

ISSN 1302-7905

Volume 12 Issue 24
Cilt 12 Sayı 24

Since 2012

EJEDUS

ELECTRONIC JOURNAL of EDUCATION SCIENCES
ELEKTRONİK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

JOURNAL MANAGER / DERGİ YÖNETİCİSİ:
PROF. DR. BEHÇET ORAL

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

Kasım 2023 November 2023

EJEDUS

ELECTRONICS JOURNAL of EDUCATION SCIENCES
ELEKTRONİK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL: KASIM 2023 CİLT:12 SAYI:24

EJEDUS EDITÖR KURULU

Baş Editör

Prof. Dr. Behçet ORAL, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE

Editörler

Tuncay ARDIÇ, Dicle Üniversitesi, TÜRKİYE

Rasim TÖSTEN, Siirt Üniversitesi, TÜRKİYE

Ahmet SAYLIK, Siirt Üniversitesi, TÜRKİYE

EJEDUS

ELECTRONICS JOURNAL of EDUCATION SCIENCES
ELEKTRONİK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL: KASIM 2023 CİLT:12 SAYI:24

Bu sayıdaki hakemlerimiz,

Prof. Dr. Uğur ALPAGUT

Doç. Dr. Bünyamin HAN

Doç. Dr. Davut OKÇU

Doç. Dr. Emrah ERİŞ

Doç. Dr. Erol KOÇOĞLU

Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ

Doç. Dr. Kasım KARATAŞ

Doç. Dr. Mustafa TOPRAK

Doç. Dr. Sevda KOÇ AKRAN

Dr. Öğr. Üyesi Cenani İŞÇİ KARAMETE

Dr. Öğr. Üyesi Ceren UTKUGÜN

Dr. Öğr. Üyesi Ezlam SUSAM

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDOĞRU

Dr. Öğr. Üyesi Serkan SABANCI

Dr. Özkan APAYDIN

Dr. Ahmet KILIÇ

Dr. Caner CERECİ

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Batman Üniversitesi

Siirt Üniversitesi

İnönü Üniversitesi

Mardin Artuklu Üniversitesi

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

The American University in Cairo

Siirt Üniversitesi

Dokuz Eylül Üniversitesi

Afyon Kocatepe Üniversitesi

İnönü Üniversitesi

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Siirt Üniversitesi

Milli Eğitim Bakanlığı

Milli Eğitim Bakanlığı

Milli Eğitim Bakanlığı

Dergimizin tarandığı Indexler:

Google Scholar

ASOS INDEX

SOBIAD

WORLDCAT BASE

Google Scholar ASOS indeks SOBIAD

WorldCat®

BASE
Bakulski Academic Search Engine

İÇİNDEKİLER

Şehmus EREN	<i>Araştırma Makalesi</i>
Öğretmenlerin İdeal Okul Müdürlerinde Görmek İstedikleri Liderlik Özellikleri: Nitel Bir Çözümleme <i>Leadership Characteristics Teachers Want to See in Ideal School Principals: A Qualitative Analysis</i>	84
Nesim AY - Hasan AÇILMIŞ	<i>Araştırma Makalesi</i>
Müzik Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Güdülenmelerine Ve Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenmelerine Etkisi <i>The Effect of Flipped Learning Model in Music Teaching on Students' Motivation and Self-Learning with Technology</i>	109
Sergen KÖKTAŞ - Bünyamin AĞALDAY	<i>Araştırma Makalesi</i>
MEB Tarafından Uzaktan Eğitimle Yapılan Hizmet İçi Eğitimlerin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi <i>Investigation of the Effects of In-Service Training Provided by the Ministry of National Education on the Professional Development of Teachers</i>	131
Gülşah YILMAZ – Seçil TÜMEN AKYILDIZ	<i>Araştırma Makalesi</i>
İngilizce Öğretmenlerinin Dil Öğrenmede Öz-düzenlemeye Yönelik Bakış Açıkları <i>EFL Teachers' Perspectives Towards Self-regulation in Language Learning</i>	152
Faruk AYDIN	<i>Derleme</i>
Kültür ve Medeniyet Tartışmaları Bağlamında İslâm Medeniyetinin Türk Eğitim Sistemindeki Yeri <i>The Place of Islamic Civilization in the Turkish Education System in the Context of Culture and Civilization Discussions</i>	184
Uğur EPÇAÇAN - Ferhat BAHÇECİ - Cevdet EPÇAÇAN	<i>Araştırma Makalesi</i>
Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Okul Öncesi Öğrencilerin Gelişim Alanlarına İlişkin Gözlemleri <i>Child Development Students Pre-School Students Observations On Development Areas</i>	198
Sabri KARADOĞAN - Esen DURMUŞ	<i>Araştırma Makalesi</i>
Üniversite Öğrencilerinin Doğa Gezilerine Yönelik Tutum ve Davranışları <i>Attitudes and Behaviours of University Students towards Nature Excursions</i>	213



