değerlendirme yapabilme (vi) aile ve okula yönelik toplumsal katılımı sağlama (vii) öğretmenlik mesleğini önemseme ve öğrenci başarısına öncelik verme biçimlerinde ifade edilmektedir (Berg, Carver ve Mangin, 2014; Cosenza, 2015; Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011). Her bir boyutun ne kadar aktif kullanılırsa öğretmen yeterliliklerinin de o ölçüde gelişmiş olacağını belirtmek olasıdır.

Türkiye’de öğretmenliğin meslekleşmesinde “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” etkili olmuş ve öğretmenlere yönelik mesleki açıdan düzenlemelerde bulunulmuştur (Arslan, 2019). Öğretmenlik günümüzde eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürütmekle yükümlü bulunan ve yönetsel görevleri ifa eden özel bir uzmanlık mesleği şeklinde tanımlanmaktadır (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). Öğretmenlerin uzmanlık gücü ise sahip olunan içerik bilgisine, öğretim yeterliklerine ve karar vermedeki yönetsel becerilerine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Finger ve Bamford, 2010). Bu beceri ve yeterliklerin kazanılması çok sayıda etmenle ilgili bulunmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemini genel hatlarıyla değerlendirmek, güncel gelişmeleri iyi okuyabilmek ve uygulayabilmek gerekli görünmektedir.

Tarihsel süreçte öğretmen yetiştiren kurumların oldukça geniş zamanlara yayıldığı, çeşitli aşamalardan geçerek geliştiği, köklü ve güçlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Selçuklular ve Anadolu beylikleri döneminde “medreseler”, Osmanlılar döneminde “genel medreseler, meslek ve ihtisas medreseleri, dâru muallimînler”, Türkiye Cumhuriyeti döneminde ise “ilköğretmen okulları, eğitim enstitüleri (2 yıllık), köy muallim mektepleri, köy eğitmen kursları, köy eğitmen okulları, köy enstitüleri, eğitim enstitüleri (3 yıllık), yüksek öğretmen okulları, deneme yüksek öğretmen okulu” ön plana çıkan öğretmen yetiştirme kurumları olarak belirtilmektedir (Akyüz, 2011). Daha sonra tüm üniversitelerin yükseköğretime bağlanmasından dolayı Millî Eğitim Bakanlığına öğretmen yetiştiren kurumlar (2 yıllık Eğitim Enstitüleri, 4 yıllık Yüksek Öğretmen Okulları) üniversitelere bağlanmıştır (Yükseköğretim Kanunu, 1981; Yükseköğretim Kurumları Teşkilatları Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 1982). 2023 tarihi itibarıyla öğretmen yetiştirme görevi eğitim fakültelerinin uhdesinde bulunmaktadır. Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programlarına yönelik olarak lisans düzeyinde “alan bilgisi” %45-50, “öğretmenlik meslek bilgisi” %30-35 ve “genel kültür” derslerinin %15-20 oranında verilmesi karara bağlanmıştır (YÖK [Yükseköğretim Kurulu], 2018). YÖK üniversitelerin uluslararası arenadaki konumunu güçlendirmek, eğitim fakültelerinin akreditasyonu sağlamak ve kalite güvencesini sağlamak üzere birtakım standartlar belirlemektedir. Bu standartlar genellikle öğrenciler, programın amaçları, program çıktıları, öğretim kadrosu, altyapı ve kurumsal desteğe ilişkin ölçütlerdir. Öğretmenlerin üniversiteden aldıkları teorik düzeydeki bilgileri meslek hayatında uygulayabilmeleri, meslekte gerekli olan yöntem, teknik ve iletişim teknolojilerini bilmeleri ve kullanabilmeleri, alanındaki uluslararası ve ulusal gelişmeleri izleyebilmeleri, meslek etiğine sahip olmaları ölçütlerin işlevsellik kazanmasına yol açmaktadır.

Öğretmen yetiştirme ve geliştirmede ve mesleğe atanmada etkin rol oynayan Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] öğretmen yetiştirme ilgili parametreleri belirlemektedir. Bakanlık tarafından geliştirilen güncel öğretmen yeterlikleri “(i) Ana yeterlik alanları: Kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, kişisel gelişimi izleme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi”, “(ii) Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (a) Mesleki bilgi: Alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi (b) Mesleki beceri: Eğitim ve öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme (c) Tutum ve değerler: Millî, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği (d) kişisel ve mesleki gelişim” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2017). MEB öğretmenlik mesleğinin kalitesi ve statüsü için toplumsal beklentilere yönelik tutarlılık sağlanması, mesleki gelişim için anlaşılır, açık ve güvenilir kaynaklar oluşturulması, öğretmen niteliklerinin geliştirilmesinde karşılaştırma yapılabilecek bir yapının kurulması amaçlanmaktadır (MEB, 2008).

Öğretmenlik mesleğine atanmanın ve meslekte yükselmenin çeşitli ölçüleri bulunmaktadır. Süreçler öğretmen adaylığı öncesi ile başlamakta, aday öğretmenlikle devam etmekte ve ölçütleri karşılayan öğretmen adayları ise “öğretmen” statüsünde göreve başlamaktadır. Öğretmenlik kariyer basamakları ise meslek içinde uzmanlaşma yolu ile terfilerin gerçekleştirilmesidir (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). Şekil 1’de öğretmenlik kariyer sistemlerine ilişkin ölçütler gösterilmektedir (MEB, 2015, 2022).

Aday öğretmenlik kriterleri	Aday öğretmenlik sürecinin kriterleri
Alan atamasına uygun bir yükseköğretim kurumundan mezun olmak Pedagojik formasyon eğitimini tamamlamak İlk atama için KPSS'den belirli bir taban puanı almak Devlet memurluğundan çıkarılmayı gerektiren bir cezası olmamak Performans değerlendirmesi, yazılı sınav ya da hem yazılı, hem sözlü sınavına girmek ve süreç sonunda en az 60 puan almak ve aday öğretmen olarak atanmak	En az bir ve en çok iki yıl devam etmesi Eğitim kurumu müdürleri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda eğitim ve uygulama görevlerine tabi tutulmak İzleme ve uygulama görevlerini yapmak için danışman öğretmen gözetiminde derse girmek Hizmet içi eğitimlere katılmak Yönetsel iş ve işlemleri eğitim kurumu müdürünün gözetiminde izlemek ve uygulamak Diğer kurumlardaki gözlem ve uygulamalara katılmak Adaylık Değerlendirme Komisyonu tarafından eğitim ve uygulama görevlerinde başarılı bulunmak
Uzman öğretmenlik kriterleri	Başöğretmenlik kriterleri
Öğretmenlikte fiilen en az on yıl hizmeti olmak Öğretmenlik görevinde bulunmak Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmamak Mesleki gelişime yönelik hazırlanan en az 180 saatlik uzman öğretmenlik eğitim programını tamamlamak Lisansüstü eğitimini tamamlayanların yazılı sınavdan muaf tutulması Yazılı sınavdan 100 puan üzerinden en az 70 puan almak	Uzman öğretmenlikte fiilen en az on yıl hizmeti bulunmak Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmamak Mesleki gelişime yönelik hazırlanan en az 240 saatlik başöğretmenlik eğitim programını tamamlamış olmak Doktora eğitimini tamamlayanların yazılı sınavdan muaf tutulması Yazılı sınavdan 100 puan üzerinden en az 70 puan almak

Şekil 1. Öğretmenlik kariyer sistemleri

Öğretmenlik kariyer basamakları sisteminin oluşturulmasının birtakım gerekçeleri bulunmaktadır. İlk olarak öğretmen performanslarının artırılması amaçlanmaktadır. Sonrasında ise eğitim sistemlerinde çağdaş yapılar oluşturmak, öğretmen statülerini iyileştirmek, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak, öğretmenlere yönelik itibarı artırmak ve meslekteki kaliteyi yükseltmek hedeflenmektedir (Demir, 2011; Deniz, 2009). Sistem bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmenlik mesleğinin niteliklerinin tespit edilip öğretmenlere kazandırılması, öğretmen adaylarının nitelik kazanımlarının ölçülmesi ve öğretmenlik atama süreçlerinde kullanılması söz konusudur (European Commission [EC] 2012; MEB, 2008). Farklı ülkelerde mesleki yetenek testleri, mülakat, sözlü sınavlar, yazılı akademik testler, kişilik ve eğilim testleri de atanma kriterleri arasında yer almaktadır (Balci, 2021). Her ne kadar küresel ve ulusal ölçekte farklı uygulamalar olsa da öğretmenlik sisteminin sürekli geliştirilmesi ve iyileştirilmesi öğretmeni toplumda daha güçlü kılacaktır.

Alan yazın taraması yapıldığında öğretmenlik mesleğine yönelik birtakım araştırmaların gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğinin niteliği ile ilgili (Ingersoll ve Perda, 2008; MacBeath, 2012; Monteiro, 2015; Symeonidis, 2015) araştırmaların bulunduğu, öğretmenlik kariyerlik basamaklarıyla ilişkili (Bakioğlu ve Banoğlu, 2013; Çelikten, 2008; Kaplan ve Gülcan, 2020) çalışmaların olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlik mesleğine ilişkin öğretmen adaylarının tutumlarını inceleyen bazı araştırmaların (Bulut, 2010; Erbaş, 2014; Gürbüz ve Kışoğlu, 2007; Karatekin, Merey ve Keçe, 2015) yer aldığı belirlenmiştir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin Türkiye'de resmî düzeyde ilk yapılanmalar 2005'te başlamasına rağmen takip eden yıllarda sistem pasif kalmıştır. 2022'de ise bu düzenlemelerin kapsamı genişletilerek güncellenmiş, geliştirilmiş şekliyle yürürlüğe konularak sistem aktif biçimde hayata geçirilmiştir. Öğretmenlik mesleğine dönük alan yazında pek çok araştırma yer almasına karşın her zaman güncel eğilimleri yansıtan çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlik kariyeri özellikle

lisans düzeyinden itibaren başlamakta, aşamalı biçimde ilerlemekte, görev esnasında ise benzer biçimde devam etmektedir. Dolayısıyla çok yönlü gelişimi gerektiren öğretmenlikte yükselme iş ve işlemleri önem arz etmektedir. Hazırlanan bu araştırma ile öğretmen adaylarının öğretmen kariyerlik basamaklarına yönelik görüş ve tutumları incelenerek alan yazına yeni katkılar sunmak amaçlanmaktadır. Hedeflenen amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine atanma kriterleri neler olmalıdır?
2. Öğretmen adaylarına göre öğretmenlik kariyer basamakları nasıl değerlendirilmektedir?
3. Öğretmen adaylarına göre öğretmenlik kariyer basamakları kriterleri nasıl belirlenebilir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma yöntemine uygun olarak dizayn edilmiştir. Nitel araştırmalarda keşfedilmek istenen bir olgu bulunmakta, veri toplamak üzere gerçek ortamlara gidilmekte, gelişmeye yönelik ve açık bir biçimde keşif süreci yürütülmekte, yeni olgulara ilişkin farklı bakış açıları ve görüşler oluşturmak hedeflenmektedir (Creswell, 2017). Çalışmada “öğretmenlik kariyer basamakları” sistemi keşfedilmeye çalışılmış, öğretmen adaylarının bulunduğu ortamlarda çalışma yürütülmüş ve katılımcılardan bu yeni durumlara yönelik farklı bakış açıları alınmıştır. Araştırmanın deseni ise durum çalışması şeklinde oluşturulmuştur. Durum çalışmaları kendi doğal koşullarında ortaya çıkmakta, mekân veya zaman sınırlamasına göre veriler bir ya da birden çok duruma göre çoklu kaynaklardan sağlanmakta, zenginleştirilerek betimlenmekte ve temalara dönüştürülmektedir (Creswell 2007; Hancock ve Algozzine 2006). Araştırma deseni, çalışmada hâlihazırdaki durumların belirlenebilmesi ve açıklanabilmesine yönelik olduğundan tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın amaçları doğrultusunda çalışma için amaçlı örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntem belli ölçütlerin karşılandığı ve belli özelliklere sahip özel durumlarla çalışma yapılmak istendiğinde kullanılmaktadır (Başaran, 2017). Bu yöntem çalışmada amaçlı şekilde bilgi açısından derinlemesine araştırma yapılabilmesi bakımından uygun bulunmuştur. Yöntemde belirli kriterleri sağlayan ya da belli özellikleri taşıyan katılımcılara yer verilmekte, özel durumlara yönelik çalışılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırmadaki özel durum öğretmenlik mesleği, katılımcılar ise öğretmenliğe yönelik meslek bilgisi dersleri alan öğretmen adaylarıdır. Tablo 1’de çalışma grubuna ilişkin betimleyici istatistikler belirtilmektedir.

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Betimleyici İstatistikler

Programlar	f	Cinsiyet	f
Türkçe Eğitimi	33	Kadın	46
Matematik Eğitimi	23	Erkek	21
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	11		
Toplam	67	Toplam	67

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya eğitime fakültesindeki “Türkçe Eğitimi”, “Matematik Eğitimi”, “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik” olmak üzere 3 farklı programdan katılım sağlandığı tespit edilmiştir. En fazla katılım “Türkçe Eğitimi” (f=33) ve en az katılım ise “Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik” (f=11) şeklinde olmuştur. Araştırmadaki katılımcı sayısı toplam (f=67) olarak tespit edilmiştir. Cinsiyete göre incelendiğinde ise kadın öğretmen adaylarının (f=46) ve erkek öğretmen adaylarının (f=21) olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya kadın öğretmen adaylarının katılımı erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha fazladır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmadaki veriler araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Çalışılan disiplin alanına derinlemesine ulaşabilmek için ve seçenekli cevaplama tekniği içermesinden ötürü bu araç biçimi tercih edilmiştir. Taslak formu geliştirmek için öncelikle alan yazın taranmış, kavramsal bilgiler gözden geçirilmiş ve ardından güncel bilgilere ulaşılmıştır. Daha sonra

taslak form oluşturularak “eğitim yönetimi” alanından 2 Prof. Dr., bir Doç. Dr. ünvanlı toplam 3 akademisyene uzman görüşü alınmak üzere başvurulmuştur. Sunulan dönütlerle taslak form biçimlendirilmiş, “kişisel bilgiler” ve “kuramsal bilgiler” şeklinde 2 farklı bölüm, 6 farklı soru ile form yeniden yapılandırılmıştır. Formda yer verilen ifadelerin araştırmanın amacına uygun ifadeler taşımaya önem verilmiş, yazım kontrolleri gerçekleştirilmiş ve anlam bütünlüğü sağlanmıştır. Etik Kurul ve uygulama izinleri alındıktan sonra form gönüllülük esasına uygun olarak katılımcılara yöneltilmiş, görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Görüşme sürecinde öğretmen adaylarına etkilenmemeleri için müdahalede bulunulmamıştır. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2012) bu şekilde görüşmelerin daha sağlıklı olacağını ifade etmektedir. Yaklaşık cevaplama süresi 20 dakika civarında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Hazırlanan çalışma içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Çalışmada kuramsal temellere göre çalışmanın boyutları biçimlendirilmiş, alıntılar doğrudan belirtilmiş ve oluşturulan kategoriler analitik şekilde yorumlanmıştır. İçerik analizi, belirli tema ya da şablonlar kullanılarak konu yapısının derinlemesine incelenmesini ve farklılık/benzerliklerin karşılaştırılmasını içermektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Araştırmada konu yapısı detaylandırılmış, birtakım karşılaştırmalarda bulunulmuştur. Çözümleme yapmak ve veri analizini gerçekleştirmek üzere eğitim fakültesi öğrencilerine “Eğitim=E” kelimesinin kısaltması kullanılmış ve E1, E2, E3, ..., E66, E67 biçiminde kodlar verilmiştir. Sistematik biçimde kodlama ve sıralama yapılmıştır. Veriler elektronik ortama aktarıldıktan sonra tablolar aracılığıyla düzenlenmiştir. Verileri çözmek için kategoriler oluşturulmuş, tabloların altında aday öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. İstatistiksel olarak frekans (f) değerleri hesaplanmıştır. Bulgular kapsayıcı ve bütüncül bir yaklaşımla yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik için erişilen verilerin mevcut durumu göstermesi, incelenen olguların özelliklerinin belirtilmesi gerekmektedir. Çalışmada kariyer kavramına vurgu yapılması, var olan durumların betimlenmesi, verilerin kaydedilmesi, kategorilerin gerçeği yansıtmasıyla birlikte gereken ölçütler karşılanmıştır (Baltacı, 2019; Büyüköztürk vd., 2017). Güvenirlik koşulunu sağlamak üzere ise uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Değerlendirmede “(Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği (Na) / (Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı)” biçimindeki güvenirlik formülü uygulanmıştır (Huberman ve Miles, 1994). Uzlaşma yüzdesinin %90+ olmasıyla güvenirlik elde edilmektedir ve işlem sonucunda uzlaşma yüzdesi 92,7 bulunarak güvenirlik koşulu sağlanmıştır. Ek olarak araştırma içeriğine yönelik detaylı bilgiler sunulması, özel durumlarla ilgili açıklamalara geniş ölçüde yer verilmesi ve görüşmelerde alıntılama yapılması ile güvenirlik elde edilmiştir (Kıncal, 2013).

Bulgular

Öğretmenlik Mesleğine Atanma Kriterlerine İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine atanma kriterlerine ilişkin görüşleri alınmış ve Tablo 2’de belirtilmiştir. Ayrıca tablo altında bazı görüşlere yer verilerek doğrudan alıntılama biçiminde sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlik Mesleğine Atanma Kriterlerine İlişkin Görüşler

Kategoriler	f
Psikometrik testler	27
Eğitim Fakültesi mezunu olmak	23
Yüksek lisans mezunu olmak	6
Kamu Personeli Seçme Sınavı	4
Lisansta uzmanlık dersleri almak	3
Mülakat	2
Bilgisayar sertifikası	1
Doktora mezunu olmak	1
Toplam	67

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının mesleğe atanma kriterlerine yönelik görüşleri 8 kategori ile eşleştirilmiştir. En yüksek eşleşmeler “psikometrik testler” (f=27) ve “eğitim fakültesi mezunu olmak” (f=23) şeklinde tespit edilmiştir. En düşük eşleşmeler ise “doktora mezunu olmak” (f=1) ve “bilgisayar sertifikası” (f=1) biçiminde belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmen kariyerlik basamaklarına ilişkin “psikometrik testler” ve “eğitim fakültesi mezunu olmak” şeklindeki görüşleri şöyle ifade edilmektedir: “*Öğretmenin psikolojik testlerden geçmesinin çok gerekli olduğunu düşünüyorum. Sadece sınavı geçen öğretmen olmamalı öğrencinin psikolojisinden anlayan sağlıklı insanların öğretmen olması gerektiğini düşünüyorum.*” E24 “*Öğretmenlik mesleğini her insan yapmamalıdır ve atanan öğretmenler belirli aralıklarla hem sınıf içi hem alan bilgisi hem de psikolojik yönden test edilmelidir.*” E43 “*Bana göre belli bir eğitim almış ve eğitim fakültesinden mezun olan öğretmen adayları mezun olduktan sonra kadrolu olarak rahat bir şekilde atanabilmelidir.*” E52 “*Öğretmenlerin eğitim fakültesinden mezun olarak yeterli aşamalardan geçtiğini düşünmekteyim.*” E61

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri kaydedilmiş ve kategorik değerlendirmeye tabi tutularak Tablo 3’te gösterilmiştir. Ardından oluşturulan kategoriler doğrudan alıntılama yoluyla desteklenmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşler

Kategoriler	f
Olumsuz	36
Olumlu	24
Kararsız	7
Toplam	67

Tablo 3 ele alındığında öğretmen adaylarının öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik görüşleri “olumsuz”, “olumlu” ve “kararsız” şeklinde toplam 3 kategori ile ilişkilendirilmiştir. En yüksek ilişkilendirme öğretmenlik kariyer sistemini “olumsuz” (f=36) yönde bulan katılımcılara ait olmuştur. En düşük ilişkilendirme ise öğretmenlik kariyer sistemine “kararsız” kalan katılımcılardan oluşmuştur. Aşağıda ise tabloyu desteklemek için öğretmen adaylarının görüşlerinden bazılarını yer verilmiş ve çeşitli alıntılarla ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmen kariyerlik basamaklarına ilişkin “olumlu” yöndeki görüşleri şu biçimlerde belirtilmektedir: “*Gelecekte iyi öğrencilerin yetiştirilmesi nitelikli öğretmenlerle mümkün olacaktır. Özellikle kanunun olması nitelikli öğretmen yetiştirme hususunda yeterlidir.*” E12 “*Bana göre gayet mantıklı bir sistem olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğretmenlerin kendini geliştirmeleri sağlayan ve buldukları yerde kalmalarını engelleyen bir sistem olarak buluyorum.*” E33 “*Bu sistemle öğretmenlerin mesleklerinde kariyer ve liyakat esaslarına uygun olarak ilerlemeleri, mesleki gelişim sağlamalarını ve bunlara bağlı olarak özlük haklarının iyileştirilmesi amaçlanıyor. Böylece haklarımızı savunmamızı kolaylaştırır.*” E57

Öğretmen adaylarının öğretmen kariyerlik basamaklarına ilişkin “olumsuz” yöndeki görüşleri şu şekillerde belirtilmektedir: “*Olumsuz buluyorum. Çünkü uzman öğretmenler ya da başöğretmenler*

kendisinden alt kademede olan kişiye karşı küçümseyici davranabilir ve dikkate almayabilirler. Yani kademeleşme olur.” E5 “Öğretmenlik mesleğinde kariyerin sınavla belirlenmesini yanlış buluyorum.” E13 “...Üniversiteden zaten eğitim alıp uzman olarak mezun olduktan sonra tekrar bir sınava girmek bana pek makul gelmiyor. Bu sınavın kademeleşme sorunu ortaya çıkarması oldukça muhtemel. Sınavı başarıyla geçemeyen bir öğretmen çok başarılı olmasına rağmen veliler tarafından alanında başarılı olarak görülmeyebilir. Sonuç olarak bir öğretmenin alanında başarılı olup olmamasını tek sınav belirlememeli. Öğrenci ile iletişimi, öğretim tekniklerini nasıl kullandığı, öğrenciden olumlu dönütler alıp almaması gibi şeyler belirlemeli. Meslekte ne kadar iyi olduğumuzu sınav değil de öğrenci belirlemeli...” E22 “Öğretmenlik ölçütünün sadece sınav olmasını çok yanlış buluyorum. Öğretmenliği öğretmenin öğrenciye ne kadar ulaşabildiği ve onunla ne kadar iletişim kurabildiğiyle derecelendirmek gerektiğini düşünüyorum. Her şeyin tek sınava bağlanmasının yanlış sonuçlar verdiğini düşünüyorum.” E58

Öğretmen adaylarının öğretmen kariyerlik basamaklarına ilişkin “kararsız” yöndeki görüşleri şöyle belirlenmiştir: “Bence kariyer basamakları olumlu da olabilir, olumsuz da olabilir. O yüzden kararsızım.” E17 “Öğretmenlik kariyer basamaklarına karşı şu anda kararsız ve nötr olduğumu belirtebilirim.” E63

Öğretmen Kariyer Basamakları Kriterlerine İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmen kariyer basamakları kriterlerine yönelik görüşleri doğrultusunda kategoriler belirlenmiş ve Tablo 4’te gösterilmiştir. Tablonun altında belirlenen kategorilere ilişkin bazı görüşler doğrudan alıntılama biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 4

Öğretmen Kariyer Basamakları Kriterlerine İlişkin Görüşler

Kategoriler	f
Yazılı sınav	23
Mülakat	22
Öğretmenlik kadrolarına yönelik düzenlemeler	15
Diğer	7
Toplam	67

Tablo 4’te öğretmen adaylarının öğretmen kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri 4 kategori ile eşleştirilmiştir. En fazla düzeyde eşleştirmeler “yazılı sınav” (f=23) ve “mülakat” (f=22) şeklinde belirlenmiştir. Bu iki kategorinin frekans değerlerinin birbirlerine oldukça yakın düzeyde ortaya çıktığı ifade edilebilir. En az düzeydeki eşleştirmeler ise “diğer” (f=7) şeklinde belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmen kariyerlik basamakları kriterlerine ilişkin “yazılı sınav” ve “mülakat” biçimindeki bazı görüşleri şu şekilde belirtilmiştir: “...Bence bilgili, yeterli beceri ve kabiliyetlere sahip olanlar öğretmen olmalıdır. Öğrenciler için gerekli bilgileri sağlamalı. Kendini doğru bir biçimde ifade edebilmeli. Sabırlı ve sakin bir yapıya sahip olmalı. Öğrencilerin sorularını ve sorunlarını sakinlikle çözebilir. Öğretmen zamanı en kaliteli şekilde değerlendirebilir. Bilgilerini doğru bir şekilde aktarabilir. Araştırmalar yapacak yeni şeyler öğrenmeli ve bunları uygulayabilmelidir. Yeniliğe açık olmalı, farklı görüşleri kabul etmelidir. Öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı, onları derse katılmada cesaretlendirmelidir. Öğretmenlerin belli bir kademeye gelebilmesi için sadece sınav yapmak yeterli değildir. Onların bunca yıllık deneyimlerini iyi değerlendirmek gerekir. Eğer sınava başvuruyorlarsa sorular zor olmalı ve yanında sözlü sorularla test etmeli, yeterlilikleri ölçümlenmelidir. Eğer öğretmen açığı varsa sözleşmeli ya da ücretli öğretmen ünvanı vermek yerine kadroya alınabilir. Onlar için bu açıdan kolaylık sağlanabilir...” E14 “Öğretmenlik biçimi bence kendini her daim yenileyebilen, branşıyla ilgili yeni bilgiler öğrenen ve öğrenmekten kaçınmayan, kendini geliştiren, seminerlere katılan kişiler olmalıdır. Sınav olacaksa eğer öğretmenlerin bu bilgilerini ölçecek tarzda olmalıdır.” E45 “Sözleşmeli öğretmenlik yerine bu kadro direkt atanan kadro olsa daha iyi olur. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlikte ise yazılı sınavdan çok sözlü mülakat tarzında yapılması daha iyi olabilir. Böylece öğretmeni sınav üzerinden değil de doğrudan yüz yüze takip edersek bu ünvanı hak edip etmediğini daha iyi algılayabiliriz.” E53

Öğretmen adaylarının öğretmen kariyerlik basamakları kriterlerine ilişkin “öğretmenlik kadrolarına yönelik düzenlemeler” ve “diğer” şeklindeki görüşleri şöyle ifade edilmiştir: “*Bence öğretmenliğe atanamayanlara da şans tanınmalı çünkü fakülteden mezun olmuşlardır. Sözleşmeli öğretmenlik, kadrolu öğretmenlik türlerinin de hepsinin ayrı puanı olmalıdır.*” E27 “*Öğretmenlik biçimleri kadrolu, sözleşmeli ve ücretli olarak ayrılmamalı. Belli sınavlardan geçen öğretmenler kadrolu olarak atanmalı. Bu sınavlar öğretmenin alan bilgisini, öğretme becerisini ve çocuklara yaklaşımlarını ölçecek şekilde teorik ve pratik şekilde olmalıdır. Belli bir süre görev yaptıktan sonra ise okuldaki öğrencileri yetiştirme yeterlilikleri ölçülerek uzman ve başöğretmen ünvanları verilmelidir.*” E62 “*Öğretmenler iyi yetiştirilmiş olup yüksek lisans yapma şartı aranmalı ve atama işlemi bu şekilde olmalıdır.*” E39 “*İletişim yeteneği kuvvetli, dert dinlemeyi bilen, çözmek için çaba gösteren, öğrenciyi analiz edebilen, dikkati üstüne toplayıp aktarmayı amaçladığı her şeyi aktarabilen” öğretmenlik biçimi budur bence. Bunlara göre kademe atlanmalı ve öğrencinin başarısı arttıkça o öğrencilerden sorumlu öğretmenin de kademesi artmalıdır.*” E59

Sonuç ve Tartışma

Yeni yüzyılın getirdiği rekabet ortamı, bilginin üretimi ve paylaşımının hızlanması, dijital teknolojilerin yaygınlaşması, sosyodemografik unsurların değişmesiyle birlikte toplumda eğitime olan talep artmıştır. Toplumda eş anlı ve doğrusal oranda öğretmenlere yönelik beklentiler yükselmiştir. Dolayısıyla öğretmen eğitimi ve öğretmen yetiştirme hizmetleri üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığı uhdesinde gerçekleştirilmekte, mesleğe ilişkin güncel gelişmeler ve eğilimler doğrultusunda yürütülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri başlangıçta fakültelerce sağlanmakta, mesleğe girdikten sonra birtakım ölçütleri sağlamakla devam etmektedir. Esasen öğretmenlerin mesleki gelişimleri hayat boyu sürmekte ve içsel etkileri yüksek, mesleğini istekle yapan ve güdülenmiş öğretmenler kariyer basamaklarında hızla yükselmektedir (Darling-Hammond, 2012; Kaplan ve Gülcan, 2020; Lynn, 2002; Şerbănescu ve Popescu, 2014). Ayrıca özel bir uzmanlığa sahip öğretmenler okulda daha güçlü konuma gelmekte, saygı görmekte ve öğrenciler üzerinde daha etkili bulunmaktadır (Backfisch, Lachner, Hische, Loose ve Scheiter, 2021; Finger ve Bamford, 2010).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine atanma kriterlerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde “psikometrik testler” kategorisindeki eşleşmelerin “Eğitim Fakültesi mezunu olmak” kategorisinden daha yüksek düzeyde eşleştiği tespit edilmiştir. Kişilik, karakter, davranış ve eğilim testlerini içeren psikometrik testler Güney Kore ve Amerika Birleşik Devletleri gibi farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemlerinde bulunmakta olup (Mete, 2013; Oh ve Nussli, 2014; Saracaloğlu ve Ceylan, 2016) Türkiye’de ise benzer bir yaklaşımın uygulanmasının faydalı olabileceği belirtilebilir. Öğretmen adaylarının “Eğitim Fakültesi mezunu olmak” kriterini belirtmelerinin nedeni olarak Fen Edebiyat Fakültesi mezunlara göre daha yoğun biçimde meslek bilgisi dersleri görmelerinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Diğer kriterlerden olan “doktora” ve “bilgisayar sertifikası” öğretmenliğe atanmak için çok önemli kriterler olarak görülmemiştir. Bu durumun nedeni ise doktora eğitim sürecinin zor ve zahmetli bulunması olabilir. Araştırmada yer alan öğrencilerin Z kuşağı olarak nitelendirildiğinde bilgisayar sertifikasına gerek duymadıkları, hâlihazırda zaten teknolojiye daha yatkın oldukları ifade edilebilir (Erten, 2019).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğu tarafından “öğretmenlik kariyer basamakları” olumsuz yönde değerlendirilmiştir. Mesleği aktif olarak yürüten öğretmenler arasında da olumsuz görüşlerin beyan edildiği çalışmalar tespit edilmiştir (Bakioğlu ve Can, 2009; Kurt, 2007; Utkutuğ, 2007). İlgili tutumun sebepleri öğretmen adaylarının öğretmenliğin temelinde uzmanlık olduğunu belirtmeleri ve öğretmenler arasında ayrılıklara sebep olacağı yönündeki kaygılarıyla ilişkili olduğu ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise bu sistemi “olumlu” yönde bulduğunu belirtmiştir. Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin benzer doğrultuda alan yazında diğer çalışmalara rastlanılmıştır (Can, 2019; Turan ve Turan, 2009; Yang Keo, 2016). Bu yönde görüş bildiren öğretmen adaylarının ise henüz öğrencilik aşamasında kariyer basamakları sistemini tanıyabildikleri, birtakım teorik bilgilere sahip oldukları, kaliteli ve nitelikli öğretmen yetiştirilmesini önemsedikleri ve farkındalıklarının yüksek oldukları ifade edilebilir.

Öğretmen kariyer basamakları kriterlerine ilişkin öğretmen adaylarından farklı görüş ve öneriler ifade edilmiştir. Bu görüşler kariyer sistemlerinde yazılı sınavın yanı sıra sözlü sınavların da yapılabileceği, kadrolu, sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik türlerinin birleştirilip tek tipte ve standart hale getirebileceği, öğretmenlerin meslek öncesinde ve mesleklerini icra ederken alan bilgisi ve psikolojik testlere tabi tutulmaları gerektiği, yüksek lisans şartının geliştirici ve farklılık yaratan bir kriter olabileceği, öğretmen

değerlendirmelerinde öğrenci başarılarının da göz önüne alınabileceği belirtilmiştir. Öğretmen kariyer basamakları geliştirilirken mesleğin diğer mesleklerin devinışsel ve bilişsel inceliklerinin öğretilmesinde etkili rol oynayan kilit bir meslek olduğu unutulmamalıdır (Türer, 2009). Ayrıca eğitim yönetimi alanında öğretmen yetiştirme, seçme ve istihdam konularına ilişkin hazırlanacak çalışmalarla kariyer basamaklarına olan ilgi ve motivasyonların artırabileceğini belirtmek mümkündür.