Leadership Characteristics Teachers Want to See in Ideal School Principals: A Qualitative Analysis

Şehmus EREN¹

To cite this article:

Eren, Ş. (2023). Leadership characteristics teachers want to see in ideal school principals: A qualitative analysis [Öğretmenlerin ideal okul müdürlerinde görmek istedikleri liderlik özellikleri: Nitel bir çözümleme] *Electronic Journal of Education Sciences, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi]*, 12(24), 84-108. DOI: 10.55605/ejedus.1238000

Research article


Received: 2023-01-17

Accepted: 2023-06-20

Abstract

This research aims to determine the leadership characteristics that teachers want to see in ideal school principals. The participants of the research, which was conducted according to the qualitative research method and the phenomenology design, consisted of 12 teachers. The teachers participating in the research were selected with the criterion sampling and maximum sampling methods, which are among the purposive sampling methods. The data were collected with a semi-structured interview form developed by the researcher and analyzed with descriptive and content analysis techniques. In the research, it was determined that school principals should show leadership characteristics in order to organize learning environments, reduce bureaucratic work, implement practices that will increase success, support socio-cultural and sports activities, ensure fair and constructive interaction with teachers, cooperate with parents, value and protect teachers, and make evaluations for feedback. conclusion has been reached. Based on these results, suggestions were made to school principals in the study to be in constant interaction with teachers, to ensure cooperation among school stakeholders, to adopt a pluralistic approach in decision and implementation processes, and to focus on behaviors that can motivate teachers.

Keywords: Teacher, Principal, Ideal Principal, Leader, Ideal School Management.

¹  School Principal, Gültepe Primary School, Batman, sehmuuseren@hotmail.com ORCID NO: 0000-0001-5970-5695



Öğretmenlerin İdeal Okul Müdürlerinde Görmek İstedikleri Liderlik Özellikleri: Nitel Bir Çözümleme

Şehmus EREN²

Atıf:

Eren, Ş. (2023). Leadership characteristics teachers want to see in ideal school principals: A qualitative analysis [Öğretmenlerin ideal okul müdürlerinde görmek istedikleri liderlik özellikleri: Nitel bir çözümleme] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 12(24), 84-108. DOI: 10.55605/ejedus.1238000

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2023-01-17

Kabul Tarihi: 2023-06-20

Öz

Bu araştırma öğretmenlerin ideal okul müdürlerinde görmek istedikleri liderlik özelliklerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Olgubilim (fenomonoloji) desenine göre yürütülen araştırmanın katılımcıları 12 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme ve maksimum örnekleme yöntemleriyle seçilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış olup betimsel ve içerik analiz teknikleriyle çözümlenmiştir. Araştırmada ideal okul müdürlerinin; öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, bürokratik işlerin azaltılması, başarıyı artıracak uygulamaların gerçekleştirilmesi, sosyo-kültürel ve spor faaliyetlerin desteklenmesine ilişkin liderlik özellikleri sergilemeleri gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada ideal okul müdürlerinin öğretmenlerle adil ve yapıcı bir etkileşiminin sağlanması, velilerle işbirliği içinde olunması, öğretmenlere değer verilip korunması ve dönüt amaçlı değerlendirmelerin yapılması yönünde de çeşitli liderlik özelliklerine vurgu yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara bağlı olarak araştırmada okul müdürlerine, öğretmenlerle sürekli etkileşim içinde olmaları, okul paydaşları arasında işbirliğini sağlamaları, karar ve uygulama süreçlerinde çoğulcu bir anlayışı benimsemeleri ve öğretmenleri güdüleyebilecek davranışlara ağırlık vermeleri yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Müdür, İdeal Müdür, Lider, İdeal Okul Yönetimi.

²  Okul Müdürü, Gültepe İlkokulu, Batman, sehmuseren@hotmail.com ORCID NO: 0000-0001-5970-5695

Giriş

Diğer örgütlerde olduğu gibi okul örgütlerinde de etkililiğin ve verimliliğin artırılmasına yönelik radikal ve reformist girişimlerin odağında liderlik olgusu yer almıştır. Eğitimde kalitenin artırılması, insan kaynağının amaçlara uygun işe koşulması ve okul merkezli yönetimlerin ağırlık kazanması liderlik uygulamalarıyla gerçekleşebilmiştir (Cheng, 2007). Liderlik uygulamalarıyla ve değişen koşullara bağlı olarak okullar yeniden yapılanma süreçlerine girmiş, liderliğin anlamına ve doğasına ilişkin araştırmalarda artışlar meydana gelmiştir (Everard vd., 2004). Eğitim ve yönetim alanında yaşanan yenilikler de okula ve okulun liderleri olarak okul müdürlerine atfedilen rollerde değişikliklere zemin hazırlamıştır. Başka bir anlatımla eğitimde ve okullarda yaşanan yenilik hareketleri beraberinde sistem arayışlarını getirmiştir. Eğitimde sistem arayışlarının işlevsel olmasında ise lider okul müdürlerine ihtiyaç duyulmuştur (Özden, 2002). Çünkü okul müdürleri, okulun gelişmesinde ve iyileştirilmesinde kilit bir rol üstlenirler (Balcı, 2007). Bu nedenle okul müdürlerinin üstlendikleri rolleri yerine getirebilmeleri ve beklentilere karşılık verebilmeleri için birtakım özelliklere sahip olmaları gerektiğine dikkat çekilmektedir (Ağih, 2015; Buluç, 2009; English ve Hill, 1990).

Okul müdürlerinin öncelikli amacı okulu örgütsel amaçlara göre yönetebilmektir. Ancak okul müdürlerinin rolleri ve görevleri çok çeşitlilik gösterebilmektedir. Örneğin; okul müdürlerinin yönlendirme ve denetim rollerinin dışında öğretmenlere rehberlik yapma ve güdüleme rolleri de vardır (Cunningham ve Cardeiro, 2003). Dahası okul müdürlerinin değişen koşullara uygun bilgi ve becerilerle donanımlı olmaları, geleceği planlayabilmeleri ve örgütsel değişimi yönetebilmeleri gerekmektedir (Tschannen-Moran ve Garies, 2004). Benzer şekilde Bursalıoğlu (2010) okulların lideri konumunda olan okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarda örgütsel iletişim ağını kurmaları, koordinasyonu sağlamaları ve örgüt içi etkileşimi artırmalarına ilişkin özelliklere vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda okul müdürlerinin başarısı karşılaşılan problemlere farklı çözüm yolları bulunabilmesi (Evers, 2004), işbirliğine dayalı katılımcı liderlik tarzlarının benimsenmesi (Hess ve Kelly, 2005) ve okullarda takım olma bilincinin yerleştirilmesi ölçütleriyle de değerlendirilmektedir (Hoy ve Miskel, 2010; Şişman ve Turan, 2004). Öte yandan okul müdürlerinden sergilemeleri gereken temel özellikler arasında insan kaynaklarını yönetme, motivasyonu sağlama, personeli güçlendirme, liderlik, bilgi paylaşımı, anlayış ve okulları öğrenen örgütlere dönüştürme de yer almaktadır (Mombourquette, 2013). Tüm bu açıklamaların okul müdürlerinin sahip olmaları gereken ideal özelliklerine işaret ettiği söylenebilir. Diğer bir anlatımla okul müdürlerinden beklenen roller ve özellikler çok çeşitlilik gösterebilmektedir.