Öneriler

Öğretmenlik lisans sürecinde başlayan, hayat boyu gelişmeyi ve öğrenmeyi destekleyen, ilerlemeye uygun bir meslek türü olarak toplumda kendine yer edinmektedir. Aynı zamanda devlet memurları hizmet sınıfları içinde eğitim-öğretim hizmetleri sınıfında yer alan öğretmenlerin mesleki bakımdan yükselmelerinde kariyer ve liyakat ilkesi gözetilmektedir. MEB tarafından ise “kariyer” kavramına yönelik tanımlama yapılmış ve öğretmenlikten uzman öğretmenliğe, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe gerekli yeterlikler kazanılarak ilerleme” biçiminde tasvir edilmiştir (MEB, 2005). Dolayısıyla öğretmenlik mesleğini seçen eğitim fakültesi öğrencilerinden oluşan öğretmen adaylarına yönelik çeşitli araştırmalar hazırlanabilir. Özdeş ya da benzer çalışmaların yapılması öğretmen adaylarının yasal ve güncel mesleki konulardan haberdar olmalarını sağlayabilir. Ayrıca kuramsal bilgilerinin artmasına, mesleğe yönelik ilgilerinin artmasına, mesleğe bakış açıları, görüş ve düşüncelerini sunmalarına imkân tanınmasına, farkındalıklarının yükselmesine ve ilerideki mesleki gelişimlerine katkı sunulmasına vesile olabilir. Aday öğretmenlik için ilk atamada kişilik ve eğilim testleri uygulanabilir. Uzman öğretmenlik için yüksek lisans, başöğretmenlik için doktora koşulları oluşturulabilir ve öğretmenler için lisansüstü eğitim teşvik edilebilir. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik için yazılı sınavın yanı sıra sözlü sınav yapılabilir ve öğrenci başarıları da bir kriter olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin eğitim kurumu yöneticileri ve öğretmen görüşlerini içeren çalışmalar yürütülebilir ve kapsamı genişletilebilir.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale tek yazar tarafından düzenlenmiş ve hazırlanmış olup yazarın katkısı %100 oranında gerçekleşmiştir.

Çıkar Çatışması

Hazırlanan araştırmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum ya da unsur gözetilmemiştir.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi*. Pegem.
- Arslan, M. M. (2019). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede güncel gelişmeler. T. Çalık & M. M. Arslan (Ed.). *Eğitime giriş* içinde. Pegem Akademi.
- Baber, B. (1996). *Meslekler sosyolojisinde bazı sorunlar*. Z. Cirhinlioğlu (Çev. Ed.). Gündoğan.
- Backfisch, I., Lachner, A., Hische, C., Loose, F., & Scheiter, K. (2021). Professional knowledge or motivation? Investigating the role of teachers' expertise on the quality of technology-enhanced lesson plans. *Learning and Instruction*, 66, 101300.
- Bakioğlu, A., & Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(37), 28-55. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/386/2554>
- Bakioğlu, A., & Can, E. (2009). Kariyer basamaklarında yükselme sınavının değerlendirilmesi. 18. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özeti*.
- Balcı, A. (2021). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Başaran, Y. K. (2017). *Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı*. *The Journal of Academic Social Science*, 47, 480-495. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12368>
- Berg, J. H., Carver, C. L., & Mangin, M. M. (2014). Teacher leader model standarts: Implications for preparation, policy and practise. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(2), 195-217. <https://doi.org/10.1177/1942775113507714>

- Bulut, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği) . *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24. <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47952/606705>
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. U., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cosenza, M. N. (2015). Defining teacher leadership affirming the teacher leader model standards. *Issues in Teacher Education*, 24(2), 79-99. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1090327.pdf>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri*. H. Özcan (Çev.). Anı.
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174). <https://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 189-195. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61795/924209>
- Darling-Hammond, L. (2012). The right start: Creating a strong foundation for the teaching career. *Phi Delta Kappan*, 94(3), 8-13.
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 3, 53-80.
- Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Erbaş, M. K. (2014). The relationship between alienation levels of physical education teacher candidates and their attitudes towards the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(8), 37-52. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.479287103309286>
- Erten, P. (2019). Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 190-202. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gumus/issue/44146/48781>
- European Commission. (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. EC Publication.
- Finger, J., & Bamford, B. (2010). *Sınıf yönetimi stratejileri*. T. Karaköse (Çev. Ed.). Nobel.
- Gökyer, N. (2021). Öğretmenlik mesleği. N. Cemaloğlu & F. Şahin. (Ed.). *Eğitime giriş* içinde. Pegem Akademi.
- Gürbüz, H., & Kışoğlu, M. (2007). Tezsiz yüksek lisans programına devam eden Fen Edebiyat ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Atatürk Üniversitesi örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 71-83. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erziefd/issue/6007/80090>
- Hancock, R.D., & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. Teachers College Press.
- Harrison, C., & Killion, J. (2007, September 1). Ten roles for teacher leaders. <https://www.ascd.org/el/articles/Ten-Roles-for-Teacher-Leaders>
- Ingersoll, R. M., & Perda, D. (2008). The status of teaching as a profession. *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, 3, 106-118.
- Kaplan, İ., & Gülcan, G. M. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: Karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gebd/issue/58009/720428>
- Karatekin, K., Merey, Z., & Keçe, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Van Yüzcü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 72-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/25854/272573>
- Kıncal, R. Y. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Kurt, M. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına yükledikleri anlamlar* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Lynn, S. K. (2002). The winding path: Understanding the career cycle of teachers. *The Clearing House*, 75(4), 179-182.
- MacBeath, J. (2012). *Future of teaching profession* (pp. 1-112). Education International.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 859-878.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği. *Resmî Gazete* (Sayı: 25905).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmen yeterlilikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmî Gazete* (Sayı: 29329).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği. *Resmî Gazete* (Sayı: 31833).
- Monteiro, A. R. (2015). *The teaching profession: Present and future* (pp. 47-60). Springer International Publishing.
- Nussli, N., & Oh, K. (2014). The components of effective teacher training in the use of three-dimensional immersive virtual worlds for learning and instruction purposes: a literature review. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22(2), 213-241.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu. (2022, 3 Şubat). *7354 Sayılı Kanun*. Resmî Gazete (Sayı: 31750).
- Saracaloğlu, A. S., & Ceylan, V. K. (2016). Farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye. *In The 4th International Congress on Curriculum and Instruction*.
- Symeonidis, V. (2015). *The status of teachers and the teaching profession*. Education International Research Institute.
- Şerbănescu, L., & Popescu, T. (2014). Motivation for the teaching career. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 691-695.
- Teacher Leadership Exploratory Consortium (2011). Teacher model standarts. https://www.ets.org/s/education_topics/teaching_quality/pdf/teacher_leader_model_standarts.pdf
- Turan, B., & Turan, S. (2009). Çalışma statüleri farklı öğretmenlerin kendi algılarına göre yeterlik düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 799-820. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49068/626082>
- Türer, A. (2009). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve sorunlar-I. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi*.
- Utkuoğlu, Ç. P. (2007). *Toplam başarı göstergesi yöntemi ve örnek uygulama* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Yang Keo, S. D. (2016). *Changing how schools and the profession are organized: building a foundation for a national system of teacher career ladders at the national center on education and the economy* [Unpublished Doctoral Thesis]. Harvard Graduate School of Education.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/0034543074003255>
- Yükseköğretim Kanunu. (1981, 6 Kasım). *2547 Sayılı Kanun*. Resmî Gazete (Sayı: 17506).
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Öğretmen yetiştirme yeni lisans programları uygulama yönergesi*. Yükseköğretim Kurulu.
- Yükseköğretim Kurumları Teşkilatları Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1982, 17 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 18228).

** Araştırma için etİge yönelik izin Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 02.03.2023 tarih ve 2023/01/37 sayı ile alınmıştır.

Investigation of Secondary School Students' Attitudes Towards Emergency Distance Education, Digital Citizenship and Experiences¹

Çağlar KIYMET^{1,2}, Recep ÇAKIR³

About the Article

Received: 07.04.2022
Accepted: 15.09.2023
Published: 01.11.2023

Key Words

Distance education
Attitude towards
distance education
Digital citizenship
Secondary school
students

Abstract

The aim of this study was to examine the relationship between secondary school students' attitudes toward distance education and their digital citizenship, and to assess the effectiveness of the process by analyzing students' opinions regarding the lessons conducted during the pandemic. The study was carried out with a mixed method research. Participants of the study consisted of 689 students from different high schools in Amasya. Interviews were conducted with 10 students for qualitative data. Quantitative data were collected from students with the "Attitude Scale towards E-learning" and "the Youth Digital Citizenship Scale". Qualitative data were collected from students with a semi-structured interview form. According to the results of the study; Students' attitudes towards e-learning and their digital citizenship are moderate. While students' attitudes towards e-learning based on gender show a significant difference, their digital citizenship does not show a significant difference. Their attitudes towards e-learning and digital citizenship differ significantly based on their grade level. There is a significant and positive relationship between students' attitudes towards e-learning and their digital citizenship. Students' digital citizenship significantly predicts their attitudes towards e-learning. Qualitative data were analyzed by content analysis. While distance education courses cause inequality of opportunity and difficulty in classroom management, they ensure independence from space and time. In order to improve the quality of the courses in distance education, it is aimed to prevent the challenging situations in secondary education with the recommendations presented in line with the results of the study.

For Citation

Kiyet, C. & Cakir, R. (2023). Investigation of secondary school students' attitudes towards emergency distance education, digital citizenship and experiences. *MSKU Journal of Education*, 10(2), 205-225. DOI: 10.21666/muefd.1099797

In this time which, we call the information age, technology is used in many fields (Durukan, Hacıoğlu & Donmez Usta, 2016). In addition, education is in constant interaction with technology, influencing and changing each other. The utilization of technology in education has a profound influence on teaching and learning environments (Hussain, 2012). Therefore, in order to make educational environments strong and effective, educational practices and technological tools must be integrated (Kolburan Gecer, 2010; Arabaci, 2021). In this age, it is considered very important for societies and individuals to access information quickly and follow the innovations in information technologies for the development of societies and individuals. Easier access to information has contributed significantly to the increase in the use of distance education applications and the development of global communication (Calli, Isman & Torkul, 2002). It is seen that distance and open education practices, which started to be implemented professionally in our country about 40 years ago and came to the fore as the main source of learning due to the Covid-19 pandemic, need to be improved both in terms of quality and quantity (Can, 2020). Distance education, which is emphasized in many studies in the education, increases its continuously (Başaran, Doğan, Karaoğlu & Sahin, 2020). Distance education is an education and training system where people who are far away from each other can provide their knowledge through technological applications and tools, where space and time flexibility can be provided, and where interaction and communication can be established. According to Simonson, Zvacek and Smaldino (2019), the concept of distance has more than one meaning. This can mean geographical distance, time distance, or even intellectual distance. Geographic distance is the difference in space. Time distance is the use of programs that allow access at different times to serve a large number of audiences through a wide variety of media. Intellectual distance can be expressed as distance education, defined by the rapid change in technology, challenging traditional methods (Simonson, Zvacek & Smaldino, 2019). In distance education, the focus should be on the learner and his learning process rather than the use of computers, networks and the

¹ This article was produced from the first author's master's thesis.

² Computer teacher, MEB, Amasya, c_kiyet@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9304-0575

³ Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, recepcahir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2641-5007

Internet for the presentation and transmission of materials. Distance education is used for reasons such as providing a learning experience, acquiring knowledge, communicating with other learners and the internet, accessing content and learning materials, and receiving support throughout the learning process (Aydemir, 2018). According to Semerci et al. (2004), developments in internet and computer technologies have also affected learning technologies and led to the emergence of the concept of e-learning as well as the concept of distance education. The term "e" in e-learning is used as in the concepts of e-government, e-mail and e-commerce and means "internet-based". E-learning is an electronic technology used to provide, support and improve teaching and learning (Mubarak, 2014; Hussain, 2012; Semerci, Yavuzalp & Bektas, 2004). In e-learning, people learn about knowledge or skills through electronic media (Aydemir, 2018).

With the rapid development of technology, processes such as distance education and e-learning have become increasingly integrated into the education and training processes. In our country, as well as worldwide, nearly all educational institutions continued their activities through distance education during the COVID-19 pandemic. With the onset of the Covid-19 pandemic in our country, education was partially suspended in all schools affiliated with the Ministry of National Education and it was decided to conduct courses through distance education. In this way, it is aimed to eliminate losses in education and reduce the negative effects of the pandemic. Lessons were taught with synchronous and asynchronous applications using computers, mobile devices and television broadcasts (Aydin, 2022). Since it emerged as a result of necessity, distance education studies carried out during the pandemic period should be evaluated differently. Moving face-to-face education to the internet environment during extraordinary periods is defined as "Emergency Distance Education" (Polat & Binici, 2021). According to Bozkurt (2020), although distance education studies carried out during the pandemic are perceived as similar to traditional distance education studies, there are differences between them. The requirements and features of emergency distance education vary. In emergency distance education, it is aimed to continue the teaching process in case of crisis, provide temporary access to the teaching environment, and plan the teaching until the emergency situation passes (Bozkurt, 2020). According to Branch and Dousay (2015), it is necessary to distinguish between emergency distance education and distance education, which includes support services, infrastructure facilities and expert human resources, specially designed course materials, curriculum, and long planning processes, and expectations should be positioned differently. Because the education ecosystem is strong in well-constructed and planned distance education programs that spend a long time. However, distance education is the result of the use of a systematic design and development model, instructional design and planning (Branch & Dousay, 2015). According to Sezgin (2021), distance education appeals to a specific learning culture and has strong institutional foundations. It is also systematic and planned. But emergency distance education is short-term and does not aim to establish a sustainable learning ecosystem. In times of crisis, learning activities are tried to be compared to face-to-face education with the help of remote access and technological tools. (Sezgin, 2021). According to Tonbuloglu (2021), the emergency distance education process in our country has helped the digital transformation, which could take a very long time despite the difficulties experienced, to be realized in a short time and easily by forcing teachers and students to use technology. In these processes, the importance of students' motivation and self-control was once again understood. Tonbuloglu (2021) also stated that, along with efforts to ensure the successful implementation of emergency remote teaching, careful planning of future processes, identification of shortcomings, better preparation for requirements, and the development of support programs for emotional, social, and academic development will be positively contributed. Therefore, in this study, the processes experienced in emergency distance education were tried to be evaluated.

What makes distance education effective is the design, development and delivery of education. Therefore, planning should be done by paying attention to variables such as the correct form of communication in distance education and the instructional model required to transfer information to the student in the most efficient way (Sercemeli & Kurnaz, 2020). Distance education can be differentiated by its features such as providing instant feedback to learners, adapting education, combining self-study and group study, providing flexibility and dynamism, and using different technologies and environments. In order for distance education processes to be efficient, it is essential to identify and employ effective teaching strategies, meticulously design and develop lessons, adequately provide support services to students, facilitate student-teacher and peer interactions, and encourage active

student participation (Agir, 2007; Aydemir, 2018). In distance education, students utilize appropriate technology for interaction, take responsibility for their learning, engage in research to solve problems using available data, recognize communication barriers, their origins, and possible solutions, and foster a commitment to lifelong learning (Kaya, 2002; Arık, Karakaya, Cimen and Yılmaz, 202; Isman, Altınay & Altınay, 2004). However, students' approaches to distance education are considered one of the most important factors in the success of distance education. In order for distance education to achieve its purpose, these approaches and attitudes must be positive. For this reason, the success levels and adaptation of students with negative attitudes may decrease (Yenilmez, Baldag & Turgut, 2017). According to Arslan and Korkmaz (2019), increasing students' success levels in distance education depends on increasing their attitudes towards distance education and reducing their interaction anxiety levels. In this context, students who will newly participate in distance education use different communication sources in the student management system frequently. Frequent use, good promotion of the system, and teachers' adequate interaction with students in online lessons will reduce anxiety and support positive attitudes (Arslan & Korkmaz, 2019). Orientation studies should precede educational activities for students who will engage with distance education systems. These studies are imperative to ensure that students can have their initial experiences and develop positive thoughts and attitudes toward the system. It is important for students to familiarize themselves with the system and engage in relevant studies (Birisci, 2013). To minimize students' perception of distance in distance education and foster positive attitudes, the incorporation of synchronous technologies, which offer interactive learning environments, as well as opportunities for video and audio communication, and multimedia materials should closely resemble traditional education (Yildiz, 2011). When viewed from the perspective of ownership of information technologies, many studies show that the attitude towards distance education is positive. It has been observed that students who have a computer, tablet or phone and have constant access to the internet have positive attitudes compared to those who do not (Baris, 2015). It is seen that experiences in distance education and knowledge about distance education affect the perception about distance education, and the perception about distance education affects the result obtained from distance education. (Yılmaz & Guven, 2015).

However, to ensure effective and productive distance education, students not only need to know how to cope with fast-paced online courses but also need to have a good infrastructure and technological skills to learn from online courses (Adnan & Anwar, 2020). Research shows that in distance education activities, students' technological literacy is insufficient and they experience problems in using the Internet for educational purposes, preparing and making presentations, and using information technologies (Ertug, 2020). According to Kaya (2020), the development of various applications such as e-school, e-banking and e-government in our country in recent years, and the fact that developments in information technologies affect every field, have made it important to raise digital citizens with high digital literacy.

The fact that secondary school students have knowledge about digital citizenship and are well-trained in this regard affects education processes as well as in all areas of life, and it is considered important to examine the digital citizenship levels of their students (Kaya, 2020; Ozturk 2020; Gecgel, Kana & Eren, 2020; Keskin & Yazar, 2015). According to Cubukcu and Bayzan (2013), a digital citizenship is a person who can use digital tools that have taken their place in our lives with technology, respects the rights of individuals and ethical laws in digital environments, acts with a sense of responsibility and complies with security rules. Digital citizenship is the behavioral norms that responsible digital citizens must comply with in the use of technology (Mossberger, Tolbert & S. McNeal, 2007). In addition, digital citizenship is defined as complying with universal, ethical rules on the internet and acting with awareness of the dangers that may arise (Aydin, 2015). A digital citizen is someone who communicates on the internet, exhibits correct behavior in their posts and interactions, uses technology without harming others, is aware of the ethical consequences of their behavior in the online environment, can criticize when using communication and information resources, and encourages other people in this direction. (Cubukcu & Bayzan, 2013). With digital citizenship education, students should acquire 21st century skills within the framework of ethical rules and develop these skills (Aydin, 2015). When considered in terms of education and training, improving the digital citizenship levels of future generations will contribute to the acceleration of education and training activities (Kaya, 2020). In this context, examining the efficiency of distance education activities, the difficulties experienced by students and their satisfaction levels, their attitudes and their levels of use of digital tools in applications are

considered important. Students' thoughts about the process and the problems they experience during the process should be evaluated to increase the efficiency of distance education activities (Saritas & Barutcu, 2020). In this context, the purpose of this study was to examine the relationship between secondary school students' attitudes toward distance education and their digital citizenship, and to assess the effectiveness of the process by analyzing students' opinions regarding the lessons during the pandemic. For this purpose, answers are sought to the following problems.

1. What is the level of secondary school students' attitudes towards e-learning and their digital citizenship?
2. Do secondary school students' digital citizenship and their attitudes towards e-learning differ according to their gender, grade level, internet connection environment and time spent on daily internet use?
3. Is there a relationship between the attitudes of secondary school students towards e-learning and their digital citizenship scores?
4. Are attitudes towards e-learning of secondary school students predicted by their digital citizenship?
5. What are the opinions and recommendations of secondary school students regarding distance education practices in secondary education?

Method

Mixed method was used in this study, which examined the digital citizenship, attitudes and opinions of students studying in secondary education schools in Amasya province and its districts. In mixed method research, quantitative and qualitative approaches are used systematically in a single study and the data are integrated (Maxwell, 2016). This study was carried out by questionnaires and semi-structured questions with an interview form to students in secondary education in Amasya province and its districts. In this research, "explanatory sequential design", one of the mixed research methods, was used. After analyzing quantitative data in this design, the results were supported by qualitative data (Creswell, 2021).

Participants

In this study, scales were administered to 689 students from secondary schools selected through the convenience sampling method. Convenience sampling is a non-random sampling method and the sample is determined by the researchers (Aaker et al., 2007). Interviews were conducted with 10 students. Students from 130 science high schools, 335 Anatolian high schools, 174 vocational high schools, 18 social sciences high schools, 21 multi-program high schools and 11 other high schools participated in the quantitative study. Demographic information of the students is given in Table 1.

Table 1. The demographic information of the students included in the quantitative part

		N	%	Total %
Gender	Female	382	55.4	55.4
	Male	307	44.6	100
Grade	9	279	40.5	40.5
	10	191	27.7	68.2
	11	133	19.3	87.5
	12	86	12.5	100
Internet Connection Environment	Computer	171	24.8	24.8
	Mobile phone	493	71.6	96.4
	Tablet	25	3.6	100
Daily Internet Use	1-3 hours	162	23.5	23.5
	4-6 hours	251	36.4	59.9
	7-9 hours	179	26	85.9
	10 hours and more	97	14.1	100
Total		689	100	100

The students participating in the study, 55.4% were female and 44.6% were male. 40.5% of the students continue their education in the 9th grade, 27.7% in the 10th grade, 19.3% in the 11th grade and 12.5% in the 12th grade. The proportion of 9th and 10th grade students is 68.2% in total. 24.8% of the students connect to the internet via computer, 71.6% via mobile phone and 3.6% via tablet. It is seen that the internet connection environment is very high with mobile phones and very low with tablets. 23.5% of the students connect to the internet for 1-3 hours, 36.4% for 4-6 hours, 26% for 7-9 hours and 14.1% for 10 hours or more. In addition to this, demographic information of the students who participated in the qualitative study is given in Table 2.

Table 2. The demographic information of the students included in the qualitative part

		N	%	Total %
Gender	Female	4	40	40
	Male	6	60	100
Grade	9	4	40	40
	10	4	40	80
	11	2	20	100
Internet Connection Environment	Computer	2	20	20
	Mobile phone	8	80	100
	Tablet	-	-	-
Daily Internet Use	1-3 hours	2	20	20
	4-6 hours	2	20	40
	7-9 hours	5	50	90
	10 hours and more	1	10	100
Total		10	100	100

The students participating in the study, 40% of the students participating in the study are female, and 60% are male, 40% of the students are in the 9th grade, 40% in the 10th grade, and 20% in the 11th grade. 20% of the students connect to the internet via a computer, while 80% use a mobile phone. 20% of the students connect to the internet for 1-3 hours, 20% for 4-6 hours, 50% for 7-9 hours, and 10% for 10 hours or more.

Data Collection Tools

A General Attitude Scale Towards E-learning: It was prepared by Haznedar and Baran (2012) for education faculty students and consists of 2 factors and 20 items. These factors are "predisposition to e-learning" and "avoidance from e-learning". Items were rated on a five-point Likert type. Cronbach's α coefficient of the scale was calculated for reliability. Alpha coefficient was calculated as 0.84 for 10 negative items in the scale and 0.93 for 10 positive items in the scale. Alpha for the total 20 items in the scale was found to be 0.93. This value being between 0.7 and 1 indicates that the scale is highly reliable (Haznedar & Baran, 2012).

Digital Citizenship Scale for Young People: It was prepared by Kus, Gunes, Basarmak and Yakar (2017) for young people aged 16-24 and consists of 8 factors and 49 items. The items created are of five-point Likert type. Reliability analysis was performed using Cronbach's Alpha reliability coefficient. It was found to be greater than 70. The scale was found to be reliable and applicable (Kus, Gunes, Basarmak & Yakar, 2017).

A semi-structured interview has been prepared, taking into account the criticisms and suggestions of field experts working at Amasya University. The interview form was administered to a student, and the responses were analyzed. Unclear questions have been revised with the experts' opinions.

Data Collection

The data for this study were collected from secondary education schools in Amasya province and its districts in the second semester of the 2020-2021 academic year. The scales were distributed to students

online, and a total of 689 students were reached. Interviews were conducted face-to-face with 10 students, and interview records were kept in written form.

Ethical Permission

The data collection processes carried out within the scope of this research were approved by the Ethics Committee of Amasya University with decision number E-30640013-108.01-11855 dated 19.03.2021.

Data Analysis

Kolmogorov-Smirnov test was performed to determine whether the data showed normal distribution and whether parametric tests could be performed. As a result of the analysis, the data show a normal distribution since the skewness values of the variables are between - 1.5 and +1.5 (Buyukozturk, 2012). Independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson correlation and regression analyzes were used.

Findings

What is the level of attitudes towards e-learning and digital citizenship among secondary school students?

Descriptive findings regarding students' scores on attitude scale factors towards e-learning are shown in Table 3.

Table 3. Descriptive findings regarding students' attitudes towards e-learning

Factors	N	\bar{X}	SS
Predisposition to e-learning	689	2.57	1,020
Avoiding e-learning	689	3.06	1,073
Scale General	689	2.82	.590

When Table 3 is examined, the mean score regarding the students' responses to the predisposition to e-learning is ($\bar{x}=2.57$), the mean score of the e-learning avoidance factor is ($\bar{x}=3.06$) and the scale general mean score is ($\bar{x}=2.82$). According to the students' answers, it is seen that their mean scores for escaping from e-learning environments are higher than their mean scores for the predisposition factor. Student responses related to the factors of the Digital Citizenship Scale are presented in Table 4.

Table 4. Descriptive findings regarding students' digital citizenship

Factors	N	\bar{X}	SD
Digital Communication	689	2.11	.762
Digital Rights and Responsibility	689	2.82	.696
Critical Thinking	689	2.62	.760
Digital Participation	689	2.84	.991
Digital Security	689	2.26	.755
Digital Skills	689	3.70	1,111
Ethic	689	2.52	.778
Digital Commerce	689	3.52	1,021
Scale General	689	2.80	.626

When examining Table 4, the mean scores of student responses related to the factors of the Digital Citizenship Scale are as follows: the mean score for digital communication factor ($\bar{x}=2.11$), digital rights and responsibilities factor ($\bar{x}=2.82$), critical thinking factor ($\bar{x}=2.62$), digital participation factor ($\bar{x}=2.84$), digital security factor ($\bar{x}=2.26$), digital skills factor ($\bar{x}=3.70$), ethical factor ($\bar{x}=2.52$), digital commerce factor ($\bar{x}=3.52$), and the scale mean score ($\bar{x}=2.80$). It is observed that the highest mean scores are in the scores of the digital skills and digital commerce factors.

Do Secondary Education Students' Attitudes towards E-learning and Digital Citizenship Differentiate According to Gender, Grade, Internet Connection Environment and Daily Internet Usage Hours

Table 5. Independent sample t test results of the findings regarding students' attitudes towards e-learning according to gender variable

Factors	Gender	N	\bar{X}	SD	df	<i>t</i>	<i>p</i>
Predisposition to e-learning	Female	382	2.59	.974	687	.543	.587
	Male	307	2.55	1,076			
Avoiding e-learning	Female	382	3.12	1,042	687	1,655	.098
	Male	307	2.98	1,108			
Overall Scale	Female	382	2.85	.557	687	1,978	.048
	Male	307	2.77	.625			

When examining Table 5, it is observed that the mean scores of female students are higher than those of male students in the sub-factors of the scale. According to the gender variable, there is no significant difference in the sub-factors of 'Predisposition to e-learning' ($t_{(687)}=.543; p>0.05$) and 'avoidance of e-learning' ($t_{(687)}=1.655; p>0.05$). However, there is a significant difference in the overall scale mean scores ($t_{(687)}=1.978; p<0.05$). The mean of female students ($\bar{x}=2.85$) is higher than the mean of male students ($\bar{x}=2.77$). This difference is in favor of female students. Therefore, it can be said that female students have a more positive attitude towards e-learning compared to male students.

Table 6. The findings regarding students' attitudes towards e-learning by grade variable and one-way analysis of variance results

Factors	Grade	N	\bar{X}	SS	<i>f</i>	<i>p</i>	Difference
Predisposition to e-learning	9	279	2.60	1,004	1,122	.340	-
	10	191	2.53	1,010			
	11	133	2.66	1,044			
	12	86	2.43	1,056			
	Total	689	2.57	1,020			
Avoiding e-learning	9	279	3.15	1,046	2,897	.034	Between 9th, 10th, 11th and 12th grades
	10	191	3.12	1,124			
	11	133	2.93	1,033			
	12	86	2.83	1,074			
	Total	689	3.06	1,073			
Overall Scale	9	279	2.87	.526	3,975	.008	Between 9th, 10th and 12th grades
	10	191	2.83	.587			
	11	133	2.80	.620			
	12	86	2.63	.704			
	Total	689	2.82	.590			

Table 6 reveals that the mean scores of the overall scale decrease as students progress from 9th grade to 12th grade. Notably, there is variability in the the predisposition to e-learning sub-factor. While there is no significant difference in students' average scores for the the predisposition to e-learning sub-factor, a significant difference is observed in their mean scores for the avoiding of e-learning sub-factor ($f_{(688)} = 2.897; p<0.05$). The overall scale mean also exhibits a significant difference ($f_{(688)} = 3.975; p < 0.05$). A Post-Hoc Tukey test was conducted to determine which grade levels the differences favored. According to the Tukey test results, there is a significant difference in favor of 9th and 10th-grade students when comparing them to 12th-grade students. Hence, it can be concluded that the attitudes toward e-learning are more positive among 9th and 10th-grade students than among 12th-grade students.

Table 7. The findings regarding students' attitudes towards e-learning according to the internet connection environment variable and one-way analysis of variance results

Factors	Internet Connection Environment	N	\bar{X}	SD	<i>f</i>	<i>p</i>	Difference
Predisposition to e-learning	Computer	171	2.51	.991	.371	.690	-
	Mobile phone	493	2.59	1,039			
	Tablet	25	2.55	.853			
	Total	689	2.57	1,020			
Avoiding e-learning	Computer	171	3.21	1,035	2,299	.101	-
	Mobile phone	493	3.01	1,088			
	Tablet	25	2.94	.968			
	Total	689	3.06	1,073			
Overall Scale	Computer	171	2.86	.518	.848	.429	-
	Mobile phone	493	2.80	.614			
	Tablet	25	2.74	.547			
	Total	689	2.82	.590			

Upon reviewing Table 7, it is evident that the highest mean score is associated with the mobile phone ($\bar{x}=2.59$) in the predisposition to e-learning to e-learning sub-factor, and the computer ($\bar{x}=3.21$) in the avoiding of e-learning sub-factor. Students' responses regarding the scale factors and their overall scale scores do not show a significant difference based on the internet connection environment ($p > 0.05$)

Table 8. The findings regarding students' attitudes towards e-learning according to the daily internet usage hours variable and the results of one-way analysis of variance

Factors	Daily Internet Usage Hours	N	\bar{X}	SD	<i>f</i>	<i>p</i>	Difference
Predisposition to e-learning	1-3 hours	162	2.61	1,112	1,173	.319	-
	4-6 hours	251	2.63	.960			
	7-9 hours	179	2.52	.981			
	10 hours and more	97	2.43	1,077			
	Total	689	2.57	1,020			
Avoiding e-learning	1-3 hours	162	2.92	1,121	3,416	.017	Between those who use 10 hours or more and others
	4-6 hours	251	2.98	1,018			
	7-9 hours	179	3.20	.988			
	10 hours and more	97	3.25	1,234			
	Total	689	3.06	1,073			
Overall Scale	1-3 hours	162	2.77	.747	.799	.495	-
	4-6 hours	251	2.81	.539			
	7-9 hours	179	2.86	.494			
	10 hours and more	97	2.84	.583			
	Total	689	2.82	.590			

According to Table 8, it is observed that the highest mean scores in the predisposition to e-learning sub-factor are associated with 4-6 hours of internet usage ($\bar{x}=2.63$), and in the e-learning avoidance sub-factor, the highest average is found in the category of 10 hours and above ($\bar{x}=3.25$). Students' responses concerning the predisposition to e-learning sub-factor and overall scale scores do not show a significant difference based on daily internet usage hours ($p > 0.05$). However, there is a significant difference in their opinions related to the e-learning avoidance factor ($f_{(688)} = 3.416; p < 0.05$). A Post-Hoc Tukey test was conducted to determine which categories showed significant differences in daily internet usage

hours. The difference in the mean scores between students who use computers for 10 hours or more and students who use computers for 1-3 hours (mean difference = 0.32), 4-6 hours (mean difference = 0.27), and 7-9 hours (mean difference = 0.05) was found to be significant. This difference favors students who use computers for 10 hours or more. Consequently, it can be inferred that students who spend more time on the internet tend to avoid e-learning environments more.