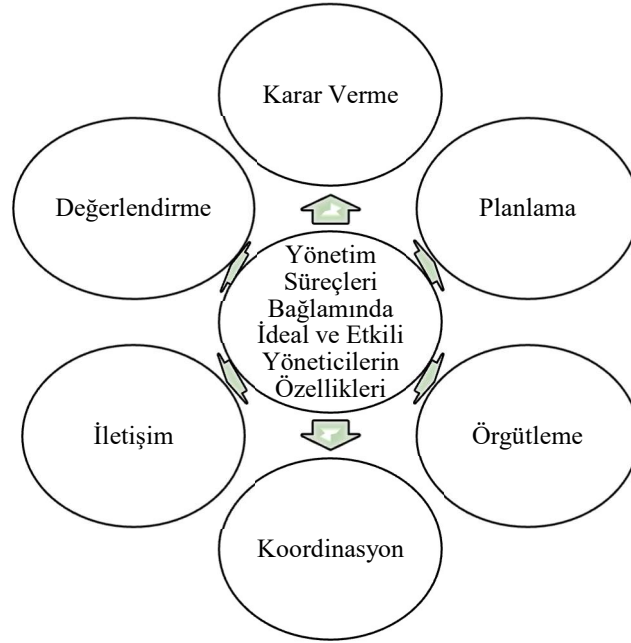
Okul müdürlerinin rollerine ve özelliklerine yönelik beklentiler ülkelerin eğitim sistemlerine göre şekil alır. Her ülkenin eğitim sistemi de okul müdürlerinin rollerine ve özelliklerine ilişkin beklentisi farklılık gösterebilir. Türkiye’de ise okul müdürlerinin rolleri ve özellikleri konusunda hâlâ net ve üzerinde uzlaşa sağlanabilmiş değildir (Gümüseli, 2004). Nitekim 5 Şubat 2021 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Müdür Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliğinde gerek okul müdürlüğüne ilişkin genel şartlar gerekse okul müdürlerine yönelik özel şartlar çerçevesinde önceki görev tanımlarını gösteren teknik koşullar dışında okul müdürlerinin sahip olması arzulanan rollere ve özelliklere ilişkin açıklamalar bulunmamaktadır. Türkiye’de okul müdürlerinin kimi gelişimsel ihtiyaç alanlarını etkileyebilecek bazı sınırlılıklar okul özerkliğini artırarak okul müdürlerine liderlik edecek altyapının oluşturulamaması, okul müdürlerinin kariyer aşamalarının belirlenememesi ve okul müdürlerinin nitelikleri, terfileri ile atamalardaki yetersizlikler şeklinde sıralanmaktadır (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma

Örgütü [OECD], 2009). Bu sınırlılıkların giderilmesinin yanı sıra 21. yüzyıl okul müdürlerinden öğrenme ve öğretme niteliğine sahip, insan kaynaklarını yönetebilen, mesleki gelişimi sürdürebilen ve veriye dayalı karar verebilen öğretim liderleri olmaları da beklenmektedir (Ağdelen, 2005; Usdan vd., 2000). Çünkü okul müdürlerinin görev ve sorumlulukları sadece öğrenci başarısını artırmak veya akademik gelişimi desteklemek değildir. Uygun öğrenme ortamları için okula kaynak sağlamak (Myrick, 2003), okulda öğrenme kültürü oluşturmak (Fullan, 2002), çevreyle sürekli iletişim hâlinde olmak (Mestry vd., 2013), olumlu bir okul iklimi meydana getirmek (Bush, 2008), öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonlarını artırmak (Çelikten, 2006) ve olağanüstü durumlarda hızlı kararlar alabilmek (Çevik, 2021) okul müdürlerinin diğer görev ve sorumlulukları arasında sayılmaktadır.