Table 9. Independent sample t test results of the findings regarding students' digital citizenship according to gender variable

Factors	Gender	N	\bar{X}	SD	df	t	p
Digital Communication	Female	382	1.91	.671	687	-8.172	.000
	Male	307	2.36	.794			
Digital Rights and Responsibility	Female	382	2.87	.650	687	1,984	.048
	Male	307	2.76	.746			
Critical Thinking	Female	382	2.59	.711	687	-1.045	.296
	Male	307	2.65	.817			
Digital Participation	Female	382	2.84	.983	687	-.025	.980
	Male	307	2.84	1,002			
Digital Security	Female	382	2.19	.685	687	-2.803	.005
	Male	307	2.35	.827			
Digital Skills	Female	382	3.71	1,066	687	.257	.798
	Male	307	3.69	1,167			
Ethic	Female	382	2.48	.695	687	-1.561	.119
	Male	307	2.58	.869			
Digital Commerce	Female	382	3.64	.958	687	3,503	.000
	Male	307	3.37	1,077			
Overall Scale	Female	382	2.78	.582	687	-.974	.330
	Male	307	2.83	.678			

When examining Table 9, significant differences are observed according to the gender variable among the students in the following sub-factors: digital communication ($t_{(687)} = -8.172; p < 0.05$), digital rights and responsibility ($t_{(687)} = 1.984; p < 0.05$), digital security ($t_{(687)} = -2.803; p < 0.05$) and digital commerce ($t_{(687)} = 3.503; p < 0.05$). Based on the mean values presented in Table 9, it is evident that male students have higher scores in digital communication and security, while female students score higher in digital commerce, rights, and responsibilities.

Table 10. The findings regarding students' digital citizenship according to grade levels and one-way analysis of variance results

Factors	Grade	N	\bar{X}	SD	f	p	Difference
Digital Communication	9	279	2.11	.731	1,146	.330	-
	10	191	2.08	.768			
	11	133	2.21	.830			
	12	86	2.02	.740			
	Total	689	2.11	.762			
Digital Rights and Responsibility	9	279	2.86	.608	2,729	.043	Between 9th and 12th grade
	10	191	2.85	.685			
	11	133	2.81	.748			
	12	86	2.63	.865			
	Total	689	2.82	.696			
Critical Thinking	9	279	2.67	.705	5,626	.001	Between 9th, 10th,
	10	191	2.61	.758			

	11	133	2.72	.823			11th and 12th grades
	12	86	2.32	.778			
	Total	689	2.62	.760			
Digital Participation	9	279	2.87	.962			
	10	191	2.92	.984			Between 10th and 12th grade
	11	133	2.86	1,047	2,643	.048	
	12	86	2.57	.980			
	Total	689	2.84	.991			
Digital Security	9	279	2.28	.683			
	10	191	2.24	.779			
	11	133	2.34	.875	1,009	.388	-
	12	86	2.17	.725			
	Total	689	2.26	.755			
Digital Skills	9	279	3.85	1,010			
	10	191	3.80	1,071			9 to 11,12. and
	11	133	3.55	1,175	9,317	.000	Between 10th and 12th grade
	12	86	3.20	1,251			
	Total	689	3.70	1,111			
Ethic	9	279	2.52	.684			
	10	191	2.58	.774			
	11	133	2.55	.929	1,410	.239	-
	12	86	2.38	.815			
	Total	689	2.52	.778			
Digital Commerce	9	279	3.61	.912			
	10	191	3.56	1,050			Between 9th, 10th, 11th and 12th grades
	11	133	3.50	.997	5,534	.001	
	12	86	3.11	1,227			
	Total	689	3.52	1,021			
Overall Average	9	279	2.85	.540			
	10	191	2.83	.605			Between 9th, 10th, 11th and 12th grades
	11	133	2.82	.709	5,371	.001	
	12	86	2.55	.739			
	Total	689	2.80	.626			

It is seen that students' digital citizenship mean scores decrease from the 9th grade to the 12th grade. Students' mean scores in digital rights and responsibilities ($f_{(688)} = 2.729; p < 0.05$), critical thinking ($f_{(688)} = 5.626; p < 0.05$), digital participation ($f_{(688)} = 2.643; p < 0.05$), digital skills ($f_{(688)} = 9.317; p < 0.05$) and digital commerce ($f_{(688)} = 5.534; p < 0.05$) show a significant difference based on grade levels. The overall mean of digital citizenship also shows a significant difference among grade levels ($f_{(688)} = 5.371; p < 0.05$). A Tukey test was conducted to understand which grade level favored the difference between classes. It was found that 9th-grade students have a significant difference in their overall scale average compared to 12th-grade students (mean difference = 0.30), favoring 9th graders. Similarly, 10th-grade students have a significant difference compared to 12th-grade students (mean difference = 0.28), favoring 10th graders. 11th-grade students also show a significant difference compared to 12th-grade students (mean difference = 0.27), favoring 11th graders. Therefore, it can be concluded that at lower grade levels, the levels of digital citizenship tend to be more positive.

Table 11. The findings related to students' digital citizenship according to the internet connection environment variable and one-way analysis of variance results

Factors	Internet Connection Environment	N	\bar{X}	SD	<i>f</i>	<i>p</i>	Difference
Digital Communication	Computer	171	2.12	.747	.633	.531	-
	Mobile phone	493	2.11	.776			
	Tablet	25	1.94	.588			
	Total	689	2.11	.762			
Digital Rights and Responsibility	Computer	171	2.84	.626	.344	.709	-
	Mobile phone	493	2.81	.722			
	Tablet	25	2.92	.637			
	Total	689	2.82	.696			
Critical Thinking	Computer	171	2.68	.720	.912	.402	-
	Mobile phone	493	2.60	.778			
	Tablet	25	2.49	.659			
	Total	689	2.62	.760			
Digital Participation	Computer	171	2.89	1,004	1,235	.291	-
	Mobile phone	493	2.81	.986			
	Tablet	25	3.09	.988			
	Total	689	2.84	.991			
Digital Security	Computer	171	2.32	.734	.729	.483	-
	Mobile phone	493	2.25	.763			
	Tablet	25	2.22	.744			
	Total	689	2.26	.755			
Digital Skills	Computer	171	3.97	1,014	7,646	.001	Between computer and mobile phone
	Mobile phone	493	3.60	1,130			
	Tablet	25	3.83	1,094			
	Total	689	3.70	1,111			
Ethic	Computer	171	2.57	.733	.426	.654	-
	Mobile phone	493	2.51	.802			
	Tablet	25	2.49	.605			
	Total	689	2.52	.778			
Digital Commerce	Computer	171	3.68	.921	3,493	.031	Between computer and mobile phone
	Mobile phone	493	3.45	1,054			
	Tablet	25	3.66	.895			
	Total	689	3.52	1,021			
Overall Scale	Computer	171	2.88	.561	2,242	.107	-
	Mobile phone	493	2.77	.649			
	Tablet	25	2.83	.544			
	Total	689	2.80	.626			

Upon reviewing Table 11, it is seen that mean score of the students' digital citizenship according to the internet connection environment are close to each other in terms of the overall scale mean scores and sub-factors. Students' mean scores regarding the sub-factors of digital skills ($f_{(688)} = 7.646; p < 0.05$) and digital commerce ($f_{(688)} = 3.493; p < 0.05$) show a significant difference depending on the internet connection environment. According to the Post-Hoc Tukey test results; in the digital skills sub-factor, the difference between students using computers and students using mobile phones was found to be significant in favor of students using computers (mean difference = 0.37). In the digital commerce sub-

factor, the difference between students using computers and students using mobile phones was found to be significant (mean difference = 0.23) and this difference was in favor of students using computers. Accordingly, it can be said that students using computers have more positive digital skills than students using mobile phones and they prefer digital commerce more. There is no significant difference in students using tablets.

Table 12. The findings regarding students' digital citizenship according to the daily internet usage hours variable and one-way analysis of variance results

Factors	Daily Internet Usage Hours	N	\bar{X}	SD	<i>f</i>	<i>p</i>	Difference
Digital Communication	1-3 hours	162	2.11	.856	4,598	.003	10 hours or more and 4-6, 7-9 hours
	4-6 hours	251	2.02	.615			
	7-9 hours	179	2.10	.765			
	10 hours and more	97	2.36	.884			
	Total	689	2.11	.762			
Digital Rights and Responsibility	1-3 hours	162	2.79	.826	1,063	.364	-
	4-6 hours	251	2.78	.611			
	7-9 hours	179	2.83	.615			
	10 hours and above	97	2.93	.799			
	Total	689	2.82	.696			
Critical Thinking	1-3 hours	162	2.60	.870	1,932	.123	-
	4-6 hours	251	2.56	.654			
	7-9 hours	179	2.62	.707			
	10 hours and above	97	2.78	.892			
	Total	689	2.62	.760			
Digital Participation	1-3 hours	162	2.73	1,025	2,505	.058	-
	4-6 hours	251	2.81	.898			
	7-9 hours	179	2.87	.963			
	10 hours and above	97	3.07	1,174			
	Total	689	2.84	.991			
Digital Security	1-3 hours	162	2.27	.840	2,451	.062	-
	4-6 hours	251	2.21	.646			
	7-9 hours	179	2.23	.738			
	10 hours and above	97	2.45	.874			
	Total	689	2.26	.755			
Digital Skills	1-3 hours	162	3.33	1,115	9,755	.000	4-6, 7-9, 10 hours or more and 1-3 hours
	4-6 hours	251	3.74	1,041			
	7-9 hours	179	3.79	1,098			
	10 hours and above	97	4.03	1,160			
	Total	689	3.70	1,111			
Ethic	1-3 hours	162	2.52	.931	1,190	.313	-
	4-6 hours	251	2.52	.635			
	7-9 hours	179	2.47	.742			
	10 hours and above	97	2.65	.892			
	Total	689	2.52	.778			
Digital Commerce	1-3 hours	162	3.24	1,117	6,087	.000	4-6, 7-9, 10 hours or more and 1-3 hours
	4-6 hours	251	3.57	.960			
	7-9 hours	179	3.56	.985			
	10 hours and above	97	3.76	.993			
	Total	689	3.52	.978			

	Total	689	3.52	1,021		
Overall Scale	1-3 hours	162	2.70	.735		
	4-6 hours	251	2.78	.524		
	7-9 hours	179	2.81	.579	4,969	.002
	10 hours and above	97	3.00	.714		10 hours or more and 1-3, 4-6 hours
	Total	689	2.80	.626		

A one-way analysis of variance was conducted to examine whether there is a significant difference in students' digital citizenship findings based on their daily internet usage hours. According to Table 12, the overall scale mean scores increase from 1-3 hours of usage towards 10 hours and above. Therefore, it can be said that as daily internet usage hours increase, students' levels of digital citizenship also increase. Students' mean scores for digital communication ($f_{(688)}=4.598; p<0.05$), digital skills ($f_{(688)}=9.755; p<0.05$), digital commerce ($f_{(688)}=6.087; p<0.05$) sub-factors show a significant difference based on their daily internet usage hours. Additionally, significant differences are observed in the overall scale mean ($f_{(688)}=4.969; p<0.05$). According to the Post-Hoc Tukey test results, it was found that students who use computers for 10 hours and above have a significant difference compared to students who use computers for 1-3 hours (mean difference = 0.30) and 4-6 hours (mean difference = 0.22), favoring students who use computers for 10 hours and more. Therefore, it can be concluded that students who spend more time on the internet tend to have more positive levels of digital citizenship.

Is there a relationship between the attitudes of secondary school students towards e-learning and their digital citizenship scores?

Table 13. The relationship between students' attitudes towards e-learning and their digital citizenship scores

		Attitude towards e-learning (Overall)	Digital citizenship (Overall)
Attitude towards e-learning (Overall)	R	1	.361**
	P		.000
	N	689	689
Digital citizenship (Overall)	R	.361**	1
	p	.000	
	N	689	689

** The correlation is significant at the 0.01 level

There is a significant relationship between students' attitudes towards e-learning and their digital citizenship ($p<0.01$) and this relationship is positive. As students' attitudes towards e-learning increase, their digital citizenship levels also increase ($R=.361$).

Are the attitudes of secondary school students towards e-learning predicted by their digital citizenship scores?

In order to determine whether the attitudes of secondary school students towards e-learning are predicted by their digital citizenship, a linear regression test was conducted. The levels at which students' attitudes towards e-learning are predicted by their digital citizenship are shown in Table 14.

Table 14. Levels of prediction of secondary school students' attitudes towards e-learning by their digital citizenship scores

Variable	B.	std . Error	β	t	p	binary r	partial r
Constant (Attitude Towards E-learning)	1,746	.098	-	17,841	.000	-	-
Digital Communication	.036	.033	.046	1,066	.287	.041	.037
Digital Rights and Responsibility	.177	.040	.209	4,471	.000	.169	.154
Critical Thinking	-.016	.041	-.021	-.390	.697	-.015	-.013
Digital Participation	-.007	.029	-.012	-.249	.803	-.010	-.009
Digital Security	-.034	.039	-.043	-.872	.383	-.033	-.030
Digital Skills	.084	.028	.157	2,969	.003	.113	.102
Ethic	-.031	.035	-.040	-.868	.386	-.033	-.030
Digital Commerce	.115	.032	.200	3,589	.000	.136	.124

$R=0.439$; $R^2=0.192$; $F_{(8,688)}=20.243$; $p<0.05$

Attitude Towards E-learning = 1.75 + 0.18 Digital Rights and Responsibility + 0.08 Digital Skills + 0.12 Digital Commerce; $R^2 = 0.192$

According to the results of the regression analysis, it is observed that students' attitudes towards e-learning are significantly predicted by the sub-factors of digital rights and responsibilities, digital skills, and digital commerce.

Qualitative Findings

Within the scope of the study, the process was examined by asking questions to secondary school students about distance education during the pandemic and the relevant findings are included in this section.

Distance Education During and After the Pandemic According to Secondary Education Students

The thoughts of secondary school students regarding the positive, areas for improvement, and negative aspects of distance education, as well as their solution suggestions for future use, are presented in Table 15.

Table 15. Information on student opinions about distance education during and after the pandemic

Theme	Sub-Theme	Code	Frequency
Positive Aspects	Independence from time and place	Time saving	8
		Silence and comfort of the environment	4
		Save money	2
	Technological development	Education everywhere	3
	Disease prevention	Maintaining social distance and reducing the risk of disease transmission	5
Areas for Improvement	Infrastructure problems	Strengthening the connection and internet infrastructure support	7
		Increasing interaction	3
	Opportunity Equality	Internet, computer and tablet facilities	4

	Hybrid education	Practical lessons	3
Negative Aspects	Limitations	Loss of motivation	3
		Lack of familiarity with technology	2
	Equal Opportunity	Internet connection problems	6
	Social skills	Interaction	3
Future Use	Hybrid education	Practical lessons	3

When looking at Table 15, students' opinions about the positive aspects of distance education are mostly related to disease prevention, technological advancement, and independence from time and space. Some of the student opinions are as follows:

“Since we are not in contact with our friends during the distance education process, we reduce the risk of transmission of the disease.”

“I can follow classes more easily at home. There is no dress code requirement. “I am not hungry, I can eat whenever I want.”

“I don't have to get up early. I'm not waiting for a bus. “I don't waste time in transportation and I don't have any travel expenses.”

“I can attend class from anywhere using my mobile phone.”

“I listen to the lesson better in online classes. "There are no conversations like in class, I don't get distracted.”

“The teacher's psychology does not deteriorate, and he does not have to silence the students.”

“We can leave the class whenever we want. “I can watch course videos on eba platform.”

According to Table 15, students' opinions on the aspects of distance education that need improvement are mostly infrastructure problems, equal opportunities and hybrid education. Some of the student opinions are as follows:

“This opportunity should be provided to students who do not have tablets or internet.”

“Problems should be resolved and infrastructure works should be carried out in villages where the internet is not available.”

“Practical lessons cannot be done through distance education, they must be at school.”

When Table 15 is examined, students' opinions on the negative aspects of distance education are mostly about limitations, equal opportunities and social skills. Some of the student opinions are as follows:

“I live in the village. I don't have the means to buy a computer, tablet or phone. There is no internet connection in the village anyway.”

“When the power goes out or the internet connection is lost, the class cannot be followed.”

“Our communication with friends is decreasing.”

“I think face-to-face education is better. I can't follow the online lessons very well. “I get distracted.”

Looking at Table 15, students' opinions on the future use of distance education are mostly on hybrid education. Some of the student opinions are as follows:

“There is no difference in terms of the way the course is presented. “The process continues the same as in face-to-face.”

“I understand the lessons better in online classes. I don't get distracted. “I can follow the lesson more easily.”

“There are problems in applied lessons. “Practical lessons should be done at school.”

Discussion and Conclusion

What is the level of secondary school students' attitudes towards e-learning and their digital citizenship?

The students' attitudes toward e-learning were examined in two sub-factors, which are predisposition to e-learning and avoiding of e-learning. When looking at the descriptive results of students' attitudes toward e-learning, the data related to their predisposition to e-learning suggests that their inclination toward e-learning is at a moderate level. During the interviews, students mentioned that distance education provides them with flexibility in terms of time and location, but it is not as effective as face-to-face classes. Similar results have been found in the literature. For example, in a study conducted by Akgun, Ozgur, and Cuhadar (2016), it was found that students' attitudes toward e-learning are above a moderate level. These study results, as mentioned by Haznedar and Baran (2012), indicate that when students exhibit a positive attitude toward e-learning, their tendency to use e-learning also increases. Similarly, according to Baki (2019), those who use e-learning technologies should realize that they will have flexibility in terms of time and location and should not be worried or anxious about using the system. Another finding of this study is related to students' views on the avoidance of e-learning. The mean score of the data related to students' views on avoiding e-learning ($\bar{x}=3.06$) and the overall scale mean score ($\bar{x}=2.82$) indicate that students tend to avoid e-learning more than they are inclined towards it. This situation may be related to students' ownership of digital technologies, their skills in using these technologies, or their attitudes towards them. According to Etlioglu and Tekin (2020), when considering the various factors that come together during e-learning, their interactions, and how they can positively or negatively affect each other, the presence of any deficiency or error can disrupt the learning environment. To achieve success in e-learning and ensure permanent and easy learning, it is important for students to have positive emotional behaviors. Additionally, student-teacher interaction plays a decisive role in student satisfaction in e-learning (Kara, Kukul, & Cakir, 2021). Since information sharing between students and between students and teachers in e-learning systems is carried out using different tools and methods than traditional classroom environments, it is crucial for students and teachers to use technology adequately. Given that e-learning is a system based on information technology, students' perspectives on computers and their satisfaction are significant (Kantoglu, 2012).

In the study, students' digital citizenship was examined in eight sub-factors, which are digital communication, digital rights and responsibility, critical thinking, digital participation, digital security, digital skills, ethics, and digital commerce. When looking at the descriptive results related to students' digital citizenship, it can be observed from the mean scores obtained from the scale and factors that students' levels of digital citizenship are at a moderate level. During interviews with students, it was observed that those who have access to digital technologies and can use them efficiently are more willing to engage in distance education, while those who cannot access computers and the internet tend to have a more positive view of face-to-face education. Similar and diverse results can be found in the literature. For instance, in Bakir's (2016) study, students' levels of digital citizenship were found to be high. However, the studies conducted by students remain at the level of technology skills and do not include the concept of digital citizenship. According to Unal (2017), secondary school students exhibit behaviors and attitudes that are not suitable for the elements of digital citizenship. Cubukcu and Bayzan (2013) state that in order to access information as accurately as possible in the online environment, users need to know search engines, methods of searching for information on the internet, and how to research sources from different websites. Users in the online environment should also create content. Digital citizens who create content should also be careful about sharing accurate and useful information on the internet while adhering to their rights and responsibilities (Cubukcu & Bayzan, 2013). In a similar study, Donmez (2019) found that high school students are familiar with digital technologies, indicating that their digital literacy is in good condition. According to Donmez, high school students easily learn and keep up with new technologies. They prefer information technology tools when doing their homework or studying. They believe that the information they obtain from digital environments is reliable and consider themselves competent in using online tools (Donmez, 2019).

Do secondary school students' digital citizenship and their attitudes towards e-learning differ according to their gender, grade level, internet connection environment and daily internet usage hours?

When looking at the results obtained in the study, it can be observed that there is a significant difference in students' attitudes towards e-learning based on gender. The mean score of female students is statistically higher than that of male students. Therefore, it can be said that female students have more positive attitudes towards e-learning compared to male students. Similar to the literature, both consistent and different results are observed. In a study by Baris (2015), it was mentioned that there was no significant difference in students' attitudes towards distance education based on gender. Regarding students' digital citizenship, there is no significant difference based on gender. Similarly, according to Vural and Kurt (2018), the mean digital citizenship scores of students favor female students. However, male students have higher awareness of digital data security and digital literacy levels compared to female students (Goldag, 2021). These differences may be attributed to the departments students are studying or their areas of interest. Moreover, there is a significant difference in students' attitudes towards e-learning based on grade levels. Attitudes towards e-learning are more positive in lower grade levels compared to upper grade levels. Similarly, there are significant differences in students' digital citizenship based on grade levels. When reviewing the literature, it can be observed that, according to Vural and Kurt (2018), students' digital citizenship levels tend to increase as grade levels go up. However, Yılmaz and Dogusoy (2020) found no significant difference in students' digital citizenship based on grade levels. Students' awareness levels of digital data security are high, while their digital literacy levels are moderate. Additionally, in the study by Goldag (2021), it was concluded that students with access to computers have higher levels of awareness of digital data security and digital literacy. Another finding of the study is that students' attitudes towards e-learning and digital citizenship do not show significant differences based on the type of internet connection environment. However, in the sub-factors of digital skills and digital commerce, there is a significant difference in favor of computer users compared to mobile phone users. Therefore, it can be said that computer users have more positive digital skills and are more inclined towards digital commerce than mobile phone users. There is no significant difference in tablet users. According to Elci and Sari (2016), students' digital citizenship is significantly higher in favor of students who have a computer and internet connection at home. Additionally, according to Goldag (2021), as students' use of digital devices increases, their awareness of digital data security and digital literacy levels also increase. Regarding daily internet usage hours, there is no significant difference in students' attitudes towards e-learning, but there is a significant difference in their digital citizenship. When looking at the sub-factor mean scores, it is observed that students who use the internet for longer hours have higher levels of digital citizenship. Similar results have been found in the literature. For example, according to Tanoglu (2019), students' digital citizenship varies significantly based on their internet usage hours and tends to increase as internet usage hours increase. Similarly, İşman and Gungoren (2013) found a significant difference in internet usage hours in their study. Therefore, it can be said that students who spend more time on the internet have higher levels of digital citizenship.

Is there a relationship between the attitudes of secondary school students towards e-learning and their digital citizenship scores?

There is a positive and significant relationship between students' attitudes towards e-learning and their digital citizenship. It is observed that students with a higher level of digital citizenship have positive attitudes towards e-learning. This result is consistent with the findings from interviews conducted in the study. Similarly, in a study conducted by Kabatas (2019), a high level of positive correlation was found between students' readiness for e-learning and their perceptions of digital citizenship.

Are the attitudes of secondary school students towards e-learning predicted by their digital citizenship scores?

According to the study results, students' attitudes towards e-learning are influenced by digital rights and responsibilities, digital skills, and digital commerce factors together, explaining 19% of the total variance ($R^2=0.192$). Partially, the digital rights and responsibilities factor has the most significant

impact, while the digital skills factor has the least impact. Encouraging digital citizenship for content creation on the internet, awareness-raising initiatives and projects, and collaborative efforts to promote effective, secure, and conscious internet usage, as emphasized by Cubukcu and Bayzan (2013), are essential for strengthening digital citizenship perceptions.

What are the opinions and recommendations of secondary school students regarding distance education practices in secondary education?

The qualitative findings from the study reveal that there are various positive and negative aspects of distance education activities conducted during the pandemic compared to face-to-face education, as perceived by secondary school students. According to the students' opinions, the positive aspects of distance education include the ability to conduct lessons independently of location and time, resulting in flexibility, economic savings, increased infrastructure investments, improved technological literacy, increased variety of materials, and reduced risk of disease transmission. When reviewing relevant studies, Ozdogan and Berkant (2020) also found that education can be conducted independently of time and place. Lessons can be replayed multiple times. It helps prevent the spread of disease. The contribution of technology to education is better understood, and technological skills are improving (Ozdogan & Berkant, 2020).

According to the opinions of secondary school students, the negative aspects of distance education, as perceived by them, include difficulties in classroom management, internet access problems, inequality of opportunities, interaction issues and a lack of socialization, student lack of control, application errors and infrastructure deficiencies, lack of familiarity with technology, lack of motivation, and deficiencies in assessment and evaluation. When examining relevant research, it's observed that the frequently encountered problems in distance education, according to Ozdogan and Berkant (2020), include deficiencies in assessment and evaluation, loss of motivation, lack of computers and internet access, insufficient interaction, inequality of opportunities, technical problems, unpreparedness for the process, and a lack of socialization (Ozdogan & Berkant, 2020). Sari and Nayir (2020) also note that with the interruption of face-to-face education and school closures, many assessment and evaluation methods used in formal education could not be employed. While online assessment and evaluation methods were used to some extent to prevent students from being disadvantaged, they did not provide fair evaluation of academic achievement. This situation has caused discomfort among educators, students, and parents (Sari & Nayir, 2020). Sari (2020) emphasizes that the priority should be to diversify and improve the education process itself before assessing it, as healthy education and teaching are of utmost importance. The problems in assessment and evaluation provide an opportunity to use new methods and integrate them into the education system (Sari & Nayir, 2020). The pandemic has shown that the distance education system in our country needs to be strengthened in terms of pedagogy, legislation, security, quality, implementation, design, content, access, and infrastructure (Ertug, 2020).

Suggestions

Based on the findings obtained from the study, the following recommendations can be made:

1. In the process of distance education, equal opportunities can be achieved by improving the internet infrastructure and providing opportunities for students who do not have access to computers or tablets.
2. Efforts can be made to teach students not only how to use technology but also how to use it within the framework of rights and responsibilities.
3. Training sessions can be conducted to promote effective, secure, and conscious use of the internet among digital citizens.
4. Studies can be carried out to bridge the digital divide, plan learning and teaching activities effectively, ensure accessible technical support at all times, and make adjustments to enhance interaction and student participation in lessons.
5. By strengthening the systemic infrastructure of distance education, it can be integrated into the education system at all levels, across various disciplines and subjects, including post-pandemic considerations. Therefore, the functioning of distance education at every level, from early childhood education to university, can be examined through quantitative and qualitative studies.

References

- Aaker, D.A., Kumar, V., & Day, G.S. (2007). *Marketing research*. 9. Edition, John Wiley & Sons, Danvers.
- Adnan M. & Anwar K. (2020). Online learning amid the covid-19 pandemic: students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51.
- Agir, F. (2007). *Determining the teachers' attitudes towards distance education in public primary school and private primary school*. (Unpublished Master Thesis) Balıkesir University, Balıkesir.
- Akgun, F., Ozgur, H., & Cuhadar, C. (2016). *The investigation of technopedagogical knowledge competencies of teacher candidates and pedagogical formation students*. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (24), 837-871.
- Arabacı, S. (2021). *Teachers' perception of distance education and students' attitudes towards distance education*. (Unpublished Master Thesis), Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan.
- Arik, S., Karakaya, F., Cimen, O. & Yilmaz, M. (2021). Determination of secondary education students' views on distance education applied in the Covid-19 pandemic process. *GUJGEF Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 41(2), 631-659.
- Arslan, F. & Korkmaz, O. (2019). Theology distance bachelor's degree completion program students' interaction anxiety and attitudes towards distance education. *Journal of Ahmet Kelesoglu Education Faculty (JAKEF)*, 1(1), 12-25.
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan eğitim program, ders ve materyal tasarımı*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aydin, A. (2015). Dijital vatandaşlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1), 142-146.
- Aydin, G. C. (2022). Covid-19 Salgını Süresinde Öğretmenler. TEDMEM.
<https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>. Erişim Tarihi: 16.02.2022.
- Bakir, E. (2016). *Examining perceptions of preservice classroom teachers in terms of dimensions/elements of digital citizenship*. (Unpublished Master Thesis), Karadeniz Technical University, Trabzon.
- Baki, R. (2019). *Determination of antecedent of e-learning pleasure and their relation with intention of use*. (Unpublished Dissertation) Kırıkkale University, Kırıkkale.
- Baris, M. F. (2015). *Analyzing the university students' attitudes towards distance education: Namık Kemal University case study*. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Basaran, M., Dogan, E., Karaoglu, E. & Sahin, E. (2020). A study on effectiveness of distance education, as a return of coronavirus (covid-19) pandemic process *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Birisci, S. (2013). Attitudes and opinions of students on video conference based distance education. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(2), 24-40.
- Buyukozturk, S. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Branch, R. M. & Dousay, T. A. (2015). Survey of instructional development models. *Association for Educational Communications and Technology*.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Creswell, J. W. (2021). Karma yöntem araştırmalarına giriş (3. Baskı). (Çev. Mustafa Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Calli, I., Işman, A., & Torkul, O. (2002). Sakarya Üniversitesi'nde uzaktan eğitimin dünü bugünü ve geleceği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1-8.
- Cubukcu, A. & Bayzan, S. (2013). Perception of digital citizenship in Turkey and methods of increasing this perception by using the internet conscious, safe and effective. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-173.
- Donmez, G. (2019). *Investigation of the relationship between information security awareness and digital literacy of high school students*. (Unpublished Master Thesis), Hacettepe University, Ankara.

- Durukan, U. G., Hacıoğlu, Y. & Donmez Usta, N. (2016). Computer education and instructional technology prospective teachers' perceptions of technology. *Journal of Computer and Education Research*, 4(7), 24-46.
- Elci, A. C. & Sari, M. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 87-102.
- Ertug, C. (2020). Coronavirüs (covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Etlioglu, M. & Tekin, M. (2020). The mediating role of student's curiosity and anxiety in the relationship between student attitude and academic achievement in electronic learning. *The Journal of Selcuk University Social Sciences Institute*, 43, 34-48.
- Gecgel, H., Kana, F. & Eren, D. (2020). Investigation of the concept of digital competence in terms of different variables in turkish education. *Journal of Mother Tongue Education*, 8(3), 886-904.
- Goldag, B. (2021). Investigation of the relationship between digital literacy levels and digital data security awareness levels of university students. *E-International Journal of Educational Research*, 12(3), 82-100.
- Haznedar, O. & Baran, B. (2012). Development of a general attitude scale towards e-learning for faculty of education students. *Educational Technology Theory and Practice*, 2(2), 42-59.
- Hussain, F. (2012). E-Learning 3.0 = E-Learning 2.0 + Web 3.0? *International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*, 11-18.
- Isman, A., Altınay, Z. & Altınay, F. (2004). Roles of the students and teachers in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(4).
- Isman, A. & Gungoren, O. C. (2013). Being Digital Citizen, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 551-556.
- Kabatas, S. (2019). *Evaluation of teacher candidates' perceptions of digital citizenship in terms of lifelong learning attitudes*. Unpublished Master Thesis), Bartın University, Bartın.
- Kantoglu, B. (2012). Student satisfaction measurement in e-learning. (Unpublished Dissertation), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kara M., Kukul V. & Cakir R. (2021). Self-regulation in three types of online interaction: how does it predict online pre-service teachers' perceived learning and satisfaction? *The Asia-Pacific Education Researcher* 30 (1-10).
- Kaya, M. (2020). Investigation of the relationship between digital citizenship and digital literacy levels of secondary school students. (Unpublished Master Thesis), Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keskin, I., & Yazar, T. (2015). Examining digital competence of teachers within the context of lifelong learning based on of the twenty-first century skills. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1691-1711.
- Kolburan Gecer, A. (2010). Experience of technical teacher candidates towards teaching technologies and material development course. *Van Yüzüncü Yıl University Journal of Education*, 7(2), 1-25.
- Kus, Z., Gunes, E., Basarmak, U. & Yakar, H. (2017). Development of a digital citizenship scale for youth: a validity and reliability study. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 298-316.
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 12-27.
- Mossberger, K., Tolbert, C., & S. McNeal, R. (2007). *Digital Citizenship: The Internet, Society and Participation*. London, England: The MIT Press.
- Mubarak, A. (2014). Distance learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 152, 82-88.
- Ozdogan, A. C. & Berkant, H. G. (2020). The examination of stakeholders' opinions on distance education during the covid-19 epidemic. *Milli Eğitim*, 49(1), 13-43.
- Ozturk, Y. (2020). *High school students' opinions on digital literacy on self and mother-fathers example of Kirikkale*. (Unpublished Master Thesis), Gazi University, Ankara.
- Polat, C. & Binici, K. (2021). An assessment on emergency distance education live sessions in department of information and records management, Çankırı Karatekin University. *ÇKÜ Journal of Faculty Letters*, 9(1), 90-118.