Son yıllarda yurt içi ve yurt dışı alan yazınında okul müdürlerinin sahip olmaları gereken özellikler ile yerine getirmeleri beklenen rollerine ilişkin çok sayıda araştırma bulunmasına rağmen (Aydın, 2005; Başar, 2000; Cerit ve Yıldırım, 2017; Çelikten, 2004; Düzgünoğlu, 2019; Ediger, 2014; English ve Hill, 1990; Griffin, 1993; Haveydi, 2017; Gümüseli, 2001; Korkmaz, 2006; Mangaltepe, 2012; Receptoğlu, 2008; Townsend, 2010; Yirci ve Berk, 2021) öğretmen görüşleri bağlamında ideal okul müdürlerinin liderlik özelliklerini tespit etmeyi amaçlayan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle ideal okul müdürlerinde liderlik özelliklerinin belirlenmesi hem alan yazında bir boşluğu doldurabilir hem de ideal okul müdürlerinin değişen rollerine yönelik bir öngörü sağlayabilir. Diğer taraftan mevcut araştırmanın nitel bir çalışma şeklinde tasarlanmış olması ideal okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin daha detaylı ve daha kapsamlı incelenmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca okul müdürlerinin 21. yüzyıl yönetim becerilerinin neler olabileceğine ilişkin önemli ipuçları da sağlayacağı tahmin edilen bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre ideal okul müdürlerinde görülmek istenen liderlik özelliklerini belirlemektir.

İdeal ve Etkili Yöneticilerin Genel Özellikleri

Örgütlerin beklenen hedeflere ulaşması iyi ve etkin bir şekilde yönetilmesine bağlıdır. Hedeflere ulaşmada eldeki kaynaklar kadar sürecin nasıl yönetileceği de önemlidir. Başka bir deyişle örgütsel yöntemler örgütsel hedeflere ulaşmak için kritik bir öneme sahiptir (Akdemir, 2009). Yönetim; başka kişilerin davranışlarını etkileme ve ortak hedefler doğrultusunda beklenen sonuçlara ulaşmaları için onlara rehberlik etme sürecidir. Buna göre yönetimin temel unsurları "insan-grup, amaç, etki ve iş birliği, personel, organizasyon, faaliyet-fonksiyon, idari sistem" olarak sınıflandırılabilir. Bu hedeflere ulaşmak için mevcut maddi ve manevi kaynakların etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Gümüş, 2011). Örgütlerde maddi ve manevi kaynakların etkin bir şekilde kullanılması ise örgüt yöneticilerinin ideal ve etkili liderlik özellikleriyle ilgilidir. Bu çerçevede Gümüş (2011) ideal ve etkili olarak nitelendirilebilecek yöneticilerin belli başlı özelliklerini yönetim süreçleri çerçevesinde değerlendirmektedir. Şekil 1'de yönetim süreçleri bağlamında ideal ve etkili yöneticilerin özellikleri görülmektedir.



Şekil 1. Yönetim Süreçleri Bağlamında İdeal ve Etkili Yöneticilerin Özellikleri

Karar Verme

Karar verme, belirli bir amaca ulaşmak için en uygun eylem biçimini seçerek mevcut maddi ve manevi olanaklara ve koşullara göre hareket etmektir. Başka bir anlatımla karar verme; ulaşılmak istenen amaçların uygun yöntemlerle nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin faaliyetler bütünüdür (Girgin, 2005). Okul müdürlerinin beklenmeyen gelişmeler karşısında ani ve hızlı kararlar almaları gerekebilir. Okul müdürlerinin zaman kaybetmeden kararlar almaları onların kriz yönetim becerileriyle ilgilidir (Sayın, 2008).

Planlama

Yönetimde planlama, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşma sürecini organize etmek için uygulanacak yöntemlerin belirlenmesi sürecidir. Plan hedeflere ulaşmak için bir rehber veya pusula olarak kullanılabilir. Plan sayesinde örgüt yöneticileri neyi, nasıl ve ne zaman kullanarak hangi hedefe ulaşılacağını tahmin etmeye çalışır (Öner, 2007). İdeal ve etkili bir okul müdüründen tüm iş ve işlemlerde planlı bir şekilde hareket etmesi beklenilebilir. Ancak değişimin hızlı olduğu günümüz örgütlerinde bazı uygulamalarda esnek olunması gerektiği de unutulmamalıdır (Erçetin, 2000).