- Sari, H. I. (2020). Distance education in lockdown period: why we should not quarantine measurement and evaluation? *International Journal of Scholars in Education*, 3(1), 121-128.
- Sari, T. & Nayir, F. (2020). Education in the pandemic period: challenges and opportunities. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Saritas, E. & Barutcu, S. (2020). Digital transformation in education and students' readiness to learn online: A research on Pamukkale University students in the period of pandemic. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi Journal of Internet Applications and Management*, 11(1), 5-22.
- Semerçi, C., Yavuzalp, N. & Bektas, C. (2004). E-öğrenmeden m-öğrenmeye kavramsal ilişkiler. *International Educational Technology Conference*, Sakarya.
- Sercemeli, M. & Kurnaz, E. (2020). A research on students' perspectives to distance education and distance accounting education in the covid-19 pandemia period. *Journal of International Social Sciences Academic Researches*, 4(1), 40-53.
- Sezgin, S. (2021). Analysis of the emergency remote education process: featured terms, problems and lessons learned. *Anadolu University Journal of Social Sciences (AUJSS)*, 21(1), 273-296.
- Simonson, M., Zvacek, S. & Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance*, Foundations of Distance Education. North Carolina: Information Age Publishing.
- Stapa, S. H. & Rajamoney, M. S. (2009). Support from a distance: perceptions of malaysian students on computer mediated collaborative learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 10(4), 104-115.
- Tanoglu, S. (2019). *Examining the relationship between painting-grafts education students digital citizenship levels and their attitudes towards digital technology*. (Unpublished Master Thesis). Erzincan Binali Yıldırım University, Erzincan.
- Tonbuloglu, B. (2021). Türkiye’de Acil Durum Uzaktan Öğretim ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İncelemesi, (Politika Notu: 2021/26). İstanbul: İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Unal, D. P. (2017). Digital citizenship elements in a curriculum and secondary school students’ states of having digital citizenship elements. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 180-195.
- Vural, S. S. & Kurt, A. A. (2018). Investigation of digital citizenship indicators through university students’ perceptions *Educational Technology Theory and Practice*, 8(1), 60-80
- Yenilmez, K., Baldag, M. Z. & Turgut, M. (2017). Investigation of prospective teachers’ perceptions on distance education with respect to certain variables. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 19(2), 91-107.
- Yildiz, E. (2011). The effects of the synchronous web conferences on the attitudes of the candidate teachers to the distance learning and their acceptance of synchronous technologies. (Unpublished Master Thesis), Balıkesir University, Balıkesir.
- Yilmaz, G. K. & Güven, B. (2015). Determining the teacher candidates’ perceptions on distance education by metaphors. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.
- Yilmaz, M. & Dogusoy, B. (2020). Determination of the digital citizenship levels of prospective Teachers *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2362-2375

- Ethics Committee: Amasya University Social Sciences Ethics Committee, Date: 22.03.2021, Number: E-30640013-108.01-11855
- The authors declare that they have contributed equally to this article.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Acil Durum Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumları, Dijital Vatandaşlıkları ve Deneyimlerinin İncelenmesi¹

Çağlar KIYMET^{1,2}, Recep ÇAKIR³

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 07.04.2022
Kabul Tarihi: 15.09.2023
Yayın Tarihi: 01.11.2023

Anahtar Kelimeler

Uzaktan eğitim
Uzaktan eğitime yönelik tutum
Dijital vatandaşlık
Ortaöğretim öğrencileri

Özet:

Bu çalışmanın amacı; ortaöğretimdeki öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile dijital yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve salgın sürecinde yürütülen derslerle ilgili öğrencilerin görüşleri analiz edilerek sürecin verimliliğini ortaya koymaktır. Çalışma, karma yöntem araştırması ile yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini Amasya ilinde farklı liselerdeki 689 öğrenci oluşturmuştur. Nitel veriler için 10 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Nicel veriler öğrencilerden "E-öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Gençlere Yönelik Dijital Vatandaşlık Ölçeği" ile toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre; öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ve dijital vatandaşlıkları orta seviyededir. Öğrencilerin cinsiyete göre e-öğrenmeye yönelik tutumları anlamlı bir farklılık göstermekte, dijital vatandaşlıkları ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir. E-öğrenmeye yönelik tutumları ve dijital vatandaşlıkları sınıf düzeylerine göre anlamlıdır. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ile dijital vatandaşlıkları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin dijital vatandaşlıkları, e-öğrenmeye yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Nitel veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Uzaktan eğitimle yapılan dersler fırsat eşitsizliğine ve sınıf yönetiminde zorluğa sebep olurken, mekândan ve zamandan bağımsız olunmasını sağlamaktadır. Uzaktan eğitim ile yürütülen derslerin kalitesinin artırılması için öğrencilerin görüşleri doğrultusunda çalışmada sunulan önerilerle ortaöğretimde yaşanan olumsuzlukların önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Atf için:

For Citation

Kıymet, Ç. & Çakır, R. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinin acil durum uzaktan öğretime yönelik tutumları, dijital vatandaşlıkları ve deneyimlerinin incelenmesi. *MSKU Journal of Education*, 10(2), 205-225. DOI: 10.21666/muefd.1099797

Bilişim çağı olarak nitelendirdiğimiz bu zamanda teknoloji, birçok alanda kullanılmaktadır (Durukan, Hacıoğlu & Dönmez Usta, 2016). Ayrıca teknoloji ile eğitim devamlı etkileşim halindedir ve birbirini etkilemekte ve değiştirmektedir. Teknolojinin eğitimde kullanımı, öğretme ve öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Hussain, 2012). Dolayısı ile eğitim ortamlarını güçlü ve etkili kılabilmek için eğitim uygulamalarının ve teknolojik araçların bütünleştirilmesi gerekmektedir (Kolburan Geçer, 2010; Arabacı, 2021). Topluların ve bireylerin gelişmesi için bilgiye hızlı ulaşmaları ve bilgi teknolojilerindeki yenilikleri takip etmeleri bu yaşadığımız çağda oldukça önemli görülmektedir. Bilgiye ulaşmanın kolaylaşması, uzaktan eğitim uygulamaları kullanımının artmasına ve küresel iletişimin gelişmesine önemli ölçüde katkı sağlamıştır (Çallı, İşman & Torkul, 2002). Ülkemizde yaklaşık 40 yıl öncesinde profesyonel olarak uygulanmaya başlayan ve kovid-19 salgını sebebiyle de temel öğrenme kaynağı olarak ön plana çıkan uzaktan ve açık eğitim uygulamalarının hem nitelik hem de nicelik bakımından geliştirilmesi gerektiği görülmektedir (Can, 2020). Eğitim alanında yapılan birçok çalışmada üzerinde durulan uzaktan eğitim gün geçtikçe önemini artırmaktadır (Başaran, Doğan, Karaoğlu & Şahin, 2020). Uzaktan eğitim birbirinden uzakta bulunan kişilerin teknolojik uygulamalar ve araçlarla bilgilerini sunduğu, mekân ve zaman esnekliğinin sağlanabildiği, etkileşimin ve iletişimin kurulabildiği eğitim-öğretim sistemidir. Simonson, Zvacek ve Smaldino'a (2019) göre uzaklık kavramının birden fazla anlamı vardır. Bu coğrafi mesafe, zaman mesafesi ve hatta entelektüel mesafe anlamına gelebilir. Coğrafi mesafe, mekân farklılığıdır. Zaman mesafesi, çok çeşitli medya aracılığıyla çok sayıda izleyiciye hizmet veren farklı zamanlarda erişime imkân sağlayan programların kullanılmasıdır. Entelektüel mesafe ise, teknolojideki hızlı değişimle tanımlanan uzaktan eğitimin geleneksel yöntemlere meydan okuması şeklinde ifade edilebilir (Simonson, Zvacek & Smaldino, 2019). Uzaktan eğitimde materyallerin sunumu ve iletimi için bilgisayarların, ağların, internetin

¹ Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Bilişim Öğretmeni, MEB Amasya, c_kiymet@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-9304-0575

³ Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, recepçakir@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2641-5007

kullanımından ziyade öğrenene ve onun öğrenme sürecine odaklanılmalıdır. Uzaktan eğitim, öğrenme deneyimi sağlamak, bilgi edinmek, ilerlemek için bilgisayarın, ağların, webin ve internetin diğer öğrenenlerle ve öğretenele iletişim kurmak, içeriğe, öğrenme materyallerine erişmek, öğrenme süreci boyunca destek almak gibi nedenlerle kullanılmaktadır (Aydemir, 2018). Semerci ve diğerlerine (2004) göre internet ve bilgisayar teknolojilerindeki gelişmeler öğrenme teknolojilerini de etkilemiş uzaktan eğitim kavramının yanı sıra e-öğrenme kavramının ortaya çıkmasını sağlamıştır. E-öğrenmedeki “e” ifadesi e-devlet, e-posta ve e-ticaret kavramlarındaki gibi kullanılmakta ve “internet temelli” anlamına gelmektedir. E-öğrenme, öğretme ve öğrenmeyi sağlamak, desteklemek ve geliştirmek için kullanılan elektronik bir teknolojidir (Mubarak, 2014; Hussain, 2012; Semerci, Yavuzalp & Bektaş, 2004). E-öğrenme de kişiler bir bilgiye veya beceriye yönelik öğrenmesini elektronik ortam aracılığıyla gerçekleştirmektedir (Aydemir, 2018).

Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi ile birlikte uzaktan eğitim ve e-öğrenme gibi süreçlerin eğitim-öğretim süreçlerinde daha fazla kullanılır hale gelmeye başladığı görülmektedir. Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaşanan Covid 19 pandemisi ile birlikte hemen hemen bütün eğitim kurumları faaliyetlerine uzaktan eğitimle devam etmiştir. Ülkemizde Covid 19 salgının başlamasıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bütün okullarda eğitim öğretime kısmen ara verilmiş ve derslerin uzaktan eğitim çalışmaları ile yürütülmesi kararlaştırılmıştır. Bu şekilde öğretimde yaşanacak kayıpların giderilmesi ve salgının olumsuz etkilerinin azaltılması amaçlanmıştır. Dersler, bilgisayarlar, mobil cihazlar ve televizyon yayınları kullanılarak eş-zamanlı ve eş-zamansız uygulamalarla işlenmiştir (Aydın, 2022). Bir zorunluluğun sonucu ortaya çıkması sebebiyle, salgın döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarının farklı şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Yüz yüze eğitimin olağanüstü dönemlerde internet ortamına taşınması “Acil Durum Uzaktan Öğretim” olarak tanımlanmaktadır (Polat & Binici, 2021). Bozkurt'a (2020) göre salgın sürecinde yürütülen uzaktan öğretim çalışmaları geleneksel uzaktan öğretim çalışmalarına benzer olarak algılansa da, ikisi arasında farklılıklar görülmektedir. Acil durum uzaktan öğretimin gereklilikleri ve özellikleri farklılık göstermektedir. Acil durum uzaktan öğretimde kriz durumunda öğretim sürecinin devam ettirilmesi, geçici olarak öğretim ortamına erişim sağlanması, öğretimin acil durum geçinceye kadar planlanması amaçlanmaktadır (Bozkurt, 2020). Branch ve Dousay'a (2015) göre destek hizmetlerinin, altyapı imkânlarının ve uzman insan kaynağının olduğu, özel olarak tasarlanmış ders materyallerinin, öğretim programlarının ve tasarımının bulunduğu, uzun planlama süreçleriyle hazırlanan uzaktan eğitimle, acil durum uzaktan öğretimi birbirinden ayırmak ve beklentileri farklı konumlandırmak gerekmektedir. Çünkü iyi kurgulanmış ve planlanmış, uzun zaman harcanan uzaktan eğitim programlarında eğitim ekosistemi sağlamdır. Bununla birlikte uzaktan eğitim, sistematik bir tasarım ve geliştirme modelinin kullanılması, öğretim tasarımı ve planlaması sonucu oluşmaktadır (Branch & Dousay, 2015). Sezgin'e (2021) göre uzaktan eğitim belirli öğrenme kültürüne hitap eder ve güçlü kurumsal temellere sahiptir. Ayrıca sistematik ve planlıdır. Fakat acil durum uzaktan eğitim kısa vadelidir ve sürdürülebilir bir öğrenme ekosistemi kurmayı amaçlamaz. Kriz zamanlarında uzaktan erişimle ve teknolojik araçlar yardımıyla öğrenme faaliyetleri yüz yüze eğitime benzetilmeye çalışılır. (Sezgin, 2021). Tonbuloğlu'na (2021) göre ise ülkemizdeki acil durum uzaktan öğretim süreci, yaşanan güçlüklerle rağmen gerçekleştirilmesi çok uzun sürebilecek dijital dönüşümün, öğretmen ve öğrencileri teknolojiyi kullanmaya mecbur bırakarak, kısa zamanda ve kolay şekilde gerçekleşmesine yardımcı olmuştur. Bu süreçlerde öğrencilerin motivasyon ve öz denetim duygularının önemi bir kez daha anlaşılmıştır. Tonbuloğlu (2021) acil durum uzaktan öğretimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için yapılan çalışmalarla birlikte, gelecek süreçlerin dikkatli şekilde planlanmasına, eksik kalan kısımların tespiti ile gereksinimlere daha iyi hazırlanılmasına, duygusal, sosyal ve akademik gelişim için destek programlarının geliştirilmesine olumlu katkı sağlanacaktır. Dolayısı ile bu çalışmada da acil durum uzaktan eğitimde yaşanan süreçler değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Uzaktan eğitimi etkili yapan eğitimin tasarımı, geliştirilmesi ve sunuluş şeklidir, sadece zaman ve mekâna bağlılık değildir. Dolayısı ile uzaktan eğitimde doğru iletişim şekli ve bilginin en verimli şekilde öğrenciye aktarımı için gerekli öğretici model gibi değişkenlere dikkat edilerek planlama yapılması gerekmektedir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Uzaktan eğitimin öğrenenlere anında dönüt vermesi, eğitimi uyarlaması, kendi kendine çalışma ile grupla çalışmayı birleştirebilmesi, esneklik ve dinamiklik sağlaması ve farklı teknoloji ve ortamları kullanabilmesi gibi özellikleri ile farklılaşabilir. Uzaktan eğitim süreçlerinin etkili olması için etkili öğretim stratejileri tespit edilmeli ve kullanılmalı, dersler çok dikkatli bir şekilde tasarlanmalı ve geliştirilmeli, destek hizmetleri öğrencilere yeterince sunulmalı,

öğrenci, öğretmen ve diğer öğrenci etkileşimleri sağlanmalı, öğrenciler etkileşim kurma konusunda cesaretlendirilmelidir (Ağır, 2007; Aydemir, 2018). Uzaktan eğitimde öğrenciler etkileşim kurmak için uygun teknolojiyi kullanırlar, öğrenmelerinden kendileri sorumludur, sorunları çözmek için mevcut verileri araştırır, iletişim engellerini, nedenlerini, çözümlerini belirler ve yaşam boyu öğrenenlerdir (Kaya, 2002; Arık, Karakaya, Çimen ve Yılmaz, 2021; İşman, Altınay & Altınay, 2004). Bununla birlikte öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili yaklaşımları uzaktan eğitimin başarısındaki en önemli etmenlerden biri olarak sayılmaktadır. Uzaktan eğitimin amacına ulaşabilmesi için bu yaklaşım ve tutumların olumlu olması gerekir. Tutumları olumsuz olan öğrencilerin başarı seviyeleri ve ortama alışmaları bu sebeple düşebilir. (Yenilmez, Baldağ & Turgut, 2017). Arslan ve Korkmaz (2019)'a göre öğrencilerin uzaktan eğitimdeki başarı seviyelerinin artırılması uzaktan eğitime yönelik tutumlarının yükseltilmesine ve etkileşim kaygı seviyelerinin düşürülmesine bağlıdır. Bu bağlamda uzaktan eğitime yeni katılacak öğrencilerle öğrenci yönetim sistemindeki farklı zamanlı iletişim kaynaklarının sık sık kullanılması, sisteminin iyi tanıtılması ve öğretmenlerin canlı derslerde öğrencilerle yeterli etkileşimi kurması kaygıyı düşürecek ve olumlu tutumu destekleyecektir (Arslan & Korkmaz, 2019). Uzaktan eğitim sistemleri kullanılarak yapılacak eğitsel etkinliklere katılacak öğrencilerin ilk deneyimlerin yaşayabileceklerini düşünerek, sisteme karşı olumlu düşünce ve tutum geliştirmeleri bakımından eğitim faaliyetleri öncesinde oryantasyon çalışmaları yapılmalıdır. Öğrenci sisteminin öğrenilmesi sağlanmalı ve bu doğrultuda çalışmalar yapılmalıdır (Birişçi, 2013). Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik uzaklık algısının düşürülmesi ve tutumun olumlu yönde değiştirilebilmesi için, etkileşimli öğrenme ortamı sunan eş-zamanlı teknolojilerin kullanımının, görüntülü ve sesli iletişim olanağının, çoklu ortam materyallerinin geleneksel eğitime çok yakın şekilde yaygınlaştırılması gerekmektedir (Yıldız, 2011). Bilişim teknolojilerine sahiplik yönünden bakıldığında birçok çalışmada uzaktan eğitimle ilgili tutumun olumlu olduğu görülmektedir. Buna göre; bilgisayarı, tableti veya telefonu olan ve internete sürekli erişim olanağı bulan öğrencilerin olmayanlara göre olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür (Barış, 2015). Uzaktan eğitimde yaşanmış tecrübelerin ve uzaktan eğitim hakkında sahip olunan bilginin uzaktan eğitim hakkındaki algıyı, uzaktan eğitim hakkındaki algının ise uzaktan eğitimden elde edilen sonucu etkilediği görülmektedir. (Yılmaz & Güven, 2015).

Bununla birlikte, etkili ve üretken bir uzaktan eğitim sağlamak için, öğrencilerin yalnızca hızlı tempolu çevrimiçi derslerle nasıl başa çıkacaklarını bilmeleri değil, aynı zamanda çevrimiçi derslerden öğrenmek için iyi bir altyapıya ve teknolojik becerilere sahip olmaları gerekir (Adnan & Anwar, 2020). Araştırmalar uzaktan eğitim faaliyetleriyle öğrencilerin teknoloji okuryazarlıklarının yetersiz olduğu, interneti eğitim amaçlı kullanma, sunum hazırlama ve yapma, bilişim teknolojilerini kullanma konularında sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Ertuğ, 2020). Kaya (2020)'ya göre son yıllarda ülkemizde e-okul, e-nabız, e-bankacılık, e-devlet gibi çeşitli uygulamaların geliştirilmesi, bilişim teknolojilerindeki gelişmelerin her alanı etkilemesi dijital okuryazarlıkları yüksek olan dijital vatandaşların yetiştirilmesini önemli hale getirmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık konusunda bilgi sahibi olmaları, bu konuda iyi yetiştirilmeleri hayatın her alanında olduğu gibi eğitim öğretim süreçlerinde de etkilemekte ve öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin incelenmesi önemli görülmektedir (Kaya, 2020; Öztürk 2020; Geçgel, Kana & Eren, 2020; Keskin & Yazar, 2015). Çubukçu ve Bayzan (2013)'a göre dijital vatandaş, teknolojiyle birlikte hayatımızdaki yerini alan dijital araçları kullanabilen, dijital ortamlarda bireylerin haklarına ve etik yasalara saygılı olan, sorumluluk bilinciyle hareket eden ve güvenlik kurallarına uyan kişidir. Dijital vatandaşlık ise, sorumluluk sahibi dijital vatandaşların teknoloji kullanımında uyması gereken davranış normlarıdır (Mossberger, Tolbert & S. McNeal, 2007). Ayrıca dijital vatandaşlık, internette evrensel, etik kurallara uymak, doğabilecek tehlikelerin farkında olarak davranmak şeklinde tanımlanmaktadır (Aydın, 2015). Dijital vatandaş, internet ortamında iletişim kuran, yaptığı paylaşımlarda ve etkileşimlerinde doğru davranışlar sergileyen, başkalarına zarar vermeden teknolojiyi kullanan, çevrimiçi ortamdaki davranışlarının etik sonuçlarının farkında olan, iletişim, bilgi kaynaklarını kullanırken eleştirebilen ve diğer insanları bu yönde teşvik eder. (Çubukçu & Bayzan, 2013). Dijital vatandaşlık eğitimi ile öğrenciler 21. yüzyıl yeteneklerini etik kurallar çerçevesinde kazanmalıdırlar ve bu yeteneklerini geliştirmelidirler (Aydın, 2015). Eğitim-öğretim açısından düşünüldüğünde, gelecek nesillerin dijital vatandaşlık düzeylerini geliştirmeleri eğitim-öğretim faaliyetlerinin hızlanmasına katkı sağlayacaktır (Kaya, 2020). Bu bağlamda uzaktan eğitim-öğretim etkinliklerinin verimliliğinin, öğrencilerin yaşadıkları zorlukların ve memnuniyet düzeylerinin incelenmesi, tutumları ve uygulamalardaki dijital araçları kullanım düzeyleri önemli görülmektedir.

Öğrencilerin yaşanan süreçle ilgili düşünceleri ve süreçte yaşadıkları sorunlar ele alınarak, uzaktan eğitim etkinliklerinin verimini artırmak için değerlendirilmelidir (Sarıtaş & Barutçu, 2020). Bu bağlamda çalışmanın amacı; ortaöğretim öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumları ile dijital vatandaşlık düzeylerini belirlemek, tutum ile dijital vatandaşlık arasındaki ilişkiyi inceleyerek sürecin verimliliğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmaktadır.

1. Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ve dijital vatandaşlıkları ne düzeydedir?
2. Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ve dijital vatandaşlıkları; cinsiyet, sınıf, internet bağlantı ortamı ve günlük internet kullanım saatine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ve dijital vatandaşlıkları arasında ilişki var mıdır?
4. Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları dijital vatandaşlıkları tarafından yordanmakta mıdır?
5. Ortaöğretimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri ve önerileri nasıldır?

Yöntem

Amasya ili ve ilçelerinde ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin dijital vatandaşlıklarının, e-öğrenmeye yönelik tutumlarının ve görüşlerinin incelendiği bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarda nicel ve nitel yaklaşımlar tek bir çalışmada sistematik şekilde kullanılır ve veriler bütünleştirilir (Maxwell, 2016). Bu çalışma, Nisan-Mayıs 2021 aylarında Amasya ili ve ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilere ölçekler uygulanarak ve görüşme formu ile yarı yapılandırılmış sorular sorularak gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada karma araştırma yöntemlerinden biri olan “açıklayıcı ardışık desen” kullanılmıştır. Bu desende nicel veriler analiz edildikten sonra sonuçlar nitel veriler ile desteklenmiştir (Creswell, 2021).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Amasya ili ve ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarının öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada ölçekler kolay örnekleme yöntemi ile seçilen ortaöğretim kurumlarındaki 689 öğrenciye uygulanmıştır. Kolay örnekleme, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir ve örneklem araştırmacı tarafından belirlenir (Aaker vd., 2007). Görüşmeler ise 10 öğrenciyle yapılmıştır. Nicel çalışmaya, 130 fen lisesi, 335 Anadolu lisesi, 174 meslek lisesi, 18 sosyal bilimler lisesi, 21 çok programlı lise ve 11 diğer liselerden öğrenciler katılmıştır. Öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1’te verilmiştir.

Tablo 1. Nicel çalışmaya dâhil olan öğrencilerin demografik bilgileriyle ilgili değerler

		N	%	Toplam %
Cinsiyet	Kız	382	55.4	55.4
	Erkek	307	44.6	100
Sınıf	9.sınıf	279	40.5	40.5
	10.sınıf	191	27.7	68.2
	11.sınıf	133	19.3	87.5
	12.sınıf	86	12.5	100
İnternete Bağlanma Ortamı	Bilgisayar	171	24.8	24.8
	Cep Telefonu	493	71.6	96.4
	Tablet	25	3.6	100
Günlük İnternet Kullanımı	1-3 saat	162	23.5	23.5
	4-6 saat	251	36.4	59.9
	7-9 saat	179	26	85.9
	10 saat ve üstü	97	14.1	100
Toplam		689	100	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin %55.4'ünü kız, %44.6'sını erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin %40.5'i 9.sınıfta, %27.7'si 10.sınıfta, %19.3'ü 11.sınıfta ve %12.5'i 12.sınıfta öğrenimine devam etmektedir. 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin oranı toplamda %68.2'dir. Öğrencilerin %24.8'i bilgisayarla, %71.6'sı cep telefonu ve %3.6'sı tablet ile internete bağlanmaktadır. İnternete bağlanma ortamının cep telefonu ile çok yüksek, tablet ile ise çok düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %23.5'i internete 1-3 saat arasında, %36.4'ü 4-6 saat arasında, %26'sı 7-9 saat arasında ve %14.1'i 10 saat ve üstünde bağlanmaktadır. Nitel çalışmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Nitel çalışmaya dâhil olan öğrencilerin demografik bilgileri

		N	%	Toplam %
Cinsiyet	Kız	4	40	40
	Erkek	6	60	100
Sınıf	9.sınıf	4	40	40
	10.sınıf	4	40	80
	11.sınıf	2	20	100
	12.sınıf	-	-	-
İnternete Bağlanma Ortamı	Bilgisayar	2	20	20
	Cep Telefonu	8	80	100
	Tablet	-	-	-
Günlük İnternet Kullanımı	1-3 saat	2	20	20
	4-6 saat	2	20	40
	7-9 saat	5	50	90
	10 saat ve üstü	1	10	100
Toplam		10	100	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin %40'ını kız, %60'ını erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin %40'ı 9.sınıfta, %40'ı 10.sınıfta ve %20'si 11.sınıfta öğrenimine devam etmektedir. Öğrencilerin %20'si bilgisayarla ve %80'i cep telefonu ile internete bağlanmaktadır. Öğrencilerin %20'si internete 1-3 saat arasında, %20'si 4-6 saat arasında, %50'si 7-9 saat arasında ve %10'u 10 saat ve üstünde bağlanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

E-öğrenmeye Yönelik Genel Bir Tutum Ölçeği: Haznedar ve Baran (2012) tarafından eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik hazırlanmış olup, 2 faktör ve 20 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörler "e-öğrenmeye yatkınlık" ve "e-öğrenmeden kaçma" şeklindedir. Maddeler beşli likert tipinde derecelendirilmiştir. Güvenirlik tahmini için ölçeğin Cronbach α katsayısı hesaplanmıştır. Alfa katsayısı ölçekteki 10 olumsuz madde için 0.84 ve ölçekteki 10 olumlu madde için 0.93 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki toplam 20 madde için alfa 0.93 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,7 ile 1 arasında olması ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Haznedar & Baran, 2012).

Gençlere Yönelik Dijital Vatandaşlık Ölçeği: Kuş, Güneş, Başarmak ve Yakar (2017) tarafından 16-24 yaş grubu gençlere yönelik hazırlanmış olup, 8 faktör ve 49 maddeden oluşmaktadır. Oluşturulan maddeler beşli likert tipindedir. Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı kullanılarak güvenirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik katsayısının .70 den büyük olduğu tespit edilmiştir. Bu haliyle ölçeğin güvenilir olduğu ve uygulanabileceği görülmüştür (Kuş, Güneş, Başarmak & Yakar, 2017).

Yarı yapılandırılmış görüşme Amasya Üniversitesi'nde çalışan alan uzmanlarının eleştirisi ve önerileri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formu bir öğrenciye uygulanmıştır ve verilen cevaplar çözümlenmiştir. Anlaşılmayan sorular uzman görüşleriyle yeniden düzenlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılı II. döneminde Amasya ili ve ilçelerinde bulunan ortaöğretim kurumlarından toplanmıştır. Ölçekler çevrimiçi ortamda öğrencilere dağıtılmıştır. 689

öğrenciye ulaşılmıştır. Görüşmeler ise 10 öğrenciyle yüz yüze yapılmıştır. Görüşme kayıtları yazılı olarak tutulmuştur.

Etik İzin

Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen veri toplama süreçleri, Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 19.03.2021 tarihli ve E-30640013-108.01-11855 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğini ve parametrik testler yapılıp yapılamayacağı belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu değişkenlerin çarpıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında olduğundan veriler normal dağılım göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Verilerin değişkenlere göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t-testi (independent samples t-test), tek yönlü varyans analizi (anova), pearson korelasyon ve regresyon analizleri kullanılmıştır.

Bulgular

Ortaöğretimde Okuyan Öğrencilerin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları Ne Düzeydedir?

E-öğrenmeye yönelik tutum ölçeği faktörlerine ait öğrenci puanları ile ilgili betimsel bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarıyla ilgili betimsel bulgular

Maddeler	N	\bar{X}	SS
E-öğrenmeye Yatkınlık	689	2.57	1.020
E-öğrenmeden Kaçma	689	3.06	1.073
Ölçek Genel Ortalaması	689	2.82	.590

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik yatkınlık faktörüne ait yanıtları ile ilgili verilerin ortalama değeri ($\bar{x}=2.57$), e-öğrenmeden kaçma faktörüne ait yanıtları ile ilgili verilerin ortalama değeri ($\bar{x}=3.06$) ve ölçek ortalama değeri ($\bar{x}=2.82$) şeklindedir. Öğrencilerin yanıtlarına göre e-öğrenme ortamlarından kaçmaya yönelik ortalama puanları yatkınlık faktörüne yönelik ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaöğretimde Okuyan Öğrencilerin Dijital Vatandaşlıkları Ne Düzeydedir?

Dijital Vatandaşlık ölçeği faktörlerine ait öğrenci puanlarına ilişkin betimsel bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin dijital vatandaşlıklarıyla ilgili betimsel bulgular

Maddeler	N	\bar{X}	SS
Dijital İletişim	689	2.11	.762
Dijital Hak ve Sorumluluk	689	2.82	.696
Eleştirel Düşünme	689	2.62	.760
Dijital Katılım	689	2.84	.991
Dijital Güvenlik	689	2.26	.755
Dijital Beceriler	689	3.70	1.111
Etik	689	2.52	.778
Dijital Ticaret	689	3.52	1.021
Ölçek Genel Ortalaması	689	2.80	.626

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin dijital iletişim faktörüne ait yanıtları ile ilgili verilerin ortalama değeri ($\bar{x}=2.11$), dijital hak ve sorumluluk faktörüne ait verilerin ortalama değeri ($\bar{x}=2.82$), eleştirel düşünme faktörüne ait görüşleriyle ilgili verilerin ortalama değeri ($\bar{x}=2.62$), dijital katılım faktörüne ait

görüşleriyle ilgili verilerin ortalama değeri ($\bar{x}=2.84$), dijital güvenlik faktörüne ait görüşleriyle ilgili verilerin ortalama değeri ($\bar{x}=2.26$), dijital beceriler faktörüne ait görüşleriyle ilgili verilerin ortalama değeri ($\bar{x}=3.70$), etik faktörüne ait görüşleriyle ilgili verilerin ortalama değeri ($\bar{x}=2.52$), dijital ticaret faktörüne ait görüşleriyle ilgili verilerin ortalama değeri ($\bar{x}=3.52$) ve ölçek ortalama değeri ($\bar{x}=2.80$) şeklindedir. En yüksek ortalamaların dijital beceriler ve dijital ticaret faktörleri puanlarında olduğu görülmektedir.

Ortaöğretimde Okuyan Öğrencilerin E-öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Dijital Vatandaşlıkları Cinsiyet, Sınıf, İnternete Bağlanma Ortamı ve Günlük İnternet Kullanım Saatine Göre Farklaşmakta mıdır?