Örgütlenme

Örgüt, düzensizlikten düzen yaratma sürecidir (Karagöz, 2008). Örgütsel bir yapı oluşturabilmek için personelin yetki ve sorumluluklarının net bir şekilde belirtilmesi gerekmektedir (Girgin, 2005). Örgütlenme sayesinde örgütsel amaçlara ulaşmak için mevcut tüm unsurlar tek çatı altında toplanır, gerekli araç ve yöntemler belirlenir, kimin hangi işi yapacağı planlanır, sorumluluklar ve yetkiler paylaşılarak üyeler arasında bir ilişki ağı oluşturulur (Turgut, 2010). İdeal ve etkili okul müdürleri öğretmenler arasında işbirliğini sağlar, onları örgütsel amaçlara etrafında kenetlemek için bir araya getirme gayreti içinde olurlar (McEwan, 2018).

Koordinasyon

Koordinasyon, parçalardan oluşan bir organizasyon sistemini bütünleştirme sürecidir. İyi bir koordinasyon için organizasyonun net bir görev dağılımı planına sahip olması ve organizasyon içi etkili iletişim kurması gerekir (Girgin, 2005). İdeal ve etkili okul müdürleri öğretmenler arasında herhangi bir kopukluğun yaşanmasını önler, öğretmenlerin birbirlerinden haberdar olmasını sağlayarak örgütsel amaçlara ulaşmalarını kolaylaştırır (Sindhvad, 2009).

İletişim

İletişim iki veya daha fazla kişi arasında bilgi, duygu, düşünce veya isteklerin paylaşılması sürecidir. Örgüt yapısı iletişim yoluyla oluşturulur, iletişim süreci aracılığıyla grup üyeleri arasında ortak bir gerçeklik üretilir. İletişim örgütteki bireyler arasındaki etkileşimi başlatır ve organizasyonun amacına yönelik faaliyetler yürütmesini sağlamak için organizasyonu harekete geçirir (Akdemir, 2009). Okul içi iletişim de okuldaki bireyler veya gruplar tarafından okulun amaçlarına uygun olarak gerçekleştirilen bilgi, duygu ve fikir alışverişidir. Organizasyonda yönetim faaliyetlerinin devam etmesi, problem çözme ve çalışanların kendiliğinden yeni şeyler üretmesi ancak etkili bir iletişim süreci ile mümkündür (Yılmaz ve Boğa, 2011).

İletişim süreci bazen sadece yukarıdan aşağıya ardışık ve tek yönlü; bazen de yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya iki yönlü fikir alışverişi şeklinde olabilir. İki yönlü iletişim daha etkili ve güvenilirdir (Akgül ve Gündüz, 2010). Okul gibi örgütlerde de iletişim kişilerarası etkileşimi etkileyen en önemli değişkenlerden biri olarak görülebilir. Çünkü okulların temel girdisi ve çıktısı insandır. İnsan unsurunun yer aldığı bir örgütte ise iletişim de kaçınılmaz olabilmektedir. Bu nedenle ideal ve etkili okul müdürlerinin iletişim becerileri yüksektir. Okul müdürlerinin iletişim becerilerinin yüksek olması okul paydaşlarının kendilerini okulun bir parçası olarak görmelerini sağlar (Yıldırım, 2017).

Değerlendirme

Değerlendirme bir örgütün belirli hedeflerinin kapsamını veya etkinliğini belirleme sürecidir (Karagöz, 2008). Başka bir deyişle değerlendirmeyi araştırmak, standartlar belirlemek, ölçmek, karşılaştırmak, değer yargılarına ulaşmak ve düzeltmek olarak da tanımlamak mümkündür. Değerlendirmenin amacı sadece organizasyonel hedeflere ulaşmak değil, aynı zamanda personelin kendilerini geliştirmelerine de imkân sağlamaktadır (Çelikten, 2011). Bu doğrultuda ideal ve etkili okul müdürleri yönetsel süreçlerin sonuçlarını ve süreçteki eksiklikleri belirlemek amacıyla değerlendirme veya dönüt uygulamasına önem verir. Aslında değerlendirme veya dönüt mekanizmasının temel amacı hata yapanları cezalandırmaktan ziyade örgütsel işleyişte aksaklıkları tespit edip gelişim temelli bir anlayışı hâkim kılmaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı öğretmen görüşlerine göre ideal okul müdürlerinde görülmek istenen liderlik özelliklerini belirlemektir. Bu temel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Öğretmenlerin;

1-Eğitim-öğretim açısından ideal okul müdürlerinde görmek istedikleri liderlik özellikleri nelerdir?