Tablo 5. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin bulguların cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
E-öğrenmeye Yatkınlık	Kız	382	2.59	.974	687	.543	.587
	Erkek	307	2.55	1.076			
E-öğrenmeden Kaçma	Kız	382	3.12	1.042	687	1.655	.098
	Erkek	307	2.98	1.108			
Genel Ortalama	Kız	382	2.85	.557	687	1.978	.048
	Erkek	307	2.77	.625			

Tablo 5 incelendiğinde ölçek alt faktörlerinde kız öğrencilerin ortalamalarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre e-öğrenmeye yatkınlık ($t_{(687)}=.543; p>0.05$) ve e-öğrenmeden kaçma ($t_{(687)}=1.655; p>0.05$) alt faktörleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ölçek genel ortalaması ise anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(687)}=1.978; p<0.05$). Kız öğrencilerin ortalaması ($\bar{x}=2.85$), erkek öğrencilerin ortalamasına ($\bar{x}=2.77$) göre daha yüksek çıkmıştır. Bu fark kız öğrenciler lehinedir. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre e-öğrenmeye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin bulguların sınıf değişkenine göre ortalamaları ve tek yönlü varyans analizi sonuçları

Faktörler	Sınıf	N	\bar{X}	SS	f	p	Fark
E-öğrenmeye Yatkınlık	9. sınıf	279	2.60	1.004	1.122	.340	-
	10. sınıf	191	2.53	1.010			
	11. sınıf	133	2.66	1.044			
	12. sınıf	86	2.43	1.056			
	Toplam	689	2.57	1.020			
E-öğrenmeden Kaçma	9. sınıf	279	3.15	1.046	2.897	.034	9, 10, 11 ile 12. sınıf arasında
	10. sınıf	191	3.12	1.124			
	11. sınıf	133	2.93	1.033			
	12. sınıf	86	2.83	1.074			
	Toplam	689	3.06	1.073			
Genel Ortalama	9. sınıf	279	2.87	.526	3.975	.008	9, 10 ile 12. sınıf arasında
	10. sınıf	191	2.83	.587			
	11. sınıf	133	2.80	.620			
	12. sınıf	86	2.63	.704			
	Toplam	689	2.82	.590			

Tablo 6'ya bakıldığında ölçek genel ortalamasında ortalama değerlerinin 9. sınıftan 12. sınıfa doğru azaldığı görülmektedir. Fakat yatkınlık alt faktöründe değişkenlik gösterdiği dikkati çekmektedir. Öğrencilerin e-öğrenmeye yatkınlık alt faktörü ile ilgili ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermezken, e-öğrenmeden kaçma alt faktörü ile ilgili ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($f_{(688)}=2.897; p<0.05$). Ölçek genel ortalaması da anlamlı bir farklılık göstermektedir

($f_{(688)}=3.975; p<0.05$). Sınıflar arasındaki farkın hangi sınıf lehine olduğunu anlamak için Post-Hoc olarak Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre 9. sınıf öğrencilerinin, 12. sınıf öğrencilerine (ortalama farkı=0.24), 10. sınıf öğrencilerinin 12. sınıf öğrencilerine farkı anlamlı görülmüştür (ortalama farkı=0.20) ve bu fark 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin lehinedir. Buna göre 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının 12. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 7. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin bulguların internet bağlantı ortamı değişkenine göre ortalamaları ve tek yönlü varyans analizi sonuçları

Faktörler	İnternet Bağlantı Ortamı	N	\bar{X}	SS	f	p	Fark
E-öğrenmeye Yatkınlık	Bilgisayar	171	2.51	.991	.371	.690	-
	Cep Telefonu	493	2.59	1.039			
	Tablet	25	2.55	.853			
	Toplam	689	2.57	1.020			
E-öğrenmeden Kaçma	Bilgisayar	171	3.21	1.035	2.299	.101	-
	Cep Telefonu	493	3.01	1.088			
	Tablet	25	2.94	.968			
	Toplam	689	3.06	1.073			
Genel Ortalama	Bilgisayar	171	2.86	.518	.848	.429	-
	Cep Telefonu	493	2.80	.614			
	Tablet	25	2.74	.547			
	Toplam	689	2.82	.590			

Tablo 7'ye bakıldığında en yüksek ortalamanın e-öğrenmeye yatkınlık alt faktöründe cep telefonunda ($\bar{x}=2.59$), e-öğrenmeden kaçma alt faktöründe ise bilgisayarda ($\bar{x}=3.21$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin internet bağlantı ortamına göre ölçek faktörleri ve ortalaması ile ilgili düşünceleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tablo 8. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin bulguların günlük internet kullanım saati değişkenine göre ortalamaları ve tek yönlü varyans analizi sonuçları

Faktörler	Günlük İnternet Kullanım Saati	N	\bar{X}	SS	f	p	Fark
E-öğrenmeye Yatkınlık	1-3 saat	162	2.61	1.112	1.173	.319	-
	4-6 saat	251	2.63	.960			
	7-9 saat	179	2.52	.981			
	10 saat ve üstü	97	2.43	1.077			
	Toplam	689	2.57	1.020			
E-öğrenmeden Kaçma	1-3 saat	162	2.92	1.121	3.416	.017	10 saat ve üstü kullananlar ile 1-3, 4-6, 7-9 saat kullananlar arasında
	4-6 saat	251	2.98	1.018			
	7-9 saat	179	3.20	.988			
	10 saat ve üstü	97	3.25	1.234			
	Toplam	689	3.06	1.073			
Genel Ortalama	1-3 saat	162	2.77	.747	.799	.495	-
	4-6 saat	251	2.81	.539			
	7-9 saat	179	2.86	.494			
	10 saat ve üstü	97	2.84	.583			
	Toplam	689	2.82	.590			

Tablo 8'e göre e-öğrenmeye yatkınlık alt faktöründe en yüksek ortalamanın 4-6 saat ($\bar{x}=2.63$) kullanımında, e-öğrenmeden kaçma alt faktöründe ise 10 saat ve üstü ($\bar{x}=3.25$) kullanımında olduğu görülmektedir. Öğrencilerin günlük internet kullanım saatine göre e-öğrenmeye yatkınlık alt faktörü ve ölçek ortalaması ile ilgili düşünceleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). E-öğrenmeden kaçma faktörü ile ilgili düşünceleri ise anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f_{(688)}=3.416; p<0.05$).

Günlük internet kullanım saatleri arasındaki farkın hangisi lehine olduğunu anlamak için Post-Hoc Tukey testi yapılmıştır. Ölçek ortalamasında 10 saat ve üstü bilgisayar kullanan öğrencilerin, 1-3 saat (ortalama farkı=0.32), 4-6 saat (ortalama farkı=0.27) ve 7-9 saat (ortalama farkı=0.05) bilgisayar kullanan öğrencilere farkı anlamlı görülmüştür ve bu fark 10 saat ve üstü bilgisayar kullanan öğrenciler lehinedir. Buna göre internet ortamlarında daha çok vakit geçiren öğrencilerin e-öğrenme ortamlarından kaçmaya yönelik eğilimlerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Öğrencilerin dijital vatandaşlıklarına ilişkin bulguların cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p																																																																																												
Dijital İletişim	Kız	382	1.91	.671	687	-8.172	.000																																																																																												
	Erkek	307	2.36	.794				Dijital Hak ve Sorumluluk	Kız	382	2.87	.650	687	1.984	.048	Erkek	307	2.76	.746	Eleştirel Düşünme	Kız	382	2.59	.711	687	-1.045	.296	Erkek	307	2.65	.817	Dijital Katılım	Kız	382	2.84	.983	687	-.025	.980	Erkek	307	2.84	1.002	Dijital Güvenlik	Kız	382	2.19	.685	687	-2.803	.005	Erkek	307	2.35	.827	Dijital Beceriler	Kız	382	3.71	1.066	687	.257	.798	Erkek	307	3.69	1.167	Etik	Kız	382	2.48	.695	687	-1.561	.119	Erkek	307	2.58	.869	Dijital Ticaret	Kız	382	3.64	.958	687	3.503	.000	Erkek	307	3.37	1.077	Genel Ortalama	Kız	382	2.78	.582	687	-.974	.330
Dijital Hak ve Sorumluluk	Kız	382	2.87	.650	687	1.984	.048																																																																																												
	Erkek	307	2.76	.746				Eleştirel Düşünme	Kız	382	2.59	.711	687	-1.045	.296	Erkek	307	2.65	.817	Dijital Katılım	Kız	382	2.84	.983	687	-.025	.980	Erkek	307	2.84	1.002	Dijital Güvenlik	Kız	382	2.19	.685	687	-2.803	.005	Erkek	307	2.35	.827	Dijital Beceriler	Kız	382	3.71	1.066	687	.257	.798	Erkek	307	3.69	1.167	Etik	Kız	382	2.48	.695	687	-1.561	.119	Erkek	307	2.58	.869	Dijital Ticaret	Kız	382	3.64	.958	687	3.503	.000	Erkek	307	3.37	1.077	Genel Ortalama	Kız	382	2.78	.582	687	-.974	.330	Erkek	307	2.83	.678								
Eleştirel Düşünme	Kız	382	2.59	.711	687	-1.045	.296																																																																																												
	Erkek	307	2.65	.817				Dijital Katılım	Kız	382	2.84	.983	687	-.025	.980	Erkek	307	2.84	1.002	Dijital Güvenlik	Kız	382	2.19	.685	687	-2.803	.005	Erkek	307	2.35	.827	Dijital Beceriler	Kız	382	3.71	1.066	687	.257	.798	Erkek	307	3.69	1.167	Etik	Kız	382	2.48	.695	687	-1.561	.119	Erkek	307	2.58	.869	Dijital Ticaret	Kız	382	3.64	.958	687	3.503	.000	Erkek	307	3.37	1.077	Genel Ortalama	Kız	382	2.78	.582	687	-.974	.330	Erkek	307	2.83	.678																				
Dijital Katılım	Kız	382	2.84	.983	687	-.025	.980																																																																																												
	Erkek	307	2.84	1.002				Dijital Güvenlik	Kız	382	2.19	.685	687	-2.803	.005	Erkek	307	2.35	.827	Dijital Beceriler	Kız	382	3.71	1.066	687	.257	.798	Erkek	307	3.69	1.167	Etik	Kız	382	2.48	.695	687	-1.561	.119	Erkek	307	2.58	.869	Dijital Ticaret	Kız	382	3.64	.958	687	3.503	.000	Erkek	307	3.37	1.077	Genel Ortalama	Kız	382	2.78	.582	687	-.974	.330	Erkek	307	2.83	.678																																
Dijital Güvenlik	Kız	382	2.19	.685	687	-2.803	.005																																																																																												
	Erkek	307	2.35	.827				Dijital Beceriler	Kız	382	3.71	1.066	687	.257	.798	Erkek	307	3.69	1.167	Etik	Kız	382	2.48	.695	687	-1.561	.119	Erkek	307	2.58	.869	Dijital Ticaret	Kız	382	3.64	.958	687	3.503	.000	Erkek	307	3.37	1.077	Genel Ortalama	Kız	382	2.78	.582	687	-.974	.330	Erkek	307	2.83	.678																																												
Dijital Beceriler	Kız	382	3.71	1.066	687	.257	.798																																																																																												
	Erkek	307	3.69	1.167				Etik	Kız	382	2.48	.695	687	-1.561	.119	Erkek	307	2.58	.869	Dijital Ticaret	Kız	382	3.64	.958	687	3.503	.000	Erkek	307	3.37	1.077	Genel Ortalama	Kız	382	2.78	.582	687	-.974	.330	Erkek	307	2.83	.678																																																								
Etik	Kız	382	2.48	.695	687	-1.561	.119																																																																																												
	Erkek	307	2.58	.869				Dijital Ticaret	Kız	382	3.64	.958	687	3.503	.000	Erkek	307	3.37	1.077	Genel Ortalama	Kız	382	2.78	.582	687	-.974	.330	Erkek	307	2.83	.678																																																																				
Dijital Ticaret	Kız	382	3.64	.958	687	3.503	.000																																																																																												
	Erkek	307	3.37	1.077				Genel Ortalama	Kız	382	2.78	.582	687	-.974	.330	Erkek	307	2.83	.678																																																																																
Genel Ortalama	Kız	382	2.78	.582	687	-.974	.330																																																																																												
	Erkek	307	2.83	.678																																																																																															

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dijital iletişim ($t_{(687)}=-8.172; p<0.05$), dijital hak ve sorumluluk ($t_{(687)}=1.984; p<0.05$), dijital güvenlik ($t_{(687)}=-2.803; p<0.05$) ve dijital ticaret ($t_{(687)}=3.503; p<0.05$) alt faktörleri ile ilgili ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Tablo 9'daki ortalama değerlerine göre dijital iletişim ve güvenlik konusunda erkek öğrencilerin, dijital ticaret, hak ve sorumluluk konusunda da kız öğrenciler lehine farklılıklar olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin dijital vatandaşlıklarına ilişkin bulguların sınıf seviyelerine göre ortalamaları ve tek yönlü varyans analizi sonuçları

Faktörler	Sınıf	N	\bar{X}	SS	f	p	Fark
Dijital İletişim	9. sınıf	279	2.11	.731	1.146	.330	-
	10. sınıf	191	2.08	.768			
	11. sınıf	133	2.21	.830			
	12. sınıf	86	2.02	.740			
	Toplam	689	2.11	.762			
Dijital Hak ve Sorumluluk	9. sınıf	279	2.86	.608	2.729	.043	9 ile 12. sınıf arasında
	10. sınıf	191	2.85	.685			
	11. sınıf	133	2.81	.748			
	12. sınıf	86	2.63	.865			
	Toplam	689	2.82	.696			
Eleştirel Düşünme	9. sınıf	279	2.67	.705	5.626	.001	9,10,11 ile 12.
	10. sınıf	191	2.61	.758			

	11. sınıf	133	2.72	.823			sınıf arasında
	12. sınıf	86	2.32	.778			
	Toplam	689	2.62	.760			
Dijital Katılım	9. sınıf	279	2.87	.962			
	10. sınıf	191	2.92	.984			10 ile
	11. sınıf	133	2.86	1.047	2.643	.048	12. sınıf
	12. sınıf	86	2.57	.980			arasında
	Toplam	689	2.84	.991			
Dijital Güvenlik	9. sınıf	279	2.28	.683			
	10. sınıf	191	2.24	.779			
	11. sınıf	133	2.34	.875	1.009	.388	-
	12. sınıf	86	2.17	.725			
	Toplam	689	2.26	.755			
Dijital Beceriler	9. sınıf	279	3.85	1.010			9 ile
	10. sınıf	191	3.80	1.071			11,12.
	11. sınıf	133	3.55	1.175	9.317	.000	sınıflar
	12. sınıf	86	3.20	1.251			ve
	Toplam	689	3.70	1.111			10 ile
Etik	9. sınıf	279	2.52	.684			12. sınıf
	10. sınıf	191	2.58	.774			arasında
	11. sınıf	133	2.55	.929	1.410	.239	-
	12. sınıf	86	2.38	.815			
	Toplam	689	2.52	.778			
Dijital Ticaret	9. sınıf	279	3.61	.912			9,10,11
	10. sınıf	191	3.56	1.050			ile 12.
	11. sınıf	133	3.50	.997	5.534	.001	sınıf
	12. sınıf	86	3.11	1.227			arasında
	Toplam	689	3.52	1.021			
Genel Ortalama	9. sınıf	279	2.85	.540			
	10. sınıf	191	2.83	.605			9,10,11
	11. sınıf	133	2.82	.709	5.371	.001	ile 12.
	12. sınıf	86	2.55	.739			sınıf
	Toplam	689	2.80	.626			arasında

Tablo 10'a bakıldığında öğrencilerin dijital vatandaşlık ortalamalarının 9. sınıftan 12. sınıfa doğru azaldığı görülmektedir. Öğrencilerin dijital hak ve sorumluluk ($f_{(688)}=2.729; p<0.05$), eleştirel düşünme ($f_{(688)}=5.626; p<0.05$), dijital katılım ($f_{(688)}=2.643; p<0.05$), dijital beceriler ($f_{(688)}=9.317; p<0.05$) ve dijital ticaret ($f_{(688)}=5.534; p<0.05$) alt faktörleri ile ilgili ortalamaları sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dijital vatandaşlıklarına ilişkin genel ortalaması da sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık göstermektedir ($f_{(688)}=5.371; p<0.05$). Sınıflar arasındaki farkın hangi sınıf lehine olduğunu anlamak için Tukey testi yapılmıştır. Ölçek genel ortalamasında 9. sınıf öğrencilerinin, 12. sınıf öğrencilerine farkı anlamlı görülmüştür (ortalama farkı=0.30) ve bu fark 9. sınıflar lehinedir. Benzer şekilde 10. sınıf öğrencilerinin, 12. sınıf öğrencilerine farkı anlamlı görülmüştür (ortalama farkı=0.28) ve bu fark 10. sınıflar lehinedir. 11. sınıf öğrencilerinin, 12. sınıf öğrencilerine farkı anlamlı görülmüştür (ortalama farkı=0.27) ve bu fark 11. sınıflar lehinedir. Buna göre alt sınıf seviyelerinde dijital vatandaşlık düzeylerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 11. Öğrencilerin dijital vatandaşlıklarına ilişkin bulguların internet bağlantı ortamı değişkenine göre ortalamaları ve tek yönlü varyans analizi sonuçları

Faktörler	İnternet Bağlantı Ortamı	N	\bar{X}	SS	<i>f</i>	<i>p</i>	Fark
Dijital İletişim	Bilgisayar	171	2.12	.747	.633	.531	-
	Cep Telefonu	493	2.11	.776			
	Tablet	25	1.94	.588			
	Toplam	689	2.11	.762			
Dijital Hak ve Sorumluluk	Bilgisayar	171	2.84	.626	.344	.709	-
	Cep Telefonu	493	2.81	.722			
	Tablet	25	2.92	.637			
	Toplam	689	2.82	.696			
Eleştirel Düşünme	Bilgisayar	171	2.68	.720	.912	.402	-
	Cep Telefonu	493	2.60	.778			
	Tablet	25	2.49	.659			
	Toplam	689	2.62	.760			
Dijital Katılım	Bilgisayar	171	2.89	1.004	1.235	.291	-
	Cep Telefonu	493	2.81	.986			
	Tablet	25	3.09	.988			
	Toplam	689	2.84	.991			
Dijital Güvenlik	Bilgisayar	171	2.32	.734	.729	.483	-
	Cep Telefonu	493	2.25	.763			
	Tablet	25	2.22	.744			
	Toplam	689	2.26	.755			
Dijital Beceriler	Bilgisayar	171	3.97	1.014	7.646	.001	Bilgisayar ile cep telefonu arasında
	Cep Telefonu	493	3.60	1.130			
	Tablet	25	3.83	1.094			
	Toplam	689	3.70	1.111			
Etik	Bilgisayar	171	2.57	.733	.426	.654	-
	Cep Telefonu	493	2.51	.802			
	Tablet	25	2.49	.605			
	Toplam	689	2.52	.778			
Dijital Ticaret	Bilgisayar	171	3.68	.921	3.493	.031	Bilgisayar ile cep telefonu arasında
	Cep Telefonu	493	3.45	1.054			
	Tablet	25	3.66	.895			
	Toplam	689	3.52	1.021			
Genel Ortalama	Bilgisayar	171	2.88	.561	2.242	.107	-
	Cep Telefonu	493	2.77	.649			
	Tablet	25	2.83	.544			
	Toplam	689	2.80	.626			

Tablo 11'e bakıldığında öğrencilerin internet bağlantı ortamına göre dijital vatandaşlık ortalamalarının ölçek genel ortalaması ve alt faktörlerinde birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin internet bağlantı ortamına göre dijital beceriler ($f_{(688)}=7.646; p<0.05$) ve dijital ticaret ($f_{(688)}=3.493; p<0.05$) alt faktörleri ile ilgili ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermektedir. İnternet bağlantı ortamları arasındaki farkın hangi ortam lehine olduğunu anlamak için Post-Hoc Tukey testi yapılmıştır. Dijital beceriler alt faktöründe bilgisayar kullanan öğrencilerin, cep telefonu kullanan öğrencilere farkı bilgisayar kullanan öğrenciler lehine anlamlı olduğu görülmüştür (ortalama farkı=0.37). Dijital ticaret alt faktöründe de

bilgisayar kullanan öğrencilerin, cep telefonu kullanan öğrencilere farkı anlamlı görülmüştür (ortalama farkı=0.23) ve bu fark bilgisayar kullanan öğrenciler lehinedir. Buna göre bilgisayar kullanan öğrencilerin cep telefonu kullanan öğrencilere göre dijital becerilerinin daha olumlu olduğu ve dijital ticareti daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Tablet kullanan öğrencilerde anlamlı bir fark görülmemektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin dijital vatandaşlıklarına ilişkin bulguların günlük internet kullanım saati değişkenine göre ortalamaları ve tek yönlü varyans analizi sonuçları

Faktörler	Günlük İnternet Kullanım Saati	N	\bar{X}	SS	<i>f</i>	<i>p</i>	Fark
Dijital İletişim	1-3 saat	162	2.11	.856	4.598	.003	10 saat ve üstü kullananlar ile 4-6, 7-9 saat kullananlar arasında
	4-6 saat	251	2.02	.615			
	7-9 saat	179	2.10	.765			
	10 saat ve üstü	97	2.36	.884			
	Toplam	689	2.11	.762			
Dijital Hak ve Sorumluluk	1-3 saat	162	2.79	.826	1.063	.364	-
	4-6 saat	251	2.78	.611			
	7-9 saat	179	2.83	.615			
	10 saat ve üstü	97	2.93	.799			
	Toplam	689	2.82	.696			
Eleştirel Düşünme	1-3 saat	162	2.60	.870	1.932	.123	-
	4-6 saat	251	2.56	.654			
	7-9 saat	179	2.62	.707			
	10 saat ve üstü	97	2.78	.892			
	Toplam	689	2.62	.760			
Dijital Katılım	1-3 saat	162	2.73	1.025	2.505	.058	-
	4-6 saat	251	2.81	.898			
	7-9 saat	179	2.87	.963			
	10 saat ve üstü	97	3.07	1.174			
	Toplam	689	2.84	.991			
Dijital Güvenlik	1-3 saat	162	2.27	.840	2.451	.062	-
	4-6 saat	251	2.21	.646			
	7-9 saat	179	2.23	.738			
	10 saat ve üstü	97	2.45	.874			
	Toplam	689	2.26	.755			
Dijital Beceriler	1-3 saat	162	3.33	1.115	9.755	.000	4-6, 7-9, 10 saat ve üstü kullananlar ile 1-3 saat kullananlar arasında
	4-6 saat	251	3.74	1.041			
	7-9 saat	179	3.79	1.098			
	10 saat ve üstü	97	4.03	1.160			
	Toplam	689	3.70	1.111			
Etik	1-3 saat	162	2.52	.931	1.190	.313	-
	4-6 saat	251	2.52	.635			
	7-9 saat	179	2.47	.742			
	10 saat ve üstü	97	2.65	.892			
	Toplam	689	2.52	.778			
Dijital Ticaret	1-3 saat	162	3.24	1.117	6.087	.000	4-6, 7-9, 10 saat ve üstü
	4-6 saat	251	3.57	.960			

	7-9 saat	179	3.56	.985			kullanılanlar ile 1-3 saat kullanılanlar arasında
	10 saat ve üstü	97	3.76	.993			
	Toplam	689	3.52	1.021			
Genel Ortalama	1-3 saat	162	2.70	.735	4.969	.002	10 saat ve üstü
	4-6 saat	251	2.78	.524			kullanılanlar ile 1-3, 4-6 saat
	7-9 saat	179	2.81	.579			arasında
	10 saat ve üstü	97	3.00	.714			
	Toplam	689	2.80	.626			

Öğrencilerin dijital vatandaşlıklarına ilişkin bulguların günlük internet kullanım saatine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakmak için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 12'ye göre ölçek genel ortalama değerleri 1-3 saat kullanımdan 10 saat ve üstü kullanıma doğru artmaktadır. Buna göre günlük internet kullanım saati arttıkça öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin de arttığı söylenebilir. Öğrencilerin günlük internet kullanım saatine göre dijital iletişim ($f_{(688)}=4.598;p<0.05$), dijital beceriler ($f_{(688)}=9.755;p<0.05$), dijital ticaret ($f_{(688)}=6.087;p<0.05$) alt faktörleri ile ilgili ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ayrıca ölçeğin genel ortalamasının da anlamlı farklılıklar gözlenmektedir ($f_{(688)}=4.969;p<0.05$). Günlük internet kullanım saatleri arasındaki farkın hangisi lehine olduğunu anlamak için yapılan Post-Hoc Tukey testi sonuçlarına göre ölçek ortalamasında 10 saat ve üstü bilgisayar kullanan öğrencilerin, 1-3 saat (ortalama farkı=0.30) ve 4-6 saat (ortalama farkı=0.22) bilgisayar kullanan öğrencilere farkı anlamlı görülmüştür ve bu fark 10 saat ve üstü bilgisayar kullanan öğrenciler lehinedir. Buna göre internette daha çok vakit geçiren öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin daha olumlu olduğu söylenebilir.

Ortaöğretimde Okuyan Öğrencilerin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları ve Dijital Vatandaşlık Puanları Arasında İlişki Var mıdır?

Tablo 13. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ile dijital vatandaşlık puanları arasındaki ilişki

		E-öğrenmeye yönelik tutum (Genel)	Dijital vatandaşlık (Genel)
E-öğrenmeye yönelik tutum (Genel)	R	1	.361**
	p		.000
	N	689	689
Dijital vatandaşlık (Genel)	R	.361**	1
	p	.000	
	N	689	689

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ile dijital vatandaşlıkları arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<0.01$) ve bu ilişki pozitif yönlüdür. E-öğrenmeye yönelik tutumu artan öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeyleri de artmaktadır ($R=.361$).

Ortaöğretimde Okuyan Öğrencilerin E-Öğrenmeye Yönelik Tutumları Dijital Vatandaşlık Puanları tarafından Yordanmakta mıdır?

Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının dijital vatandaşlıkları tarafından yordanıp yordanmadığını belirlemek amacıyla doğrusal regresyon testi yapılmıştır. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının dijital vatandaşlıkları tarafından yordanma düzeyleri Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının dijital vatandaşlık puanları tarafından yordama düzeyleri

Değişken	B	Std. hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit (E-öğrenmeye Yönelik Tutum)	1.746	.098	-	17.841	.000	-	-
Dijital İletişim	.036	.033	.046	1.066	.287	.041	.037
Dijital Hak ve Sorumluluk	.177	.040	.209	4.471	.000	.169	.154
Eleştirel Düşünme	-.016	.041	-.021	-.390	.697	-.015	-.013
Dijital Katılım	-.007	.029	-.012	-.249	.803	-.010	-.009
Dijital Güvenlik	-.034	.039	-.043	-.872	.383	-.033	-.030
Dijital Beceriler	.084	.028	.157	2.969	.003	.113	.102
Etik	-.031	.035	-.040	-.868	.386	-.033	-.030
Dijital Ticaret	.115	.032	.200	3.589	.000	.136	.124

$R=0.439$; $R^2=0.192$; $F_{(8,688)}=20.243$; $p<0.05$

E-öğrenmeye Yönelik Tutum = 1.75 + 0.18 Dijital Hak ve Sorumluluk + 0.08 Dijital Beceriler + 0.12 Dijital Ticaret; $R^2=0.192$.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının dijital hak ve sorumluluk, dijital beceriler ve dijital ticaret alt faktörleri tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı görülmektedir.

Nitel Bulgular

Nitel çalışmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler çalışma grubu bölümünde gösterilmiştir. Çalışma kapsamında salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitimle ilgili ortaöğretim öğrencilerine sorular yöneltilerek süreç incelenmiş ve bu bölümde ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Ortaöğretim Öğrencilerine Göre Salgın Sürecinde ve Sonrasında Uzaktan Eğitim

Ortaöğretim öğrencilerinin uzaktan eğitimin olumlu, geliştirilmesi gereken ve olumsuz yönleri ile ilgili düşünceleri ve gelecekte kullanımına ilişkin çözüm önerileri Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Salgın sürecinde ve sonrasındaki uzaktan eğitimle ilgili öğrenci görüşlerine dair bilgiler

Tema	Alt Tema	Kod	Frekans
Olumlu Yönler	Zamandan ve mekândan bağımsızlık	Zaman kazanımı	8
		Sessizlik ve ortamın rahatlığı	4
		Tasarruf sağlama	2
	Teknolojik gelişim	Her yerde eğitim	3
	Hastalıktan korunma	Sosyal mesafenin korunması ve hastalık bulaşma riskinin azalması	5
Geliştirilmesi Gereken Yönler	Alt yapı sorunları	Bağlantının güçlendirilmesi ve internet altyapı desteği	7
		Etkileşimin artırılması	3
	Fırsat eşitliği	İnternet, bilgisayar, tablet imkânı	4
	Hibrit eğitim	Uygulamalı dersler	3
Olumsuz Yönler	Sınırlılıklar	Motivasyon kaybı	3
		Teknolojiye aşına olunmaması	2
	Fırsat eşitliği	İnternet bağlantı sorunları	6
Gelecekte Kullanım	Hibrit eğitim	Sosyal beceriler	3
		Etkileşim	3
		Uygulamalı dersler	3

Tablo 15'e bakıldığında, öğrencilerin uzaktan eğitimin olumlu yönlerine ilişkin görüşleri çoğunlukla hastalıktan korunma, teknolojik gelişim, zamandan ve mekândan bağımsızlık şeklindedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Uzaktan eğitim sürecinde arkadaşlarımızla temas halinde olmadığımız için hastalığın bulaşma riskini azaltmış oluyoruz."

"Ev ortamında dersleri daha rahat takip edebiliyorum. Kıyafet zorunluluğu olmuyor. Aç kalmıyorum, istediğim zaman yemek yiyebiliyorum."

"Erken kalkmak zorunda kalmıyorum. Minibüs beklemiyorum. Ulaşım için zaman kaybetmiyorum ve yol masrafım olmuyor."

"Cep telefonu ile derse her yerden katılabiliyorum."

"Canlı derslerde dersi daha iyi dinliyorum. Sınıftaki gibi konuşmalar olmuyor, dikkatim dağılmıyor."

"Öğretmenin psikolojisi bozulmuyor, öğrencileri susturmak zorunda kalmıyorum."

"Dersten istediğimiz zaman ayrılabiliriz. Ebadan ders videolarını izleyebiliyorum."

Tablo 15'e göre öğrencilerin uzaktan eğitimin geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin görüşleri çoğunlukla altyapı sorunları, fırsat eşitliği ve hibrit eğitim şeklindedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Tableti ve interneti olmayan öğrencilere bu imkân sağlanmalıdır."

"İnternetin çekmediği köylerde sorunlar giderilmeli, alt yapı çalışmaları yapılmalıdır."

"Uygulamalı dersler uzaktan eğitimle olmuyor, okulda olması lazım."

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri çoğunlukla sınırlılıklar, fırsat eşitliği ve sosyal beceriler üzerinedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Köyde yaşıyorum. Bilgisayar, tablet veya telefon alma imkânım yok. Zaten köyde internette çekmiyor."

"Elektrik kesilince veya internet bağlantısı kopunca ders takip edilemiyor."

"Arkadaşlarla iletişimimiz azalıyor."

"Yüz yüze eğitim bence daha iyi. Canlı dersleri pekiyi takip edemiyorum. Dikkatim dağılıyor."

Tablo 15'e bakıldığında öğrencilerin uzaktan eğitimin gelecekte kullanımına ilişkin görüşleri çoğunlukla hibrit eğitim üzerinedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

"Ders sunuş biçimi açısından bir fark olmuyor. Yüz yüze deki gibi süreç aynı devam ediyor."

"Ben canlı derslerde dersleri daha iyi anlıyorum. Dikkatim dağılmıyorum. Dersi daha rahat takip edebiliyorum"

"Uygulamalı derslerde sorun oluyor. Uygulamalı dersler okulda yapılmalı."

Tartışma ve Sonuç

Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ve dijital vatandaşlıkları ne düzeydedir?

Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları, e-öğrenmeye yatkınlık ve e-öğrenmeden kaçma olmak üzere iki alt faktörde incelenmiştir. Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları betimsel sonuçlarına bakıldığında e-öğrenmeye yatkınlık faktörüne ait görüşleriyle ilgili veriler e-öğrenmeye yatkınlıklarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan görüşmelerde de öğrenciler, uzaktan eğitimin kendilerine zaman, mekân esnekliği sağladığını, fakat derslerin yüz yüze yapılan derslerdeki gibi verimli olmadığını belirtmişlerdir. Bu bulguyla ilgili olarak alanyazına bakıldığında benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Örneğin, Akgün, Özgür ve Çuhadar (2016) yaptıkları çalışmada öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının orta düzey üzerinde olduklarını bulmuşlardır. Bu çalışma sonuçları Haznedar ve Baran (2012)'in de belirttiği gibi öğrenciler e-öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergilerlerse e-öğrenmeyi kullanma eğilimlerinin de artacağını göstermektedir.

Benzer şekilde Baki'ye (2019) göre e-öğrenme teknolojilerini kullananlar, mekân ve zaman açısından esnek olacaklarının farkına varmalıdır ve sistem kullanımı konusunda endişeli ve huzursuz olmamalıdır.

Bu çalışmanın diğer bir bulgusa da öğrencilerin e-öğrenmeden kaçma faktörüne ait görüşleriyle ilgili verilerin ortalama değeri ($\bar{x}=3.06$) ve ölçek genel ortalama değeri ($\bar{x}=2.82$) şeklindedir. Öğrencilere göre e-öğrenmeden kaçma, yatkınlığa göre daha fazladır. Bu durum öğrencilerin dijital teknolojilere sahiplik durumundan, bu teknolojileri kullanma becerilerinden veya tutumlarından kaynaklı olabilir. Etlilioğlu ve Tekin'e (2020) göre e-öğrenme devam ederken yan yana gelen birçok faktörün olduğu, bunların etkileşim içerisinde olduğu ve birbirlerini olumsuz ya da olumlu etkilediği düşünüldüğünde, ortaya çıkabilecek bir eksiklik ya da hata ortamı bozacaktır. E-öğrenmede başarının sağlanabilmesi, kalıcı ve kolay öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin duyuşsal davranışlarının olumlu olması önemlidir (Etlilioğlu & Tekin, 2020). E-öğrenmede öğrenci-öğretmen etkileşimi öğrenci memnuniyeti üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Kara, Kukul, & Çakır, 2021). E-öğrenme sistemlerinde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki bilgi paylaşımı geleneksel sınıf ortamından farklı araçlar ve yöntemlerle yapıldığından dolayı öğrenci ve öğretmenlerin teknolojiyi yeteri düzeyde kullanmaları gerekir. E-öğrenme bilişim teknolojilerine bağlı olan bir sistem olduğundan dolayı bilgisayara olan bakış açısı ve öğrenci memnuniyeti önemlidir (Kantoğlu, 2012).