2-Liderlik ve yönetim açısından ideal okul müdürlerinde görmek istedikleri liderlik özellikleri nelerdir?

- 3-Okul-çevre ilişkisi açısından ideal okul müdürlerinde görmek istedikleri liderlik özellikleri nelerdir?
4-Öğretmenlik performansına katkı açısından ideal okul müdürlerinde görmek istedikleri liderlik özellikleri nelerdir?
5-İdeal okul müdürlerinde görmek istediğiniz diğer liderlik özellikleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve veri toplama süreci ve verilerin analizi süreçleri tanıtılmıştır.

Araştırmanın Deseni

Öğretmen görüşlerine göre ideal okul müdürlerinde görülmek istenen liderlik özelliklerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına göre yapılmış ve nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik (olgubilim) desende tasarlanmıştır. Fenomenolojik desen; bildiğimiz ancak ayrıntılı olarak anlayamadığımız olgulara odaklanan, daha öznel bir bakış açısının tanımlayıcı özelliklerine sahip ve bireysel farklılıkları dikkate alan bir nitel araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda araştırmada ideal müdürlerin liderlik özellikleri olgusu öğretmenlerin görüşlerine ve deneyimlerine göre açıklanmaya çalışıldığı için fenomenolojik desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Batman merkez ilkokullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmaya amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleriyle belirlenmiş olan 12 öğretmen katılmıştır. Ölçüt örnekleme araştırılan olguyu yaşayan veya deneyimleyen katılımcıların önceden belirlenmiş şartlara göre seçilmesini (Merriam, 2013); maksimum çeşitlilik örnekleme ise katılımcıların çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtmak amacıyla araştırmaya farklı niteliklere sahip katılımcıların dâhil edilmesini ifade etmektedir (Patton, 1990). Bu çalışmaya katılım için belirlenen ölçüt öğretmenlerin sınıf öğretmeni, okul öncesi öğretmeni veya branş öğretmeni olarak görevli olduğu okulda en az 2 eğitim-öğretim yılı boyunca görev yapmış olmalarıdır. Bununla beraber maksimum çeşitliliğe uygun olarak da öğretmenler yaş, cinsiyet, mesleki kıdem gibi demografik değişkenler açısından farklı özelliklere sahip katılımcılardan seçilmiştir. Katılımcı öğretmenlere ilişkin öznitelik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcılara İlişkin Öznitelik Bilgileri

Katılımcılar*	Yaş (Yıl)	Kıdem (Yıl)	Öğrenim Durumu
K1	38	15	Lisans
K2	30	9	Lisans
K3	37	13	Lisans
K4	26	3	Lisans
K5	34	10	Lisans
K6	36	11	Lisans
K7	30	8	Lisans
K8	28	5	Lisans
K9	34	11	Lisans
K10	41	20	Yüksek Lisans
K11	36	12	Yüksek Lisans
K12	35	12	Lisans

*Katılımcı öğretmenlere K harfi ve yanına rakam konularak rumuzlar verilmiştir. Örneğin K1, birinci katılımcı öğretmeni ifade etmektedir.

Tablo 1’de verilen öznitelik bilgilerine göre katılımcıların yaş ortalaması yaklaşık 34 olup yaş aralığı 26-41 arasında; kıdem ortalaması ise yaklaşık 11 olup kıdem süresi 3-20 arasında değişmektedir. Bununla birlikte araştırmada öğrenim durumu bakımından 2 öğretmenin yüksek lisans mezunu olduğu diğer öğretmenlerin ise lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem önceden hazırlanmış olunan soruların sorulabildiği hem de sonradan araştırma sürecinde ortaya çıkan durumlara göre derinlemesine bilgilerin elde edilmesine imkân sağlayan başka soruların da sorulabildiği görüşmelerdir (Büyüköztürk vd., 2016). Görüşme soruları araştırmanın alt amaçları ışığında oluşturulmuş ve uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların daha derinlemesine veri sağlaması amacıyla Berg (2001) tarafından önerilen sonda soru ve açıklamalara yer verilmiştir. Sonda amaçlı destekleyici açıklamalar soruların devamında parantez içinde gösterilerek görüşmeye dâhil edilmiştir.