Çalışmada öğrencilerin dijital vatandaşlıkları, dijital iletişim, dijital hak ve sorumluluk, eleştirel düşünme, dijital katılım, dijital güvenlik, dijital beceriler, etik ve dijital ticaret olmak üzere sekiz alt faktörde incelenmiştir. Öğrencilerin dijital vatandaşlıkları ile ilgili betimsel sonuçlara bakıldığında ölçek ve faktörlerinden elde edilen ortalama değerlerinden öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, dijital teknolojilere sahip olan ve verimli kullanabilenlerin uzaktan eğitim konusunda istekli oldukları, bilgisayar ve internete erişemeyenlerin ise yüz yüze eğitimi daha olumlu buldukları görülmüştür. Literatürdeki çalışmalarda benzer sonuçlar olduğu gibi farklı sonuçlarla da karşılaşmaktadır. Örneğin, Bakır'ın (2016) çalışmasında öğrencilerin dijital vatandaşlık seviyeleri yüksek çıkmıştır. Fakat öğrencilerin yaptığı çalışmalar teknoloji becerisi düzeyinde kalmaktadır ve dijital vatandaşlık kavramını içermemektedir. Ünal'a (2017) göre ortaöğretim öğrencileri dijital vatandaşlık öğelerine göre uygun olmayan davranışlar ve olumsuz tutum sergilemektedirler. Çubukçu ve Bayzan (2013) bilgiye internet ortamında olabildiğince doğru şekilde ulaşabilmek için arama motorlarını, internette bilgi arama yöntemlerini, farklı web sitelerinden kaynak araştırabilmeyi bilmek gerektiğini ifade etmektedirler. Kullanıcıların internet ortamında içerik üretmesi gerekir. İçerik üreticisi olan dijital vatandaşlar da internette doğru, faydalı bilgiler paylaşarak hak ve sorumluluklarına özen göstermelidirler (Çubukçu & Bayzan, 2013). Benzer bir çalışmada Dönmez (2019) lise öğrencilerinin dijital teknolojilerle içli dışlı olduklarından dijital okuryazarlıklarının iyi durumda oldukları sonucuna ulaşmıştır. Dönmez'e göre lise öğrencileri yeni teknolojileri kolayca öğrenmekte ve takip etmektedirler. Öğrenciler ödevlerini yaparken veya ders çalışırken bilişim teknolojileri araçlarını tercih etmektedirler. Dijital ortamlardan edindikleri bilgilerin güvenilir olduğunu düşünmekte ve çevrimiçi araçları kullanma konusunda kendilerini yeterli görmektedirler (Dönmez, 2019).

Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ve dijital vatandaşlıkları; cinsiyet, sınıf, internete bağlanma ortamı ve günlük internet kullanım saatine göre farklılaşmakta mıdır?

Çalışmada elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin ortalaması erkeklerin ortalamasından istatistiki olarak daha yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla kız öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları erkek öğrencilere göre daha olumludur. Alanyazında benzer sonuçlar olduğu gibi farklı sonuçlar da görülmektedir. Barış (2015) araştırmasında cinsiyete göre öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Öğrencilerin dijital vatandaşlıklarında ise cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur. Benzer bir sonuç olarak Vural ve Kurt'a (2018) göre öğrencilerin dijital vatandaşlık ortalamaları kız öğrenciler lehine anlamlıdır. Fakat erkek öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalıkları ve dijital okuryazarlık seviyeleri kız öğrencilerden daha yüksektir (Göldağ, 2021). Bu farklılıklar öğrencilerin okuduğu bölümlerden veya ilgi alanlarından kaynaklı olabilir. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre e-öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Alt sınıf düzeylerinde e-öğrenmeye yönelik tutum üst sınıflara göre daha olumludur. Benzer şekilde öğrencilerin dijital vatandaşlıklarında da sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılıklar görülmektedir.

Literatür incelendiğinde, Vural ve Kurt'a (2018) göre öğrencilerin dijital vatandaşlıkları sınıf düzeyi arttıkça yükselmektedir. Fakat Yılmaz ve Doğuşoy (2020) öğrencilerin dijital vatandaşlıklarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalık seviyeleri yüksek, dijital okuryazarlık seviyeleri ise orta düzeydedir. Ayrıca Göldağ (2021) çalışmasında bilgisayarı olan öğrencilerin dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri ve dijital okuryazarlıklarının daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmanın diğer bir bulgusu olarak, öğrencilerin internet bağlantı ortamına göre e-öğrenmeye yönelik tutumları ve dijital vatandaşlıkları anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Fakat dijital beceriler ve dijital ticaret alt faktörlerinde bilgisayar kullanan öğrencilerin, cep telefonu kullanan öğrencilere göre bilgisayar kullanan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bilgisayar kullanan öğrencilerin cep telefonu kullananlara göre dijital becerilerinin daha olumlu olduğu ve dijital ticareti daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Tablet kullanan öğrencilerde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Literatüre göre Elçi ve Sarı (2016) öğrencilerin dijital vatandaşlıklarının evinde bilgisayar ve internet bağlantısı olan öğrenciler lehine anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Göldağ'a (2021) göre öğrencilerin dijital cihaz kullanım seviyeleri arttıkça dijital veri güvenliği farkındalıkları ve dijital okuryazarlık seviyeleri de artmaktadır. Günlük internet kullanım saatine göre öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarında anlamlı bir fark yoktur. Fakat dijital vatandaşlıkları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Alt faktör ortalamalarına bakıldığında günlük internet kullanım saati fazla olan öğrencilerin dijital vatandaşlık düzeylerinin daha iyi olduğu görülmektedir. Literatürde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, Tanoğlu'na (2019) göre öğrencilerin dijital vatandaşlıkları internet kullanım saatine göre anlamlı düzeydedir ve internet kullanım saati arttıkça yükselmektedir. Benzer şekilde İşman ve Güngören (2013) yaptıkları çalışmada internet kullanım süresinde anlamlı farklılık bulmuşlardır. Dolayısı ile internette daha çok zaman geçiren öğrencilerin dijital vatandaşlıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ve dijital vatandaşlıkları arasında ilişki var mıdır?

Öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları ile dijital vatandaşlıkları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Dijital vatandaşlık düzeyi iyi olan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmektedir. Bu sonuç yapılan görüşmelerde de ortaya çıkmaktadır. Benzer bir çalışmada Kabataş (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ile dijital vatandaşlık algıları arasında yüksek seviyede pozitif bir ilişki bulmuştur.

Ortaöğretimde okuyan öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumları dijital vatandaşlıkları tarafından yordanmakta mıdır?

Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin e-öğrenmeye yönelik tutumlarını, dijital hak ve sorumluluk, dijital beceriler ve dijital ticaret alt faktörlerinin hepsi birlikte toplam varyansın %19'u ($R^2=0.192$) oranında etkilediği (yordadığı) görülmektedir. Tek başına en fazla dijital hak ve sorumluluk faktörü, en az dijital beceriler faktörü etkilemektedir. İnternette içerik üretmek için dijital vatandaşlığın teşvik edilmesi, bireylerde farkındalığı artıracak çalışmalar ve projeler, internetin etkin, güvenli ve bilinçli kullanımı hakkında yapılacak iş birliği çalışmaları dijital vatandaşlık algısının güçlendirilmesi için gerekmede olduğu Çubukcu ve Bayzan (2013) tarafından da vurgulanmaktadır.

Ortaöğretimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri ve önerileri nasıldır?

Çalışmanın nitel bölümünden elde edilen bulgulara göre salgın sürecinde yürütülen uzaktan eğitim faaliyetlerinin yüz yüz eğitime göre çeşitli olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğu görülmektedir. Ortaöğretimdeki öğrencilerin görüşlerine göre uzaktan eğitimin olumlu yönleri daha çok mekândan ve zamandan bağımsız olarak derslerin yürütülebilmesi, bu esnekliğe bağlı olarak ekonomik tasarruf sağlanması, alt yapı yatırımlarının artması ve teknolojik okuryazarlığın gelişmesi, materyal çeşitliliğinin artması ve hastalık riskinin azalması şeklinde sıralanabilir. İlgili çalışmalar incelendiğinde Özdoğan ve Berkant'a (2020) göre de zamandan ve mekândan bağımsız olarak eğitim yapılabilir. Dersler

defalarca tekrar izlenebilmektedir. Hastalığın bulaşmasına yönelik korunma sağlanmaktadır. Teknolojinin eğitime olan katkısı daha iyi anlaşılmaktadır ve teknolojik beceriler gelişmektedir (Özdoğan & Berkant, 2020).

Ortaöğretimdeki öğrencilerin görüşlerine göre uzaktan eğitimin olumsuz yönleri ise, sınıf yönetiminin zorluğu, internet erişim problemleri, fırsat eşitsizliği, etkileşim sorunu ve sosyalleşme eksikliği, öğrenci kontrolsüzlüğü, uygulama hataları ve alt yapı eksikliği, teknolojiye aşına olunmaması, motivasyon eksikliği, ölçme ve değerlendirme eksikliği şeklinde sıralanabilir. İlgili araştırmalara bakıldığında Özdoğan ve Berkant'a (2020) göre de uzaktan eğitimde sıklıkla karşılaşılan sorunlar, ölçme ve değerlendirmedeki eksiklikler, motivasyon kaybı, bilgisayar ve internet eksikliği, etkileşim yetersizliği, fırsat eşitsizliği, teknik problemler, sürece hazırlıksız olma ve sosyalleşme eksikliği şeklindedir (Özdoğan & Berkant, 2020). Sarı ve Nayır'a (2020) göre yüz yüze eğitime ara verilmesi ve okulların kapanması ile örgün eğitimde kullanılan birçok ölçme ve değerlendirme yöntemi kullanılamaz olmuştur. Öğrencilerin mağdur olmaması için yüz yüze eğitim sürecinde kullanılmayan çevrimiçi ölçme ve değerlendirme yöntemleri belirli düzeyde kullanılsa da akademik başarının ölçülmesinde adil değerlendirme sağlamamıştır. Bu durumdan başta eğitimciler olmak üzere öğrenciler ve veliler de rahatsızlık duymuştur (Sarı & Nayır, 2020). Eğitim öğretim sağlıklı bir şekilde yaşanmadığı sürece neyi ölçtüğünüz çok önemli değildir. Öyleyse öncelikle eğitim öğretimi çeşitlendirmek ve etkili hale getirmek gerekir (Sarı, 2020). Ölçme ve değerlendirmedeki sorunlar yeni yöntemlerinin kullanılması ve eğitim sistemine dâhil edilmesi için fırsat oluşturmaktadır (Sarı & Nayır, 2020). Salgın süreci, ülkemizde uzaktan eğitim sisteminin pedagojik, mevzuat, güvenlik, kalite, uygulama, tasarım, içerik, erişim ve altyapı bakımından güçlendirilmesi gerektiğini göstermiştir (Ertuğ, 2020).

Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler yapılabilir.

1. Uzaktan eğitim sürecinde internet alt yapısı geliştirilerek ve bilgisayar, tableti olmayan öğrencilere olanaklar sağlanarak fırsat eşitliği sağlanabilir.
2. Öğrencilere teknoloji kullanımını öğretmenin yanında teknolojiyi hak ve sorumlulukları çerçevesinde nasıl kullanmaları gerektiği üzerine çalışmalar yapılabilir.
3. İnternetin etkin, güvenli ve bilinçli kullanımının dijital vatandaşlara kazandırılması için eğitimler verilebilir.
4. Dijital uçurumun giderilmesi, öğrenme-öğretim etkinliklerinin planlanması, ölçme ve değerlendirmenin etkin hale getirilmesi, her an ulaşılabilecek teknik desteğin hazır bulunması üzerine çalışmalar yapılabilir. Derslerde etkileşimin artırılması ve öğrenci katılımının sağlanması için düzenlemeler yapılabilir.
5. Uzaktan eğitim sistemsel altyapı güçlendirilerek eğitim sistemin her kademesine, farklı branşlarda ve derslerde, salgın sonrası için de dâhil edilebilir. Bu sebeple okulöncesi üniversiteye kadar her kademe uzaktan eğitimin işleyişi nicel ve nitel çalışmalarla incelenebilir.

Kaynakça

- Aaker, D.A., Kumar, V., & Day, G.S. (2007). *Marketing research*. 9. Edition, John Wiley & Sons, Danvers.
- Adnan M. & Anwar K. (2020). Online learning amid the covid-19 pandemic: students' perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*, 2(1), 45-51.
- Ağır, F. (2007). Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Akgün, F., Özgür, H., & Çuhadar, C. (2016). Öğretmen adayları ve pedagojik formasyon programı öğrencilerinin teknopedagojik eğitim yeterliklerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (24), 837-871.
- Arabacı, S. (2021). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algısı ve Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.

- Arık, S., Karakaya, F., Çimen, O. & Yılmaz, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim hakkında ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 631-659.
- Arslan, F. & Korkmaz, Ö. (2019). İlahiyat lisans tamamlama uzaktan eğitim öğrencilerinin etkileşim kaygıları ve uzaktan eğitime dönük tutumları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 12-25.
- Aydemir, M. (2018). *Uzaktan eğitim program, ders ve materyal tasarımı*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Aydın, A. (2015). Dijital vatandaşlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1), 142-146.
- Aydın, G. Ç. (2022). Covid-19 Salgını Süresinde Öğretmenler. TEDMEM. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-surecinde-ogretmenler>. Erişim Tarihi: 16.02.2022.
- Bakır, E. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dijital Vatandaşlık Seviyelerinin Dijital Vatandaşlık Alt Boyutlarına Göre İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Baki, R. (2019). E-Öğrenme Memnuniyetinin Belirleyicilerinin Tespiti ve Kullanım Niyeti ile İlişkisinin Modellenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 1(2), 24-40.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Branch, R. M. & Dousay, T. A. (2015). Survey of instructional development models. *Association for Educational Communications and Technology*.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Creswell, J. W. (2021). Karma yöntem araştırmalarına giriş (3. Baskı). (Çev. Mustafa Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Çallı, İ., İşman, A., & Torkul, O. (2002). Sakarya Üniversitesi’nde uzaktan eğitimin dünü bugünü ve geleceği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1-8.
- Çubukçu, A. & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye’de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-173.
- Dönmez, G. (2019). Lise Öğrencilerinin Bilgi Güvenliği Farkındalığı ile Dijital Okuryazarlığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Durukan, Ü. G., Hacıoğlu, Y. & Dönmez Usta, N. (2016). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adaylarının “teknoloji” algıları. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 24-46.
- Elçi, A. C. & Sarı, M. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 87-102.
- Ertuğ, C. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Etlioğlu, M. & Tekin, M. (2020). Elektronik öğrenmede öğrenci tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkide öğrenci merak ve kaygısının aracılık rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 34-48.
- Geçgel, H., Kana, F. & Eren, D. (2020). Türkçe eğitiminde dijital yetkinlik kavramının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904.

- Göldağ, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 82-100.
- Haznedar, Ö. & Baran, B. (2012). Eğitim fakültesi öğrencileri için e-öğrenmeye yönelik genel bir tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2(2), 42-59.
- Hussain, F. (2012). E-Learning 3.0 = E-Learning 2.0 + Web 3.0? *International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*, 11-18.
- İşman, A., Altınay, Z. & Altınay, F. (2004). Roles of the students and teachers in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 5(4).
- İşman, A. & Güngören, Ö. C. (2013). Being Digital Citizen, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 551-556.
- Kabataş, S. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Vatandaşlık Algılarının Yaşam Boyu Öğrenme Tutumları ve E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Kantoğlu, B. (2012). E-Öğrenmede Öğrenci Memnuniyeti Ölçümü. Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kara M., Kukul V. & Çakır R. (2021). Self-regulation in three types of online interaction: how does it predict online pre-service teachers' perceived learning and satisfaction? *The Asia-Pacific Education Researcher* 30 (1-10).
- Kaya, M. (2020). Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık ve Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Keskin, İ., & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yirmi birinci yüzyıl becerileri ışığında ve yaşam boyu öğrenme bağlamında dijital yeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1691-1711.
- Kolburan Geçer, A. (2010). Teknik öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme dersine yönelik deneyimleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-25.
- Kuş, Z., Güneş, E., Başarmak, U. & Yakar, H. (2017). Gençlere yönelik dijital vatandaşlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10), 298-316.
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1), 12-27.
- Mossberger, K., Tolbert, C., & S. McNeal, R. (2007). *Digital Citizenship: The Internet, Society and Participation*. London, England: The MIT Press.
- Mubarak, A. (2014). Distance learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 152, 82-88.
- Özdoğan, A. Ç. & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 13-43.
- Öztürk, Y. (2020). Dijital Okuryazarlık Hakkında Lise Öğrencilerinin Kendilerine ve Anne-Babalarına Yönelik Görüşleri Kırıkkale İli Örneği. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Polat, C. & Binici, K. (2021). Çankırı Karatekin Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü acil durum uzaktan öğretim canlı dersleri üzerine bir değerlendirme. *ÇKÜ Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 9(1), 90-118.
- Sarı, H. İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- Sarı, T. & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Sarıtaş, E. & Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluğu: Pandemi döneminde Pamukkale üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *İnternet Uygulamaları ve Yönetimi*, 11(1), 5-22.
- Semerci, Ç., Yavuzalp, N. & Bektaş, C. (2004). E-öğrenmeden m-öğrenmeye kavramsal ilişkiler. *International Educational Technology Conference*, Sakarya.

- Serçemeli, M. & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Journal of International Social Sciences Academic Researches*, 4(1), 40-53.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Simonson, M., Zvacek, S. & Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance, Foundations of Distance Education*. North Carolina: Information Age Publishing.
- Stapa, S. H. & Rajamoney, M. S. (2009). Support from a distance: perceptions of malaysian students on computer mediated collaborative learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 10(4), 104-115.
- Tanoğlu, Ş. (2019). Resim İş Eğitimi Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Düzeyleri İle Dijital Teknolojiye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Tonbuloğlu, B. (2021). Türkiye’de Acil Durum Uzaktan Öğretim ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) İncelemesi, (Politika Notu: 2021/26). İstanbul: İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Ünal, D. P. (2017). Bir öğretim programındaki dijital vatandaşlık öğeleri ve ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık öğelerine sahip olma durumları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 180-195.
- Vural, S. S. & Kurt, A. A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bakış açısıyla dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 60-80..
- Yenilmez, K., Baldağ, M. Z. & Turgut, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107.
- Yıldız, E. (2011). Web-Tabanlı Senkron Derslerin Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Karşı Tutumları ve Senkron Teknolojileri Kabulleri Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yılmaz, G. K. & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.
- Yılmaz, M. & Doğusoy, B. (2020). Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2362-2375.

- Etik Kurul: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu, Tarih: 22.03.2021, Sayı: E-30640013-108.01-11855
- Yazarlar bu makaleye eşit katkıda olduklarını beyan ederler.

Development of Teachers' Digital Instructional Material Development Self-Efficacy Perceptions Scale¹

Engin Erbenzer², Mecit Aslan³

About the Article

Received: 09.09.2022
Accepted: 29.09.2023
Published: 01.11.2023

Keywords

Digital instructional materials, scale, teacher

Abstract

The aim of this study was to develop "Teachers' Self-Efficacy Perceptions Scale for Digital Instructional Material Development". The draft form of the 39-item scale was administered to 676 teachers. In the analysis of the data obtained, item-total correlation, exploratory and confirmatory factor analysis and reliability analysis were performed. As a result of the factor analysis, it was determined that the scale had 34 items and four factors and explained 74.335% of the total variance. The fit index values obtained as a result of confirmatory factor analysis revealed that there was a good fit between the model and the observed data and that the proposed model was acceptable. The Cronbach's alpha internal consistency reliability coefficient of the scale was 0.935, while it was calculated as .925, .971, .951 and .969 for the dimensions respectively. As a result of the statistical analyses, a five-point Likert-type digital instructional material development self-efficacy scale with a total of 34 items was developed. According to the findings of this study, it is understood that teachers' digital instructional material development self-efficacy scale can be used as a valid and reliable measurement tool.

For Citation

Erbenzer, E. & Aslan, M. (2023). Development of teachers' digital instructional material development self-efficacy perceptions scale. *MSKU Journal of Education*, 10(x), 226-237. DOI: 10.21666/muefd.1173260

The 21st century's technological developments give direction to education and its elements, and these developments also affect educational environments and methods and support them with technological elements (Ozdemir & Ozdemir, 2019). The development of information and communication technologies in the current century affects education as it affects all social areas, and the use of technology in educational activities is increasing day by day. Contemporary technology is seen as a "saviour" due to its development and is thought to be useful in solving problems. Like all other fields, the field of education also sees technology as a "saviour", but the dizzying pace of change and the level of technological development we are experiencing make it difficult to make education systems suitable for the requirements of the age (Gunuc, 2017). Countries have developed projects and conducted studies on the integration of technology into education. In countries such as the USA, Portugal, and South Korea, studies have been carried out in the form of providing course content to teachers and students in digital environments, while in our country, efforts have been made to eliminate the hardware deficiencies of educational institutions and to make effective use of technology in teaching processes with the Opportunities Enhancement and Technology Improvement Movement ("FATİH") project (Kabaran, 2020). In order for these studies to yield effective results, it is considered important to use technology-supported methods, techniques, and tools in schools. Digital instructional materials, which are technology-based learning environments that will diversify educational practices in school and out-of-school educational environments and provide learners with various learning experiences, can be used (Karademir, 2018). The development of technological infrastructure and technologically supported education and training activities are important at the point where our age has come. On the one hand, while struggling with difficulties, on the other hand, with the integration of technology into education over time, the textbook, chalk, and board, which are considered relatively old technology in classroom environments, are replaced by interactive board, internet, and tablet computer, which are the latest technology products and suitable for the characteristics of today's learners (Kaya & Aydin, 2011; Yanpar-Yelken, 2017).

¹ This article was produced from the first author's master's thesis.

² Van Hacı Ali Akin Primary School – erbenzer@yahoo.com – ORCID: 0000-0002-3569-9582

³ Van Yuzuncu Yil University – mecitaslan@yyu.edu.tr – ORCID: 0000-0002-7970-5892

If we make a definition of digital instructional materials used in educational processes that provide technology integration, they are all kinds of digitally formatted materials developed and adapted for educational applications (BECTA, 2008) or digitally supported educational products such as prose, animation, and graphics (Rogers, Sharp, & Preece, 2011). Increasing costs, the desire to find ways to respond to learning needs faster, the desire to work only on resources instead of integrated course modules, and the increasing tendency towards learner-centered or flexible learning approaches are thought to increase the use of digital instructional materials (Stepherd, 2012, as cited in Karademir, 2018). The use of digital instructional materials is important for future generations, who are digital natives, to keep up with the times, and to build a technological society. Today, there are technological tools used in the design of digital instructional materials. The most frequently used of these tools are Web 2.0 tools.

With the help of developing technologies in the digitalizing world, tools that do not require technical knowledge and can easily create digital content with basic design approaches are emerging. One of these tools is Web 2.0, which was first defined by O'Reilly Media in 2003 (Karaman, Yildirim, & Kaban, 2008). These tools can be summarized as creating visual content, creating video content, creating audio content, creating concept maps and mind maps, creating augmented reality and virtual reality content, and creating measurement and evaluation content (Korkmaz, Vergili, Cakir, & Erdogmus, 2019). When these tools are used in educational processes; it helps teachers to determine the level of participation of students in learning processes, the level of problem-solving skills and their deficiencies in evaluation processes, as well as to provide feedback to the student about their deficiencies and to improve the student's development positively (Ozbal, 2017). As well as the definition of digital instructional materials, development processes also include some stages.

A systematic approach to the process of developing digital materials and the stages to be followed in this process are as follows: the process of developing computer-aided materials is defined as (I) analysis, (II) design, (III) development, (IV) implementation and (V) evaluation stages within the integrity of a system. In the first stage, needs are identified and instruction is planned within the framework of these needs. In the design phase, it is designed to determine how to reach the determined goals, and how the teaching will be realized. In the design phase, determining the target audience, analysing the learning situation, creating the content, and selecting the programs and applications to be used are carried out (Aldoobie, 2015).

The concept of self-efficacy, which is one of the key variables of Albert Bandura's Social Cognitive Theory, is "the individual's judgment about his/her capacity to perform successfully by organizing the activities he/she needs for the performance he/she wants to show" (Bandura, 1997). When an individual is successful in his/her work, it can be considered an indication that he/she will be successful in similar work in the future. The sense of achievement here shows a reinforcing effect and motivates the individual to engage in similar behaviors in future jobs (Korkut & Babaoglan, 2012). When an individual takes action to do a job, his/her beliefs about his/her abilities for that job emerge. If these beliefs are positive, the individual's performance for that job is positively affected, and the state of being successful develops (Kandemir, 2020). Self-efficacy beliefs generally emerge in special fields. Teacher self-efficacy is one of the most important of these special areas. Social cognitive theory argues that teachers' competencies are effective in the decisions they make to determine the practices to be used during the lesson (Akbaba & Erbas, 2019). The motivation of students, their success, their skills in classroom management, their choice of methods and techniques to be used, the time they allocate for teaching processes, and the level of effort made for student success are related to teachers' self-efficacy beliefs at the point of performing their duties. In this direction, increasing teachers' self-efficacy beliefs is related to increasing the quality of teaching and can facilitate teachers performing their profession with higher motivation (Kurt, 2012).

Technology integration in education has a multidimensional structure. Technological infrastructure includes manpower resources as well as technological resources. One of the most important manpower resources is teachers (Kabakci - Yurdakul & Odabasi, 2013). According to the standards determined within the scope of the National Educational Technology Standards prepared by the International Society for Technology in Education (ISTE) to determine future teacher competencies, it was emphasized that teachers have an important role in the application of developing technology in the field of education and that teachers should have competence in technology in order to implement this role (Orhan, Kurt, Ozan, Som Vural, & Turkan, 2014). In our country, when the General Qualifications for

the Teaching Profession (GQTD) published by the Ministry of National Education ([MEB], 2006) in 2006 and 2017 are examined; while 8 performance indicators were defined in terms of the use of information and communication technologies within the scope of the GQTD published in 2006 ([MEB], 2006), no competency was defined in terms of the use of information and communication technologies in the GQTD published in 2017 ([MEB], 2017). Studies should be conducted to identify the obstacles in front of this important position of teachers in the integration of technology into education and to improve their position.

The aim of this study is to develop a valid and reliable scale to determine teachers' self-efficacy perceptions in developing digital instructional materials. By measuring the suitability of the digital materials to be prepared for the target audience, the suitability of the content for the purpose, the competencies of designing materials in accordance with the design principles, and the level of use of frequently used digital material design tools, it is thought to contribute to the literature in the preparation of more qualified digital materials. Unlike the scales in the literature (Bakac & Ozen, 2015; Birisci, Kul, Aksu, Akalan, & Celik, 2018; Ozgen, Arikaya, & Altintas, 2019), the use of digital material design tools was also addressed. It is aimed that this scale will serve as a data collection tool for researchers in future self-efficacy determination studies.

Method

Participants

The study group for the research consists of 676 teachers working in various provinces. The study was conducted with two separate study groups. The demographic characteristics of the first study group consisting of 309 teachers are presented in Table 1. The data related to the construct validity of the scale were analysed by Exploratory Factor Analysis (EFA). In order to verify the structure obtained as a result of EFA, CFA was applied by collecting data from a second group of 367 teachers again. The demographic characteristics of the 367 teachers from whom data were collected for CFA are presented in Table 2.

Table 1. The study group from which Exploratory Factor Analysis data were obtained

Gender	n	%
Woman	178	57.6
Male	131	42.4
Years of Professional Experience	n	%
1-5 Years	126	40.8
6-10 Years	84	27.2
11-15 Years	50	16.2
16-20 Years	28	9.1
20 Years and above	21	6.8
Receiving In-Service Training on Information Technologies	n	%
Yes	139	45
No.	170	55
Following Technological Developments	n	%
I do	212	68.6
I don't	97	31.4
Total	309	100

Table 1 shows that the first study group consisted of 178 female and 131 male teachers. 40.8% of the teachers have 1-5 years of professional experience, 27.2% have 6-10 years of professional experience, 16.2% have 11-15 years of professional experience, 9.1% have 16-20 years of professional experience, and 6.8% have 20 years or more of professional experience. In addition, 55% of the teachers have not

received in-service training on information technologies, while 68.6% of them follow technological developments regularly.

Table 2. The study group from which Confirmatory Factor Analysis data were obtained

Gender	n	%
Woman	184	50.1
Male	183	49.9
Years of Professional Experience	n	%
1-5 Years	102	27.8
6-10 Years	117	31.9
11-15 Years	65	17.7
16-20 Years	44	12
20 Years and above	39	10.6
In Information Technologies Receipt of In-Service Training	n	%
Yes	138	37.6
No.	229	62.4
Following Technological Developments	n	%
I do	221	60.2
I don't	146	39.8
Total	367	100

Table 2 shows that the second study group consisted of 184 female and 183 male teachers. While 27.8% of the teachers have 1-5 years of professional experience, 31.9% have 6-10 years of professional experience, 17.7% have 11-15 years of professional experience, 12% have 16-20 years of professional experience and 10.6% have 20 years or more of professional experience. In addition, 62.4% of the teachers have not received in-service training on Information Technologies, while 60.2% of them follow technological developments regularly.

Scale Development Process

At the beginning of the scale development process, the literature on digital instructional materials, material design and self-efficacy was examined (Aldoobie, 2015; Sevindik, 2016.; Yanpar Yelken, 2017; Yavuz Konokman, 2019). As a result of the literature review, the item pool of the scale was created with the information obtained about designing materials suitable for the target audience, content creation criteria, material design principles, and current digital material design tools. The item pool of the scale consisted of 39 items. The statements in the scale were graded as "Strongly Disagree (1), Strongly Disagree (2), Moderately Agree (3), Strongly Agree (4) and Strongly Agree (5)". In order to determine the content validity of the scale, three lecturers from the field of Information Technologies, four lecturers from the field of Curriculum and Instruction, one lecturer from the field of Measurement and Evaluation, and six Information Technologies teachers were consulted and the necessary corrections were made. Three candidate items that were determined to be incompatible with the content validity were removed and the draft scale consisted of 36 items. The draft scale was read aloud to three classroom teachers to confirm the comprehensibility of the items. The data of the study were collected with the approval of the ethics committee of Van Yüzüncü Yıl University (2020/05; Meeting Date: 25.03.2021). With the data collected from 676 teachers, factor analyses of the scale were performed.

Analysing the Data

The data obtained from the pilot application applied to 309 teachers were entered into the SPSS 25 package statistical programme. In order to determine whether the data set was suitable for factor analysis, "Barlett sphericity" and "Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)" tests were applied. In the exploratory

factor analysis process, "Principal Component Analysis" and "Varimax" vertical rotation techniques were used to determine the items to be included in the scale, and in order to reveal the item discrimination; independent groups t test was used for the difference between the lower 27% and upper 27% groups, and Pearson correlation was used to determine the level of serving the purpose of the items. The data collected from a second study group consisting of 367 teachers were subjected to confirmatory factor analysis with AMOS 21 package statistical programme. In order to determine the reliability of the scale, Cronbach α internal consistency coefficient was calculated using all the data obtained from both study groups.

Findings

Exploratory Factor Analysis

As a result of the analyses performed with the data obtained from 309 teachers to determine whether the data set is suitable for factor analysis, it can be said that the data set is suitable for factor analysis since the "KMO" value is .955 (>0.6) and the "Barlett sphericity" test chi-square result is significant ($X^2_{(190)} = 12328.009$; $p < .01$) (Cokluk, Sekercioglu, & Buyukozturk, 2010). As a result of determining that the data set was suitable, exploratory factor analysis was performed, and the scree-slope-accumulation graph was analysed to determine the number of factors of the scale. The graph is given in Figure 1.

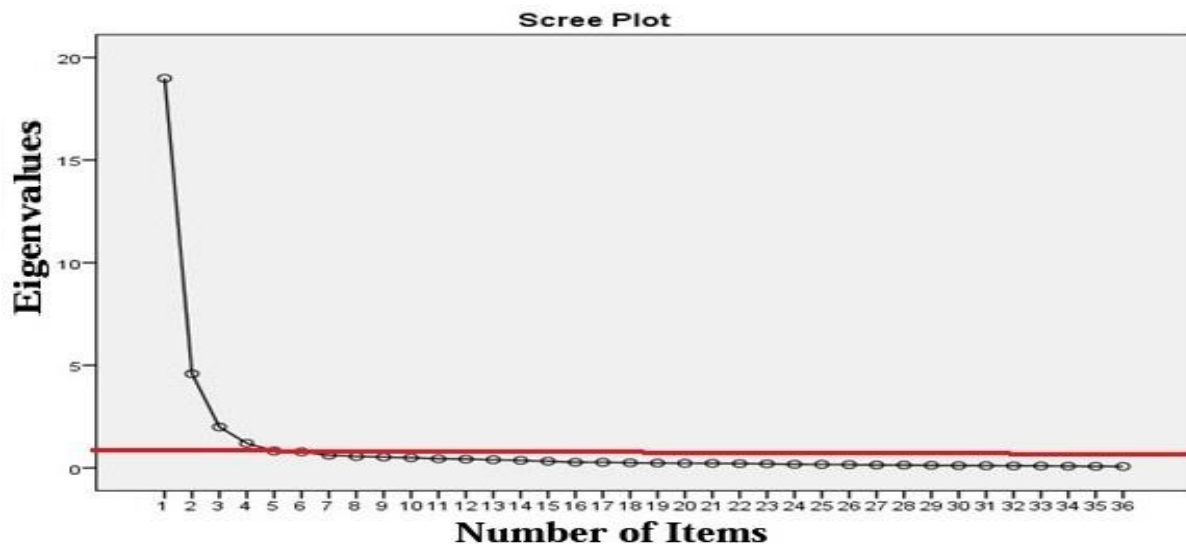


Figure 1. Slope-deposition graph.

When the graph in Figure 1 is analysed, it is seen that the eigenvalues of the factors after the fourth factor are close to each other and their effects on variance are similar, while the eigenvalues of the first four factors are different from each other and their contributions to variance are high (Buyukozturk, 2020). In line with these results, it was determined that the scale consisted of four factors. As a result of the re-analyses of the four factors, it was determined that they explained 75.292% of the total variance. In order to determine the items to be included in the scale, factor analyses were performed with "Principal Component Analysis" and "Varimax" vertical rotation techniques. The data obtained as a result of the analyses are presented in Table 3.

Table 3. Factor Analysis of the Scale

Factor	Item No	Factor Load Values				Common Factor Variance (h) ²
		Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	
Material Design	Item19	,828				,818
	Item 22	,806				,768
	Item 20	,805				,795
	Item 15	,800				,807
	Item 16	,787				,790
	Item 18	,777				,757
	Item 17	,777				,774
	Item 23	,777				,763
	Item 24	,758				,736
	Item 26	,752				,761
	Item 21	,720				,692
	Item 25	,718				,697
	Item 14	,699			,401	,671
	Item 13	,676			,504	,741
Using Digital Applications	Item 33		,884			,839
	Item 31		,858			,773
	Item 35		,852			,791
	Item 29		,850			,779
	Item 28		,801			,685
	Item 30		,799			,734
	Item 36		,795			,705
	Item 34		,760			,647
	Item 32		,744			,717
Suitability for the Target Audience	Item 2			,768		,786
	Item 3			,752		,784
	Item 4			,751		,815
	Item 6			,735		,730
	Item 5			,699		,770
	Item 1	,408		,600		,705
Content Creation	Item 9	,417			,720	,808
	Item 10	,403			,713	,774
	Item 11	,462			,689	,798
	Item 8	,436			,680	,763
	Item 12				,592	,625
Factor Eigenvalue		17,968	4,571	1,885	1,175	
Variance Explained		52,847	13,443	5,545	3,457	
Total Variance		75,292				

According to the findings in Table 3, it was determined that all items of the scale had factor loadings above the criterion value of .30. In order to ensure that the discrimination of the items was high, the criteria that the factor loading value should not be below .45 and the item-scale correlation value should be above .30 (Buyukozturk, 2020) were followed. As a result of the factor analyses, item 7 and item 27, whose item loadings were distributed to more than one factor, were removed from the scale. As a result of these procedures, a structure consisting of four factors and 34 items was reached. Considering the item contents in the scale and the theoretical framework, the first factor was named as "Designing

Materials", the second factor as "Using Digital Applications", the third factor as "Appropriateness to the Target Audience" and the fourth factor as "Creating Content".

The "Designing Materials" factor, which explains 52.847% of the total variance, consists of 14 items, the "Using Digital Applications" factor, which explains 13.443% of the variance, consists of nine items, the "Appropriateness to Target Audience" factor, which explains 5.545% of the variance, consists of six items and the "Creating Content" factor, which explains 3.457% of the variance, consists of five items. Therefore, the scale consisting of four factors explains 75.292% of the total variance.

Confirmatory Factor Analysis

In order to verify the structure of the scale, which was determined to be 34 items and four factors after the Exploratory Factor Analysis, data were collected from 367 teachers from various branches working in various provinces, and confirmatory factor analysis was applied. The new fit index values of the Teachers' Self-Efficacy Perceptions of Digital Instructional Material Development Scale and the acceptable fit and perfect fit values recommended by Schermelleh-Engel, Moosbrugger, and Müller (2003) are given in Table 4.

Table 4. Confirmatory Factor Analysis Fit Indices After Modifications

Types of Index	Perfect Fit Criterion	Acceptable Fit Criterion	Obtained Index	Decision
χ^2 /sd	$0 \leq \chi^2 /sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 /sd \leq 3$	2.849	Acceptable
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.071	Acceptable
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.942	Acceptable
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.0514	Acceptable
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.844	Acceptable
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.914	Acceptable
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.943	Acceptable
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.697	Acceptable

When Table 4 is examined, the fit indices of the Teachers' Self-Efficacy Perceptions of Digital Instructional Material Development Scale are $\chi^2/sd=2.849$; $RMSEA=.071$; $CFI=.942$; $SRMR=.0514$; $PNFI=.844$; $NFI=.914$; $IFI=.943$, $PGFI=.697$. According to the perfect fit and acceptable fit criteria in Table 4, it is seen that the fit level of the four-factor model is between acceptable values.

The factorial model and item-factor structure of the four-factor model that emerged after CFA are presented in Figure 2.

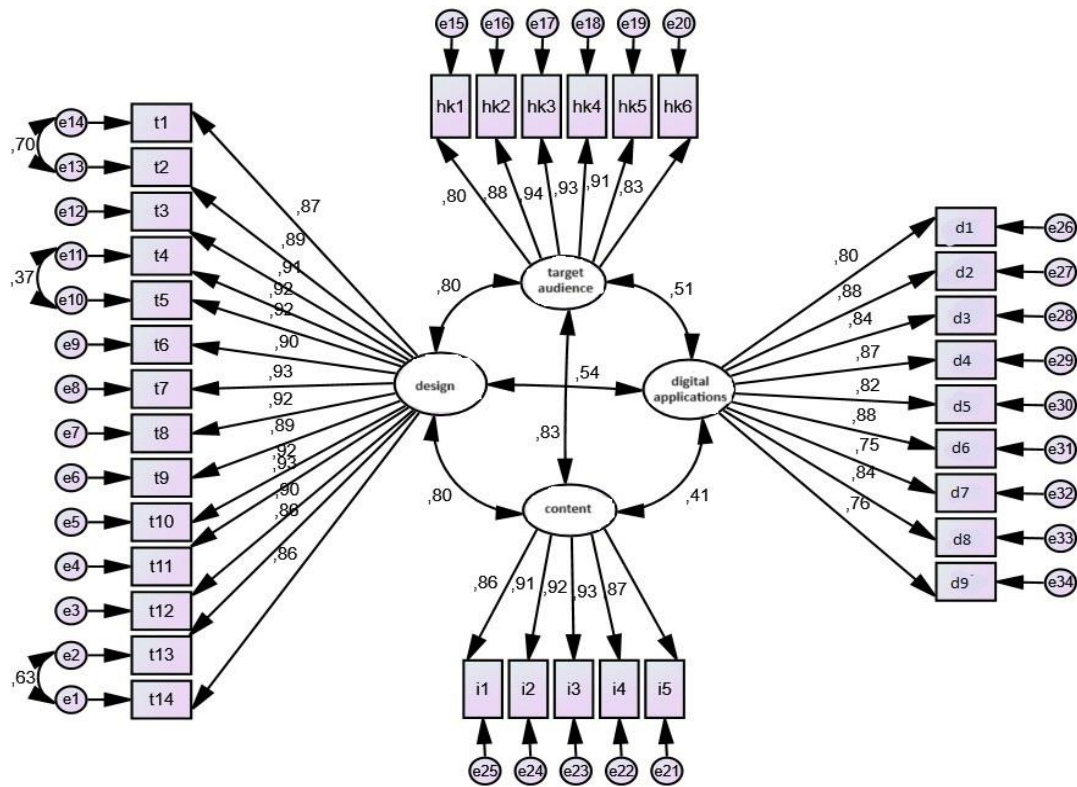


Figure 2. The factorial model and item-factor structure of the SCLCS scale.

According to Figure 2, the factor loadings ranged between .80 and .94 for the "Appropriateness for the Target Audience" factor, between .86 and .93 for the "Ability to Create Content" factor, between .86 and .94 for the "Ability to Design Materials" factor, and between .75 and .88 for the "Ability to Use Digital Applications" factor.

The item-factor correlation method was used to determine the level of serving the purpose of the scale items. The item-factor correlation values of the serving the purpose levels of the scale items are given in Table 5.

Table 5. Item - Factor Correlation Analysis of Scale Items

Factor 1		Factor 2		Factor 3		Factor 4	
Item No	r	Item No	r	ItemNo	r	Item No	r
Item19	.753**	Item 33	.645**	Item 2	.691**	Item 9	.680**
Item 22	.749**	Item 31	.580**	Item 3	.703**	Item 10	.678**
Item 20	.781**	Item 35	.611**	Item 4	.716**	Item 11	.714**
Item 15	.768**	Item 29	.624**	Item 6	.644**	Item 8	.691**
Item 16	.788**	Item 28	.560**	Item 5	.695**	Item 12	.645**
Item 18	.760**	Item 30	.673**	Item 1	.755**		
Item 17	.762**	Item 36	.634**				
Item 23	.727**	Item 34	.599**				
Item 24	.770**	Item 32	.689**				
Item 26	.764**						
Item 21	.750**						
Item 25	.763**						
Item 14	.661**						
Item 13	.708**						

According to the data in Table 5, the item-factor scores of the items in Factor 1 ranged between .661 and .788; the item-factor scores of the items in Factor 2 ranged between .560 and .689; the item-factor scores of the items in Factor 3 ranged between .644 and .755; and the item-factor scores of the items in Factor 4 ranged between .645 and .714. According to these results, it can be said that each item has a significant ($p < .001$) and positive relationship with the whole scale, and the items serve the purpose. In order to determine the discriminations of the scale items, an unrelated sample t-test was applied for the difference between the upper group of 27% and the lower group of 27%. The results of the t-test are given in Table 6.

Table 6. Item Discrimination Analysis

Factor 1			Factor 2			Factor 3			Factor 4		
Item No	t	p	Item No	t	p	Item No	t	p	Item No	t	p
Item 19	17,772**	,000	Item 33	14,369**	,000	Item 2	14,724**	,000	Item 9	13,910**	,000
Item 22	17,010**	,000	Item 31	11,795**	,000	Item 3	15,039**	,000	Item 10	12,697**	,000
Item 20	16,948**	,000	Item 35	11,961**	,000	Item 4	16,085**	,000	Item 11	14,454**	,000
Item 15	17,575**	,000	Item 29	13,311**	,000	Item 6	13,866**	,000	Item 8	14,457**	,000
Item 16	18,572**	,000	Item 28	11,039**	,000	Item 5	14,544**	,000	Item 12	12,636**	,000
Item 18	17,612**	,000	Item 30	16,659**	,000	Item 1	16,240**	,000			
Item 17	17,738**	,000	Item 36	14,740**	,000						
Item 23	15,453**	,000	Item 34	11,871**	,000						
Item 24	19,763**	,000	Item 32	16,153**	,000						
Item 26	18,519**	,000									
Item 21	16,512**	,000									
Item 25	18,781**	,000									
Item 14	11,893**	,000									
Item 13	14,718**	,000									
Scale	32,412**	,000									
Total											

When Table 6 was analysed, it was determined that the t values of the items in the scale were between 11,795 and 19,763, and the t value of the total scale was 32,418. The results obtained are significant since $p < .001$. When all these results are evaluated together, it can be said that the total scale and the discrimination of the items are high.

Cronbach Alpha values for the factors in the scale and the total scale are given in Table 7.

Table 7. Cronbach Alpha Values of Factors and Total Scale

Scale Dimensions	Cr- α
First Factor (Relevance to the Target Audience)	.925
Second Factor (Creating Content)	.971
Third Factor (Designing Materials)	.951
Fourth Factor (Using Digital Applications)	.969
Total	.935

According to Table 7, the Cronbach Alpha reliability coefficient of the first factor is 0.925, the second factor is 0.971, the third factor is 0.951, and the fourth factor is 0.969. The reliability coefficient for the whole scale is 0.935. According to these values, it can be said that the data related to the scale are reliable.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Individuals need high-level skills in addition to their basic skills in order to catch up with the advancing technology, to react and adapt to changes, to choose what they need among the rapidly increasing accumulation of information, to obtain new information by examining and evaluating, to use the

information obtained in the direction of their needs and to transform it into products. The high-level skills and competences that should be possessed in the information society are called 21st century skills (Anagun, Atalay, Kilic, & Yasar, 2016). 21st century skills are necessary for individuals to lead a more qualified life, find easy solutions to emerging problems, analyse social events from different perspectives, and be more successful in their professional and social lives. These skills can be acquired through education at all levels from primary education to higher education. Teachers are responsible for students to acquire these skills, and teachers need to acquire these skills and use them in education and training environments (Anagun et al., 2016). When 21st century skills are analysed, it can be said that information and communication technologies (ICT) have an important place and educational environments have also changed with the integration of technology into education. In order for teachers to adapt their schools to ICT-based learning environments and innovations, they need to use their characteristics of being an educator and leader, as well as have the knowledge and skills to use technology to obtain pedagogical knowledge that will support their professional development (Karademir, 2018). In this respect, it is essential to determine the self-efficacy of teachers to develop digital materials based on the fact that educational materials should also be digital in digitalised education processes.

In this study, which was conducted to develop a measurement tool to determine teachers' self-efficacy perceptions of digital instructional material development, EFA was first applied with the data obtained from 309 teachers to determine the construct validity of the scale. As a result of KMO and Barlett sphericity tests, it was determined that the data set was suitable for factor analyses, so factor analyses were performed with "Principal Component Analysis" and "Varimax" vertical rotation technique to determine the items to be included in the scale. In addition, the difference between the lower 27% and upper 27% groups and item scale correlation were analysed. As a result of the factor analyses, 2 items whose item loadings were distributed to more than one factor were removed from the scale.

As a result of EFA, it was found that the four-factor structure explained 75.292% of the total variance. While the item factor loading values were found in the range of .592-.884, the item-scale correlation values were found in the range of .560-.788. These values were found to comply with the criteria that the item-scale correlation value should be above .30 and the factor loading value should not be below .45 (Büyüköztürk, 2020). As a result of these procedures, it was determined that the scale consisted of a four-factor structure and 34 items. Considering the content of the items in the developed scale and the theoretical framework, the first factor was named as "Suitability for the Target Audience", the second factor as "Creating Content", the third factor as "Designing Materials" and the fourth factor as "Using Digital Applications". The items under the "Appropriateness to the Target Audience" factor were analysed and factor naming was performed due to the item contents expressing that the material should be suitable for the student. In the second factor naming, this factor was named as "Creating Content" due to the presence of items containing the principles of content creation, and the third factor was named as "Designing Materials" due to the item contents containing the principles of material design. In the "Using Digital Applications" factor, the factor was named as such because the item contents were related to digital applications that help to develop digital instructional materials.

In order to verify the structure obtained as a result of EFA, CFA was applied to the data set obtained from 367 teachers. It was observed that the fit indices obtained as a result of CFA were not sufficient according to the acceptable fit and perfect fit values suggested by Schermelleh-Engel, Moosbrugger, and Müller (2003). In CFA, it was determined that the fit indices obtained for the four-factor model were within the acceptable values as a result of making the suggested corrections in the "Ability to Design Materials" factor. Since the fit indices were between acceptable values, it was concluded that the four-factor structure was confirmed.

The Cronbach alpha reliability value for the total scale was calculated as .935, and the Cronbach alpha reliability values of the sub-dimensions of the scale were 0.925 for the first factor, 0.971 for the second factor, 0.951 for the third factor, and 0.969 for the fourth factor. Considering these data, it can be concluded that the data of the scale is reliable.

Considering the results of this study, it can be said that "Teachers' Self-Efficacy Perceptions Scale for Digital Instructional Material Development" is a measurement tool with high validity and reliability. The five-point Likert-type scale revealed a structure consisting of four factors and 34 items. The highest score that can be obtained from the scale is 170, while the lowest score is 34. According to this scoring, it is considered that the self-efficacy perceptions of the person with a high score in digital instructional

material development are relatively high. While the evaluation of the scale in general is in this way, in the factor dimension of the scale: according to the scores to be obtained from the first factor, the level of self-efficacy perceptions of developing materials suitable for students; according to the scores to be obtained from the second factor, the level of self-efficacy perceptions of developing materials in accordance with the principles of content creation; according to the scores to be obtained from the third factor, the level of self-efficacy perceptions of developing materials in accordance with the principles of material design can be determined, and according to the scores obtained from the last factor, the level of using auxiliary digital applications in developing digital instructional materials can be determined. It is thought that this scale can be used especially to examine teachers' self-efficacy perceptions in developing digital instructional materials and to make inferences. The data to be obtained from the "Teachers' Digital Instructional Material Development Self-Efficacy Perceptions Scale" can be used in the organisation of in-service training of teachers.

References

- Akbaba, B. & Erbas, S. (2019). Self-efficacy scale for designing and using information technology supported materials: validity and reliability studies. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 7(1), 174-194.
- Aldoobie, N. (2015). The ADDIE model. *American International Journal of Contemporary Research*, 5(6), 68-72.
- Anagun, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Development of 21st century skills competence perceptions scale for pre-service teachers: validity and reliability study. *Pamukkale University Journal of Faculty of Education*, 2016 (40), 160-175.
- Bakac, E. & Ozen, R. (2015). Material design self-efficacy belief scale: validity and reliability study. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 461-476. doi: 10.14687/ijhs.v12i2.3341.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- BECTA. (2008). *Choosing and using digital learning resources A guide for school leaders*. Access Address: <http://archive.teachfind.com/becta/schools.becta.org.uk/index6480.html> Access Date: 20.01.2021
- Birisci, S., Kul, Ü., Aksu, Z., Akaslan, D. & Celik, S. (2018). Web 2.0 rapid content development self-efficacy belief determination scale (W2ÖYİÖ) development study. *Educational Technology Theory and Practice*, 8(1), 187-208.
- Buyukozturk, Ş. (2020). *Data analysis handbook for social sciences*. Ankara: Pegem Akademi Publications. [Adobe Digital Editions]. Access Address: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=79749> Access Date: 08.02.2021
- Cokluk, Ö., Sekercioglu, G. & Buyukozturk, Ş. (2010). *Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL applications*. (1st bs.). Ankara: Pegem Akademi Publishing.
- Gunuc, S. (2017). *Theoretical foundations of technology integration in education*. Ankara: Anı Publishing. [Adobe Digital Editions]. Access Address: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=18640> Access Date: 11.03.2021
- Kabakci Yurdakul, I. & Odabasi, F. H., (2013). Technopedagogical education model. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.). *Instructional Technologies and Material Design Based on Technopedagogical Education* (pp. 39-70). [Adobe Digital Editions]. Access Address: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=18530>
- Kabaran, G. G. (2020). *Development of an in-service training programme for digital material design and evaluation of its effectiveness*. Muğla Sıtkı Koçman University: Unpublished doctoral thesis.
- Kandemir, M. (2020). *Therapeutic Alliance in Psychological Help Process: Attachment and Self-Efficacy*. [Adobe Digital Editions]. Access Address: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=45949> Access Date: 11.03.2021
- Karademir, T. (2018). *An ecological approach to the adoption of technology: a sustainable digital teaching material development ecosystem*. (Unpublished doctoral dissertation). Ankara University.

- Karaman, S., Yildirim, S. & Kaban, A. (2008). Learning 2.0 is becoming widespread: Research on the use of Web 2.0 applications in education and its results. *Proceedings of XIII. Turkey'de Internet Conference*, 35-40. Ankara.
- Kaya, H. & Aydin, F. (2011). Student views on smart board applications in teaching geography subjects in social studies course. *Journal of World of Turks*, 3(1), 179-189.
- Korkmaz, Ö., Vergili, M., Cakir, R. & Erdogmus, F. U. (2019). The effect of Plickers Web 2.0 measurement and evaluation application on students' exam anxiety and achievement. *Gazi Journal of Educational Sciences*, 5(2), 15-37.
- Korkut, K. & Babaoglan, E. (2012). Self-efficacy beliefs of classroom teachers. *International Journal of Management Economics and Business*, 8(16), 270-282.
- Kurt, T. (2012). Teachers' perceptions of self-efficacy and collective efficacy. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 10(2), 196-228.
- Orhan, D., Kurt, A. A., Ozan, S., Som Vural, S., & Türkan, F. (2014). An overview of national educational technology standards. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 2(2014), 65-78.
- Ozbal, A. (2017). *The use of Web 2.0 tools in the development of writing skills*. (Unpublished Master's Thesis). Akdeniz University.
- Ozdemir, M. & Ozdemir, O. (2019). *Instructional technologies and teaching process*. In T. Yanpar-Yelken (Ed.). *Instructional Technologies* (pp.1-24). Ankara: Anı Publishing. [Adobe Digital Editions]. Access Address: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=18463> Access Date: 11.03.2021
- Korkmaz, Ö., Arikaya, C., & Altintas, Y. (2019). The development of teachers' digital teaching material development self-efficacy scale. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 40-56.
- MEB. (2006). *General Qualifications for Teaching Profession*. Access Address: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf
- MEB. (2017). *General Qualifications for Teaching Profession*. Access Address: <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Rogers, Y., Sharp, H. & Preece, J. (2011). *Interaction design: beyond human-computer interaction (3rd Ed)*. United Kingdom: Wiley. Retrieved from: <https://arl.human.cornell.edu/879Readings/Interaction%20Design%20-%20Beyond%20Human-Computer%20Interaction.pdf> Access Date: 11.02.2021
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.
- Sevindik, T. (2016). *Material design in computer environment*. K. Selvi (Ed.). *Instructional Technologies and Material Design* (pp.128-163). Ankara: Anı Publishing. [Adobe Digital Editions]. Access Address: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=18452> Access Date: 16.01.2021
- Yanpar-Yelken, T. (2017). *Instructional technologies and material design*. Ankara: Anı Publishing. [Adobe Digital Editions]. Access Address: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=18413> Access Date: 08.03.2021
- Yavuz-Konokman, G. (2019). *Preparation of digital teaching technologies and their use in educational environments*. T. Yanpar Yelken (Ed.). In *instructional technologies* (pp.66-98). Ankara: Anı Publishing. [Adobe Digital Editions]. Access Address: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=74328> Access Date: 08.03.2021

* The authors declare that they have contributed equally to this article.

* Ethics committee approval was received for this research from the ethics committee of Van Yuzuncu Yil University (2020/05; meeting date: 25.03.2021).

Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algıları Ölçeği Geliştirme Çalışması¹

Engin Erbenzer², Mecit Aslan³

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 09.09.2022
Kabul Tarihi: 29.09.2023
Yayın Tarihi: 01.11.2023

Anahtar Kelimeler

Dijital öğretim materyalleri, ölçek, öğretmen

Özet

Bu çalışmanın amacı “Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algıları Ölçeği” geliştirmektir. 39 maddeden oluşan ölçeğin taslak formu 676 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde madde toplam korelasyonu, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda ölçeğin 34 madde ve dört faktörlü bir yapıda olduğu ve toplam varyansın %74.335’ini açıkladığı belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri model ve gözlenen veri arasında uyum olduğunu ve önerilen modelin kabul edilebilir olduğunu ortaya koymuştur. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.935 iken boyutlar için sırasıyla .925, .971, .951 ve .969 olarak hesaplanmıştır. İstatistiksel analizler sonucunda beşli likert tipinde, toplam 34 maddelik öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik ölçeği geliştirilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilceği anlaşılmaktadır.

Atf İçin

Erbenzer, E. & Aslan, M. (2023). Development of teachers' digital instructional material development self-efficacy perceptions scale. *MSKU Journal of Education*, 10(x), 226-237. DOI: 10.21666/muefd.1173260

21. yüzyılın teknoloji konusundaki gelişmeleri eğitime ve unsurlarına istikamet vermekte ve bu gelişmeler eğitim ortamlarını ve yöntemlerini de etkisi altına alarak teknolojik unsurlarla desteklemektedir (Özdemir ve Özdemir, 2019). İçinde bulunduğumuz yüzyılın, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişimi bütün toplumsal alanları etkilediği gibi eğitimi de etkilemekte, eğitim faaliyetlerinde teknolojinin kullanımı her geçen gün artmaktadır. Çağımız teknolojisi, yaşadığı gelişimden ötürü “kurtarıcı” konumunda görülmekte ve sorunların çözümünde işe yarayacağı düşünülmektedir. Diğer tüm alanlar gibi eğitim alanı da teknolojiyi “kurtarıcı” olarak görmektedir ancak yaşadığımız baş döndürücü değişim hızı ve teknolojik gelişim düzeyi eğitim sistemlerinin çağın gereklerine uygun hale getirilmesini zorlaştırmaktadır (Günüç, 2017). Teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda ülkeler projeler geliştirmiş, çalışmalar yapmıştır. ABD, Portekiz ve Güney Kore gibi ülkelerde ders içeriklerinin dijital ortamlarda öğretmen ve öğrencilere sağlanması şeklinde çalışmalar yapılırken ülkemizde ise Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi ile eğitim kurumlarının donanım eksiklerinin giderilmesi ve öğretim süreçlerinde teknolojinin etkin kullanımı için çalışmaları yapılmıştır (Kabaran, 2020). Yapılan bu çalışmaların etkili sonuç vermesi için okullarda da teknoloji destekli yöntem, teknik ve araçların kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Okulda ve okul dışı eğitim ortamlarında yapılan eğitim uygulamalarını çeşitlendirecek, öğrenenlere çeşitli öğrenme yaşantıları sağlayacak, teknoloji tabanlı öğrenme ortamlarından olan dijital öğretim materyalleri kullanılabilir (Karademir, 2018). Teknolojik alt yapının geliştirilmesi ve eğitim öğretim faaliyetlerinin teknolojik destekli yapılması çağımızın geldiği noktada önem arz etmektedir. Bir yandan zorluklarla mücadele edilirken bir yandan da teknolojinin eğitime zamanla entegre olmasıyla sınıf ortamlarında görece daha eski teknoloji sayılan ders kitabı, tebeşir ve tahta yerini son teknoloji ürünü olan ve günümüz öğrenenlerinin özelliklerine uygun olan etkileşimli tahta, internet ve tablet bilgisayara bırakmaktadır (Kaya ve Aydın, 2011; Yanpar-Yelken, 2017). Teknoloji entegrasyonu sağlanan eğitim süreçlerinde kullanılan dijital öğretim materyallerinin tanımını yapacak olursak; eğitimsel uygulamalar için geliştirilmiş, uyarlanmış her türlü dijital biçime sahip gereç (BECTA, 2008) veya düzyazı, animasyon ve grafik benzeri dijital destekli eğitsel ürünler (Rogers, Sharp

¹ Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Van Hacı Ali Akın İlkokulu – eerbenzer@yahoo.com – ORCID: 0000-0002-3569-9582

³ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi – mecitaslan@yyu.edu.tr – ORCID: 0000-0002-7970-5892

ve Preece, 2011) dir. Artan maliyetler, öğrenme ihtiyaçlarına daha hızlı yanıt verecek yolları arama istekleri, bütünleştirilmiş ders modülleri yerine sadece kaynaklar üzerinden çalışma isteği ve öğrenen merkezli ya da esnek öğrenme yaklaşımına yönelmelerin fazlaşması dijital öğretim materyallerinin kullanımını artıracakı düşünülmektedir (Stepherd, 2012, akt. Karademir, 2018). Dijital öğretim materyallerinin kullanımı, dijital yerli olan gelecek nesillerin çağa ayak uydurması ve teknoloji toplumunun inşa edilmesinde önemli bir konumdadır. Günümüzde dijital öğretim materyallerinin tasarlanmasında kullanılan teknolojik araçlar bulunmaktadır. Bu araçların en sık kullanılanları Web 2.0 araçlarıdır.

Dijitalleşen dünyada gelişen teknolojilerin yardımıyla teknik bilgi gerektirmeyen ve temel tasarım yaklaşımlarıyla da kolayca dijital içerik oluşturulabilecek araçlar ortaya çıkmaktadır. Bunlardan biri de ilk defa 2003'te O'Reilly Media tarafından Web 2.0 kavramı ile tanımlanmış olan araçlardır (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008). Söz konusu araçlar görsel içerik oluşturma, video içerikleri oluşturma, ses içerikleri oluşturma, kavram haritaları ve zihin haritaları oluşturma, artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik içerikleri oluşturma, ölçme ve değerlendirme içerikleri oluşturma şeklinde özetlenebilir (Korkmaz, Vergili, Çakır ve Erdoğan, 2019). Bu araçlar eğitim süreçlerinde kullanıldığında; öğrencilerin öğrenme süreçlerinde katılım düzeylerini, problem çözme becerilerinin düzeyini ve değerlendirme süreçlerinde eksiklerinin tespit edilmesinde aynı zamanda öğrenciye eksiklikleri hakkında dönütler vererek öğrencinin gelişimini olumlu yönde ilerletilmesinde öğretmenlere yardımcı olmaktadır (Özbal, 2017). Dijital öğretim materyallerinin tanımı kadar geliştirme süreçleri de bazı aşamaları içermektedir.

Dijital materyal geliştirme sürecinde sistemli bir yaklaşımın sergilenmesi ve bu süreçte uyulması gereken aşamalar şu şekildedir; bilgisayar destekli materyal geliştirme süreci bir sistem bütünlüğü içerisinde (i) analiz, (ii) tasarım, (iii) gelişim, (iv) uygulama ve (v) değerlendirme aşamaları şeklinde tanımlanmaktadır. Birinci aşamada ihtiyaçlar belirlenir ve bu ihtiyaçlar çerçevesinde öğretimin planlanması sağlanır. Tasarım aşamasında ise belirlenen hedeflere ulaşma ve öğretimin nasıl gerçekleştirileceği tasarlanır. Tasarım aşamasında hedef kitlenin belirlenmesi, öğrenme durumunun analizi, içeriğin oluşturulması ve kullanılacak program ve uygulamaların seçilmesi işlemleri yapılır (Aldoobie, 2015).

Albert Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramının anahtar değişkenlerinden biri olan öz-yeterlik kavramı "bireyin, göstermek istediği performans için ihtiyaç duyduğu etkinlikleri organize ederek başarılı bir şekilde performansı yapabilme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır" (Bandura, 1997). Birey yaptığı işlerde başarılı olduğunda sonraki benzer çalışmalarda da başarılı olacağını belirtisi sayılabilir. Buradaki başarıma duygusu bir pekiştirici etkisi göstererek kişiyi gelecekteki işlerde de benzer davranışlara güdüler (Korkut ve Babaoğlu, 2012). Birey bir işi yapmak için harekete geçtiğinde o işe dönük yeteneklerine ait inançları ortaya çıkar, bu inançlar eğer olumluysa bireyin o işe dönük performansı da olumlu yönde etkilenir ve başarılı olma durumu gelişir (Kandemir, 2020). Öz yeterlik inancı genellikle özel alanlara ilişkin olarak ortaya çıkar. Öğretmen öz yeterlikleri de bu özel alanların en başında gelir. Sosyal bilişsel kurama göre öğretmenlerin ders işleniş sırasında kullanılacak uygulamaları belirlemek için aldıkları kararlarda kendi yeterliklerinin etkili olduğunu savunmaktadır (Akbaba ve Erbaş, 2019). Öğrencilerin güdülenmeleri, başarıları, sınıf yönetimindeki becerileri, kullanılacak yöntem ve teknik seçimleri, öğretme süreçleri için ayırdıkları vakit ve öğrenci başarısı için sarfedilen gayretin düzeyi öğretmenlerin görevlerini yapma noktasındaki öz yeterlik inançlarıyla ilişkilidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının artırılması öğretmenin öğretim kalitesini artırmakla ilgili olup öğretmenin mesleğini daha yüksek bir motivasyonla yapmasını kolaylaştırabilir (Kurt, 2012).

Eğitimde teknoloji entegrasyonu çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Teknolojik altyapı, teknolojik kaynakların yanı sıra insan gücü kaynağını da barındırır. En önemli insan gücü kaynaklarından biri de öğretmenlerdir (Kabakçı – Yurdakul ve Odabaşı, 2013). Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (ISTE) tarafından geleceğin öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanan Ulusal Eğitim Teknolojileri Standartları kapsamında belirlenen standartlara göre öğretmenlerin gelişen teknolojinin eğitim alanında uygulanmasında önemli role sahip olduğu ve bu rolün uygulanabilmesi için öğretmenlerin teknoloji konusunda yetkinliğe sahip olması gerektiği vurgulanmıştır (Orhan, Kurt, Ozan, Som Vural ve Türkan, 2014). Ülkemiz de ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2006 ve 2017 yıllarında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) incelendiğinde; 2006 yılında yayınlanan ÖMGY kapsamında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı açısından 8 adet performans

göstergesi tanımlanmışken ([MEB], 2006), 2017 yılında yayınlanan ÖMGY' de ise bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı açısından herhangi bir yeterlik tanımlanmamıştır ([MEB], 2017). Öğretmenlerin, teknolojinin eğitime entegrasyonu konusundaki bu önemli konunun önündeki engellerin belirlenmesi ve pozisyonlarının geliştirilmesi açısından çalışmalar yapılması gereklidir.

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarını belirleyecek geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesidir. Hazırlanacak olan dijital materyallerin hedef kitleye uygun olması, içeriklerin amaca uygunluğu, tasarım ilkelerine uygun materyal tasarlama yeterlikleri ile sık kullanılan dijital materyal tasarlama araçlarının kullanım düzeylerinin ölçülmesi ile daha nitelikli dijital materyallerin hazırlanmasında alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında bulunan ölçeklerden (Bakaç ve Özen, 2015; Birişçi, Kul, Aksu, Akalan ve Çelik, 2018; Özgen, Arıkaya ve Altıntaş, 2019) farklı olarak dijital materyal tasarım araçlarının kullanım durumları da ele alınmıştır. Bu ölçeğin, yapılacak olan öz-yeterlik belirleme çalışmalarında araştırmacılara veri toplama aracı olarak kaynak oluşturması hedeflenmektedir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli illerde görev yapan 676 öğretmen oluşturmaktadır. İki ayrı çalışma grubu üzerinden yürütülen araştırmada; Tablo 1'de demografik özellikleri sunulan 309 öğretmenden oluşan birinci araştırma grubu ile ölçeğin yapı geçerliliğine ilişkin veriler Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile çözümlenmiştir. AFA sonucunda elde edilen yapının doğrulanması amacıyla 367 öğretmenden tekrar veri toplanarak DFA uygulanmıştır. DFA için veri toplanan 367 öğretmene ilişkin demografik özellikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1. Açıklayıcı Faktör Analizi verilerinin elde edildiği çalışma grubu

Cinsiyet	n	%
Kadın	178	57.6
Erkek	131	42.4
Mesleki Deneyim Yılı	n	%
1-5 Yıl	126	40.8
6-10 Yıl	84	27.2
11-15 Yıl	50	16.2
16-20 Yıl	28	9.1
20 Yıl ve üzeri	21	6.8
Bilişim Teknolojileri Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alma	n	%
Evet	139	45
Hayır	170	55
Teknolojik Gelişmeleri Takip Etme Durumu	n	%
Ediyorum	212	68.6
Etmiyorum	97	31.4
Toplam	309	100

Tablo 1 incelendiğinde birinci çalışma grubunun 178 kadın ve 131 erkek öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin %40.8'i 1-5 yıl, %27.2'si 6-10 yıl, %16.2'si 11-15 yıl, %9.1'i 16-20 yıl ve %6.8'i 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin %55'i bilişim teknolojileri konusunda hizmet içi eğitim almamışken; %68.6'sı teknolojik gelişmeleri düzenli takip etmektedir.

Tablo 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi verilerinin elde edildiği çalışma grubu

Cinsiyet	n	%
Kadın	184	50.1
Erkek	183	49.9
Mesleki Deneyim Yılı	n	%
1-5 Yıl	102	27.8
6-10 Yıl	117	31.9
11-15 Yıl	65	17.7
16-20 Yıl	44	12
20 Yıl ve üzeri	39	10.6
Bilişim Teknolojileri Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	n	%
Evet	138	37.6
Hayır	229	62.4
Teknolojik Gelişmeleri Takip Etme Durumu	n	%
Ediyorum	221	60.2
Etmiyorum	146	39.8
Toplam	367	100

Tablo 2 incelendiğinde birinci çalışma grubunun 184 Kadın ve 183 Erkek öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin %27.8'i 1-5 yıl mesleki deneyime sahipken, %31.9'u 6-10 yıl, %17.7'si 11-15 yıl, %12'si 16-20 yıl ve %10.6'sı 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin %62.4'ü Bilişim Teknolojileri Konusunda Hizmet içi Eğitim almamışken; %60.2'si teknolojik gelişmeleri düzenli takip etmektedir.

Ölçek Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirme sürecinin başında öncelikle dijital öğretim materyalleri, materyal tasarımı ve öz-yeterlik konularında alanyazın incelenmiştir (Aldoobie, 2015; Sevindik, 2016.; Yanpar Yelken, 2017; Yavuz Konokman, 2019). Alanyazın incelenmesi sonucunda hedef kitleye uygun materyal tasarlama, içerik oluşturma ölçütleri, materyal tasarlama ilkeleri ile güncel dijital materyal tasarlama araçlarına ilişkin elde edilen bilgiler ile ölçeğin madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek madde havuzu 39 maddeden oluşmuştur. Ölçekteki ifadeler “Hiç Katılmıyorum (1), Çoğunlukla Katılmıyorum (2), Orta Düzeyde Katılıyorum (3), Çoğunlukla Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5)” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla Bilişim Teknolojileri alanından üç Öğretim Üyesi, Eğitim Programları ve Öğretim alanında 4 Öğretim Üyesi, Ölçme ve Değerlendirme alanında bir Öğretim Üyesi ve altı Bilişim Teknolojileri Öğretmeninden görüş alınmış ihtiyaç duyulan düzeltmeler yapılmış; kapsam geçerliliğine uymadığı belirlenen üç aday madde çıkarılarak taslak ölçek 36 maddeden oluşmuştur. Oluşan taslak ölçek üç sınıf öğretmenine sesli okutularak maddelerin anlaşılabilirliği teyit edilmiştir. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi etik kurulundan alınan onay ile araştırmanın verileri toplanmıştır. (2020/05; Toplantı Tarihi: 25.03.2021). 676 öğretmenden toplanan veriler ile ölçeğin faktör analizleri yapılmıştır.

Verilerin Analizi

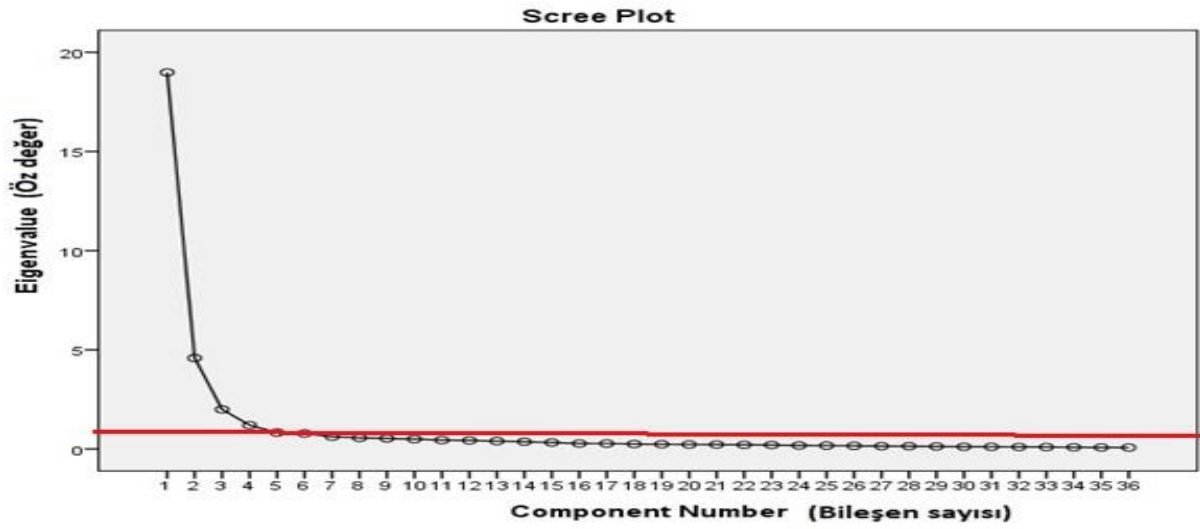
309 öğretmen üzerinde uygulanan pilot uygulamadan elde edilen veriler SPSS 25 paket istatistik programına girilmiştir. Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla öncelikle “Barlett küresellik” ve “Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)” testleri uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sürecinde ölçekte bulunacak maddeleri tespit etmek amacıyla “Temel Bileşenler Analizi” ve “Varimax” dik döndürme tekniği kullanılmış ayrıca madde ayırt ediciliğini ortaya koymak üzere;

alt %27 ve üst %27 grupları arasındaki fark için bağımsız gruplar t testi, maddelerin amaca hizmet etme düzeylerini belirlemek için Pearson korelasyonu kullanılmıştır. 367 öğretmenden oluşan ikinci bir çalışma grubundan toplanan veriler AMOS 21 paket istatistik programı ile doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla her iki çalışma grubundan elde edilen verilerin tümü kullanılarak Cronbach α iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi

Veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını tespit etmek maksadıyla 309 öğretmenden elde edilen veri ile yapılan analizlerin sonucunda “KMO” değerinin .955 (>0.6) ve “Barlett küresellik” testi ki-kare sonucunun anlamlı olması ($X^2_{(190)} = 12328.009$; $p < .01$) nedeniyle veri setinin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Veri setinin uygun olduğunun belirlenmesi neticesinde, açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin faktör sayısını belirlemek amacıyla yamaç-birikinti grafiği incelenmiştir. Söz konusu grafik Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Yamaç-birikinti grafiği.

Şekil 1’deki grafik incelendiğinde, dördüncü faktör sonrasındaki faktörlerin öz değerlerinin birbirine yakın ve varyansa olan etkilerinin benzer olduğu; ilk dört faktörün ise öz değerlerinin birbirinden farklı ve varyansa katkılarının yüksek olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2020). Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin dört faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Dört faktörün yeniden yapılan analizlerinin sonucunda toplam varyansın %75.292’sini açıkladıkları tespit edilmiştir.

Ölçekte bulunacak maddeleri tespit etmek amacıyla “Temel Bileşenler Analizi” ve “Varimax” dik döndürme tekniği ile faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucu elde edilen veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ölçeğin Faktör Analizi

Faktör	Madde No	Faktör Yükleri				Ortak Faktör Varyansı (h ²)
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	
Materyal Tasarlama	m19	,828				,818
	m22	,806				,768
	m20	,805				,795
	m15	,800				,807
	m16	,787				,790
	m18	,777				,757
	m17	,777				,774
	m23	,777				,763
	m24	,758				,736
	m26	,752				,761
	m21	,720				,692
	m25	,718				,697
	m14	,699			,401	,671
	m13	,676			,504	,741
Dijital Uygulamaları Kullanma	m33		,884			,839
	m31		,858			,773
	m35		,852			,791
	m29		,850			,779
	m28		,801			,685
	m30		,799			,734
	m36		,795			,705
	m34		,760			,647
	m32		,744			,717
Hedef Kitleye Uygunluk	m2			,768		,786
	m3			,752		,784
	m4			,751		,815
	m6			,735		,730
	m5			,699		,770
	m1	,408		,600		,705
İçerik Oluşturma	m9	,417			,720	,808
	m10	,403			,713	,774
	m11	,462			,689	,798
	m8	,436			,680	,763
	m12				,592	,625
Faktör Özdeğeri		17,968	4,571	1,885	1,175	
Açıklanan Varyans		52,847	13,443	5,545	3,457	
Toplam Varyans		75,292				

Tablo 3'teki bulgulara göre ölçeğin tüm maddelerinin .30 ölçüt değerinin üzerinde faktör yüküne sahip olduğu belirlenmiştir. Maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olmasını sağlamak amacıyla faktör yük değerinin .45'in altında olmaması ve madde-ölçek korelasyon değerinin .30'un üzerinde olması ölçütlerine (Büyüköztürk, 2020) uyulmuştur. Yapılan faktör analizleri sonucunda, madde yükü birden çok faktöre dağılım gösteren 7. madde ile 27. madde ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan bu işlemler sonucunda dört faktör ve 34 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçekte yer alan madde içerikleri ve kuramsal çerçeve göz önünde bulundurularak, birinci faktör "Materyal Tasarlama", ikinci faktör

“Dijital Uygulamaları Kullanma”, üçüncü faktör “Hedef Kitleye Uygunluk” ve dördüncü faktör “İçerik Oluşturma” şeklinde isimlendirilmiştir.

Toplam varyansın %52,847’sini açıklayan “Materyal Tasarlama” faktörü 14, varyansın %13,443’ünü açıklayan “Dijital Uygulamaları Kullanma” faktörü dokuz, varyansın %5,545’ini açıklayan “Hedef Kitleye Uygunluk” faktörü altı ve varyansın %3.457’sini açıklayan “İçerik Oluşturma” faktörü beş maddeden oluşmaktadır. Dolayısıyla dört faktörden oluşan ölçek toplam varyansın %75.292’sini açıklamaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

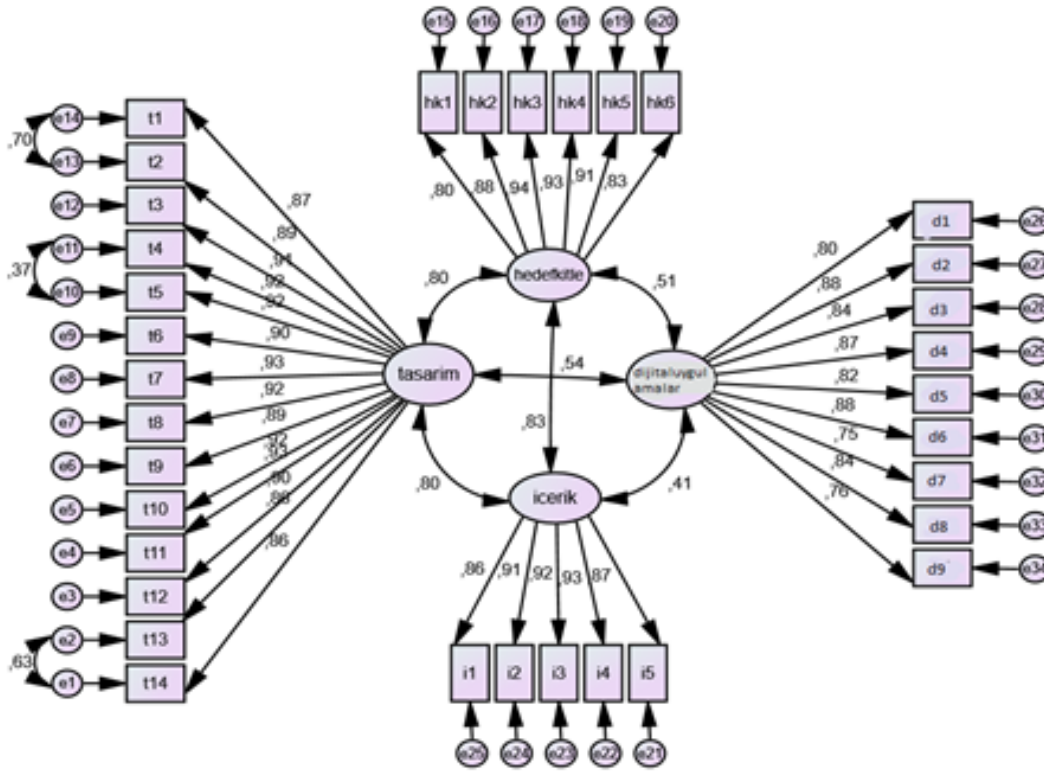
Açımlayıcı Faktör Analizi sonrasında 34 madde ve dört faktör olarak belirlenen ölçeğin, bu yapısının doğrulanması amacıyla çeşitli illerde görev yapan çeşitli branşlardan 367 öğretmenden veri toplanmış ve doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğine ait yeni uyum indeksleri değerleri ile Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller’in (2003) önerdiği kabul edilebilir uyum ve mükemmel uyum değerleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Modifikasyonlar Sonrası Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen	Sonuç
			Uyum İndeksleri	
X ² /sd	$0 \leq x^2 /sd \leq 2$	$2 \leq x^2 /sd \leq 3$	2.849	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.071	Kabul edilebilir uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.942	Kabul edilebilir uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.0514	Kabul edilebilir uyum
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.844	Kabul edilebilir uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.914	Kabul edilebilir uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.943	Kabul edilebilir uyum
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.697	Kabul edilebilir uyum

Tablo 4 incelendiğinde Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğine ait uyum indeksleri $x^2/sd=2.849$; $RMSEA=.071$; $CFI=.942$; $SRMR=.0514$; $PNFI=.844$; $NFI=.914$; $IFI=.943$, $PGFI=.697$ şeklinde tespit edilmiştir. Tablo 4’deki mükemmel uyum ve kabul edilebilir uyum ölçütlerine göre, dört faktörlü modelin uyum düzeyinin kabul edilebilir değerler arasında olduğu görülmektedir.

DFA sonrasında ortaya çıkan dört faktörlü modelin faktöriyel modeli ve madde-faktör yapısı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. ÖDÖMGÖA ölçeğine ilişkin faktöriyel modeli ve madde – faktör yapısı.

Şekil 2’ye göre faktör yükleri “Hedef Kitleye Uygunluk” faktörü için .80 ile .94 arasında; “İçerik Oluşturabilme” faktörü için .86 ile .93; “Materyal Tasarlayabilme” faktörü için .86 ile .94; “Dijital Uygulamaları Kullanabilme” faktörü için .75 ile .88 arasında değişmektedir.

Madde faktör korelasyon yöntemi kullanılarak ölçek maddelerinin amaca hizmet etme düzeylerini belirlenmiştir. Ölçek maddelerine ilişkin amaca hizmet etme düzeylerinin yer aldığı madde-faktör korelasyon değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Ölçek Maddelerine İlişkin Madde – Faktör Korelasyonu Analizi

Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3		Faktör 4	
Madde No	r	Madde No	r	Madde No	r	Madde No	r
m19	.753**	m33	.645**	m2	.691**	m9	.680**
m22	.749**	m31	.580**	m3	.703**	m10	.678**
m20	.781**	m35	.611**	m4	.716**	m11	.714**
m15	.768**	m29	.624**	m6	.644**	m8	.691**
m16	.788**	m28	.560**	m5	.695**	m12	.645**
m18	.760**	m30	.673**	m1	.755**		
m17	.762**	m36	.634**				
m23	.727**	m34	.599**				
m24	.770**	m32	.689**				
m26	.764**						
m21	.750**						
m25	.763**						
m14	.661**						
m13	.708**						

Tablo 5'teki verilere göre Faktör 1'de bulunan maddelerin madde-faktör puanları .661 ile .788 arasında; Faktör 2'de bulunan maddelerin madde-faktör puanları .560 ile .689 arasında; Faktör 3'te bulunan maddelerin madde-faktör puanları .644 ile .755 arasında; Faktör 4'te bulunan maddelerin madde-faktör puanları .645 ile .714 arasında değiştiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre her bir maddenin ölçeğin tamamı ile anlamlı ($p < .001$) ve pozitif bir ilişki içinde olduğu ve maddelerin amaca hizmet ettiği söylenebilir.

Ölçek maddelerine ilişkin ayırt ediciliklerinin belirlenmesi amacıyla %27'lik üst grup ile %27'lik alt grup arasındaki fark için ilişkisiz örneklem t-testi uygulanmıştır. T-testine ilişkin sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Madde Ayırt Edicilik Analizi

Faktör 1			Faktör 2			Faktör 3			Faktör 4		
Mad.No	t	p	Mad.No	t	p	Mad.No	t	p	Mad.No	t	p
m19	17,772**	,000	m33	14,369**	,000	m2	14,724**	,000	m9	13,910**	,000
m22	17,010**	,000	m31	11,795**	,000	m3	15,039**	,000	m10	12,697**	,000
m20	16,948**	,000	m35	11,961**	,000	m4	16,085**	,000	m11	14,454**	,000
m15	17,575**	,000	m29	13,311**	,000	m6	13,866**	,000	m8	14,457**	,000
m16	18,572**	,000	m28	11,039**	,000	m5	14,544**	,000	m12	12,636**	,000
m18	17,612**	,000	m30	16,659**	,000	m1	16,240**	,000			
m17	17,738**	,000	m36	14,740**	,000						
m23	15,453**	,000	m34	11,871**	,000						
m24	19,763**	,000	m32	16,153**	,000						
m26	18,519**	,000									
m21	16,512**	,000									
m25	18,781**	,000									
m14	11,893**	,000									
m13	14,718**	,000									
Ölçek	32,412**	,000									
Toplamı											

Tablo 6 incelendiğinde ölçekte bulunan maddelerin t değerlerinin 11,795 ile 19,763 arasında olduğu; ölçek toplamının t değerinin ise 32,418 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar $p < .001$ olduğundan anlamlıdır. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ölçek toplamının ve maddelerin ayırt ediciliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Ölçekte bulunan faktörlere ve ölçek toplamına ilişkin Cronbach Alpha değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Ölçekte Bulunan Faktörlere ve Ölçek Toplamına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

Ölçek Boyutları	Cr- α
Birinci Faktör (Hedef Kitleye Uygunluk)	.925
İkinci Faktör (İçerik Oluşturabilme)	.971
Üçüncü Faktör (Materyal Tasarlayabilme)	.951
Dördüncü Faktör (Dijital Uygulamaları Kullanabilme)	.969
Toplam	.935

Tablo 7'ye göre birinci faktörün Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0.925, ikinci faktörün 0.971, üçüncü faktörün 0.951 ve dördüncü faktörün 0.969 olduğu görülmektedir. Ölçeğin bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısının ise 0.935 olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre ölçeğe ilişkin verilerin güvenilir olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bireylerin ilerleyen teknolojiyi yakalaması, değişimlere tepki vermesi ve uyum sağlaması, hızla çoğalan bilgi birikimleri arasından ihtiyacı olanı seçmesi, irdelemesi ve değerlendirerek yeni bilgiyi elde etmesi, elde ettiği bilgiyi ihtiyacı yönünde kullanması ve ürüne dönüştürmesi için temel becerilerinin yanında üst düzey becerilere de ihtiyaçları vardır. Bilgi toplumunda sahip olunması gereken üst düzey beceri ve yeterlikler 21. yüzyıl becerileri olarak isimlendirilmektedir (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). 21. yüzyıl becerileri bireylerin daha nitelikli bir yaşam sürmeleri, ortaya çıkan problemlere kolay çözüm bulmaları, toplumsal olayları analiz ederek farklı açılardan bakmaları, mesleki ve sosyal hayatlarında daha başarılı olmaları için gereklidir. Bu beceriler ilköğretimden yükseköğretime kadar her kademede eğitim yoluyla kazanılabilir. Öğrencilerin bu becerileri kazanmaları için öğretmenler sorumludur ve öğretmenlerin de bu becerileri edinmiş olmaları ve eğitim öğretim ortamlarında kullanmaları gerekir (Anagün ve diğerleri, 2016). 21. yüzyıl becerileri incelendiğinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) önemli bir yer tuttuğu ve teknolojinin eğitime entegrasyonu ile eğitim öğretim ortamlarının da değişime uğradığı söylenebilir. Öğretmenlerin okullarını BİT tabanlı öğrenme ortamları ve yeniliklere uyum sağlaması için eğitmen ve lider olma özelliklerini kullanmaları aynı zamanda mesleki gelişimlerine destek olacak pedagojik bilgileri elde etmek için teknolojiyi kullanma bilgi ve becerilerine de sahip olmaları gerekmektedir (Karademir, 2018). Bu bakımdan öğretmenlerin dijitalleşen eğitim süreçlerinde eğitim materyallerinin de dijital olması gerekliliğinden hareketle dijital materyal geliştirme öz-yeterliklerinin belirlenmesi elzemdir.

Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarını belirlemeyi sağlayacak bir ölçme aracı geliştirme amacıyla yapılan bu çalışmada ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için öncelikle 309 öğretmenden elde edilen verilerle AFA uygulanmıştır. KMO ve Barlett küresellik testleri sonucunda veri setinin faktör analizlerine için uygun olduğu belirlenmiş, böylece ölçekte yer alacak maddeleri tespit etmek için “Temel Bileşenler Analizi” ve “Varimax” dik döndürme tekniği ile faktör analizleri yapılmıştır. Ayrıca alt %27 ile üst %27 grupları arasındaki fark ile madde ölçek korelasyonu incelenmiştir. Yapılan faktör analizleri sonucunda, madde yükü birden çok faktöre dağılım gösteren 2 madde ölçekten çıkarılmıştır.

AFA sonucunda ulaşılan dört faktörlü yapının toplam varyansı açıklama oranının %75.292 olduğu görülmüştür. Madde faktör yük değerleri .592 -.884 aralığında bulunurken; madde-ölçek korelasyon değerlerinin .560-.788 aralığında bulunduğu belirlenmiştir. Bu değerlerin madde-ölçek korelasyon değerinin .30’un üstünde olması ve faktör yük değerinin .45’in altında olmaması ölçütlerine (Büyüköztürk, 2020) uyduğu görülmüştür. Yapılan bu işlemler sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapıda ve 34 maddeden oluştuğu tespit edilmiştir. Geliştirilen ölçekte bulunan madde içerikleri ve kuramsal çerçeve göz önünde bulundurularak, birinci faktör “Hedef Kitleye Uygunluk”, ikinci faktör “İçerik Oluşturabilme”, üçüncü faktör “Materyal Tasarlayabilme” ve dördüncü faktör “Dijital Uygulamaları Kullanabilme” şeklinde isimlendirilmiştir. “Hedef Kitleye Uygunluk” faktörü altında bulunan maddeler ele alınmış ve materyalin öğrenciye uygun olması gerekliliğini ifade eden madde içerikleri sebebiyle faktör isimlendirmesi gerçekleştirilmiştir. İkinci faktör isimlendirmesinde ise içerik oluşturma ilkelerini içeren maddelerin bulunması nedeniyle bu faktöre “İçerik Oluşturabilme” ismi verilmiş; materyal tasarlama ilkelerini barındıran madde içerikleri sebebiyle de üçüncü faktöre “Materyal Tasarlayabilme” ismi verilmiştir. “Dijital Uygulamaları Kullanabilme” faktöründe ise madde içeriklerinin dijital öğretim materyalleri geliştirmeye yardımcı dijital uygulamalara yönelik olması nedeniyle bu şekilde isimlendirme yapılmıştır.

AFA sonucunda elde edilen yapının doğrulanması için 367 öğretmenden elde edilen veri seti ile DFA uygulanmıştır. DFA sonucu elde edilen uyum indekslerinin Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller’in (2003) önerdiği kabul edilebilir uyum ve mükemmel uyum değerleri ölçütüne göre yeterli olmadığı görülmüştür. DFA’da “Materyal Tasarlayabilme” faktöründe önerilen düzeltmelerin yapılması sonucunda dört faktörlü modele ilişkin elde edilen uyum indekslerinin kabul edilebilir değerler arasında olduğu belirlenmiştir. Uyum indekslerinin kabul edilebilir değerler arasında olması nedeniyle dört faktörlü yapının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin toplamına ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik değeri .935 olarak hesaplanmış, ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alfa güvenilirlik değerleri ise birinci faktör için 0.925, ikinci faktör için 0.971, üçüncü faktör için 0.951 ve dördüncü faktör için 0.969 olarak belirlenmiştir. Bu verilere bakıldığında ölçeğin verilerinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında “Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algıları Ölçeği”nin geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Beşli likert tipindeki ölçek, dört faktör ve 34 maddeden oluşan bir yapı ortaya koymuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 170 iken alınabilecek en düşük puan 34’tür. Bu puanlamaya göre yüksek puana sahip kişinin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarının görece yüksek olduğu değerlendirilmektedir. Ölçek geneline ilişkin değerlendirme bu şekilde iken ölçeğin faktör boyutunda ise : birinci faktörden alınacak puanlara göre öğrenciye uygun materyal geliştirme öz-yeterlik algılarının düzeyi; ikinci faktörden alınacak puanlara göre içerik oluşturma ilkelerine uygun materyal geliştirme öz-yeterlik algılarının düzeyi; üçüncü faktörden elde edilecek puanlara göre materyal tasarlama ilkelerine uygun materyal geliştirme öz-yeterlik algılarının düzeyi belirlenirken son faktörden elde edilen puanlara göre ise dijital öğretim materyali geliştirmede yardımcı dijital uygulamaları kullanabilme düzeyleri belirlenebilmektedir. Bu ölçeğin özellikle öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik algılarını inceleme ve çıkarımda bulunma amacıyla kullanılabilmesi düşünülmektedir. “Öğretmenlerin Dijital Öğretim Materyali Geliştirme Öz-Yeterlik Algıları Ölçeği”nden elde edilecek veriler öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin düzenlenmesinde kullanılabilir.

Kaynakça

- Akbaba, B. & Erbaş, S. (2019). Bilişim teknolojileri destekli materyal tasarlama ve kullanmaya yönelik öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 174-194.
- Aldoobie, N. (2015). ADDIE model. *American International Journal of Contemporary Research*, 5(6), 68-72.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016 (40), 160-175.
- Bakaç, E. & Özen, R. (2015). Materyal tasarımı öz-yeterlik inancı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 461-476. doi: 10.14687/ijhs.v12i2.3341.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- BECTA. (2008). *Choosing and using digital learning resources A guide for school leaders*. Erişim Adresi: <http://archive.teachfind.com/becta/schools.becta.org.uk/index6480.html> Erişim Tarihi: 20.01.2021
- Birişçi, S., Kul, Ü., Aksu, Z., Akaslan, D. & Çelik, S. (2018). Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlik inancı belirlemeye yönelik ölçek (W2ÖYİÖ) geliştirme çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 187-208.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=79749> Erişim Tarihi: 08.02.2021
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Günüç, S. (2017). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık. [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=18640> Erişim Tarihi: 11.03.2021
- Kabakçı Yurdakul, I. & Odabaşı, F. H., (2013). Teknopedagojik eğitim modeli. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.). *Teknopedagojik Eğitime Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı içinde* (s. 39-70). [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=18530>
- Kabaran, G. G. (2020). *Dijital materyal tasarımına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Kandemir, M. (2020). *Psikolojik Yardım Sürecinde Terapötik İttifak: Bağlanma ve Öz Yeterlik*. [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=45949> Erişim Tarihi: 11.03.2021

- Karademir, T. (2018). *Teknolojinin benimsenmesine ekolojik bir yaklaşım: sürdürülebilir bir dijital öğretim materyali geliştirme ekosistemi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Karaman, S., Yıldırım, S. & Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*, 35-40. Ankara.
- Kaya, H. & Aydın, F. (2011). Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of World of Turks*, 3(1), 179-189.
- Korkmaz, Ö., Vergili, M., Çakır, R. & Erdoğan, F. U. (2019). Plickers Web 2.0 ölçme ve değerlendirme uygulamasının öğrencilerin sınav kaygıları ve başarıları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 15-37.
- Korkut, K. & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 270-282.
- Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 196-228.
- Orhan, D., Kurt, A. A., Ozan, Ş., Som Vural, S.ve Türkan, F. (2014). Ulusal eğitim teknolojisi standartlarına genel bir bakış. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 2(2014), 65-78.
- Özbal, A. (2017). *Yazma becerilerinin geliştirilmesinde Web 2.0 araçlarının kullanılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Özdemir, M. & Özdemir, O. (2019). *Öğretim teknolojileri ve öğretim süreci*. T. Yanpar-Yelken (Ed.). *Öğretim Teknolojileri* içinde (s.1-24). Ankara: Anı Yayıncılık. [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=18463> Erişim Tarihi: 11.03.2021
- Korkmaz, Ö., Arıkaya, C., & Altıntaş, Y. (2019). Öğretmenlerin dijital öğretim materyali geliştirme öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 40-56.
- MEB. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Erişim Adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf
- MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Erişim Adresi: <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- Rogers, Y., Sharp, H. & Preece, J. (2011). *Interaction design: beyond human-computer interaction (3rd Ed)*. United Kingdom: Wiley. Erişim Adresi: <https://arl.human.cornell.edu/879Readings/Interaction%20Design%20-%20Beyond%20Human-Computer%20Interaction.pdf> Erişim Tarihi: 11.02.2021
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.
- Sevindik, T. (2016). *Bilgisayar ortamında materyal tasarımı*. K. Selvi (Ed.). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı içinde (s.128-163). Ankara: Anı Yayıncılık. [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=18452> Erişim Tarihi: 16.01.2021
- Yanpar-Yelken, T. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık. [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=18413> Erişim Tarihi: 08.03.2021
- Yavuz-Konokman, G. (2019). *Dijital öğretim teknolojilerinin hazırlanması ve eğitim ortamlarında kullanılması*. T. Yanpar Yelken (Ed.). Öğretim teknolojileri içinde (s.66-98). Ankara: Anı Yayıncılık. [Adobe Dijital Editions]. Erişim Adresi: <https://ws1.turcademy.com/ww/webviewer.php?doc=74328> Erişim Tarihi: 08.03.2021

* Yazarlar bu makaleye eşit katkıda bulduklarını beyan ederler.

* Bu araştırma için Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi etik kurulundan etik kurul onayı alınmıştır (2020/05; Toplantı Tarihi: 25.03.2021).