Araştırmanın görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların özniteliklerini belirlemeye yönelik yaş, kıdem ve eğitim durumu ile ilgili sorular bulunmaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümde ise öğretmenlerin ideal müdür liderliği çerçevesindeki beklentilerini belirlemeye yönelik görüşme soruları ve sonda sorular yer almıştır. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıdaki belirtilmiştir:

- 1-Eğitim-öğretim açısından ideal okul müdürlerinde görmek istediğiniz liderlik özellikleri (sınıf içi uygulamalar ve öğrenci başarısı gibi) nelerdir? Açıklar mısınız?
- 2-Liderlik ve yönetim açısından ideal okul müdürlerinde görmek istediğiniz liderlik özellikleri (öğretmenler arası ilişkiler, idari konular, yönetim ve organizasyon gibi) nelerdir? Açıklar mısınız?
- 3-Okul-çevre ilişkisi açısından okul müdürlerinde görmek istediğiniz liderlik özellikleri (okulun velileri, toplum ve içinde yer aldığı kültürle kurduğu bağ gibi) nelerdir? Açıklar mısınız?
- 4-Öğretmenlik performansına katkı açısından okul müdürlerinde görmek istediğiniz liderlik özellikler (bireysel olarak öğretmenlik tecrübeniz ve performansınız üzerindeki etkileri gibi) nelerdir? Açıklar mısınız?
- 5-İdeal bir okul müdürlerinde görmek istediğiniz diğer özellikler nelerdir? Açıklar mısınız?

Bu araştırmanın etik izin onayı Siirt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulundan alınmıştır (Etik İzin Onay Tarihi: 03.12.2021, Oturum No: 264). Ayrıca araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur ve yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırmanın görüşmeleri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 2021-2022 eğitim öğretim yılının Aralık- Ocak aylarında Batman il merkezindeki ilkokullarda yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde pilot uygulama olarak iki öğretmenle görüşmeler yapılmış ve bu öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda sorulara nihai biçimleri verilmiştir. Her görüşme öncesinde araştırmaya katılan kişilere araştırmayla ilgili kısa bir açıklama yapılmış, araştırma sonuçlarının bilimsel araştırmalarda kullanılacağı ve araştırma

verilerinin araştırmanın amacı dışında kullanılmayacağı ifade edilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 28 dakika sürmüştür. Görüşmelerde veri kaybını önlemek amacıyla araştırma verileri ses ve yazılı olarak kaydedilmiştir. Görüşme boyunca alınan notlar katılımcı öğretmenlere teyit amacıyla kısaca özetlenmiş ve öğretmenlerin onayları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada çalışmanın kapsamına dayalı olarak betimsel ve içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz; daha önceden oluşturulan temalara göre elde edilen verilerin özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analiz ise araştırma sonucunda elde edilen verilerin ortak ve benzer özelliklerine göre belli tema ve kategoriler altında toplanmasıdır (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmada toplanan verilerin tema ve kodları içerik analizine uygun bir şekilde verilerin kodlanması, uygun temaların bulunması, kod ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarına göre oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizinde amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Dolayısıyla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra araştırmaya ilişkin betimlemeler açıklanır, neden- sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Çepni, 2018). Bu çalışmada da araştırma soruları doğrultusunda veriler düzenlenerek süzölmüş ve bulgular detaylı bir şekilde tanımlanmıştır (Seggie vd., 2017).

Yıldırım ve Şimşek (2011) nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için iç ve dış geçerlik ile iç ve dış güvenilirlik kavramlarına dayalı bazı tedbirler önermektedir. Bu kapsamda mevcut araştırmada tanımlanan bulgularla ilgili nitel çalışmalarda iç geçerlik anlamında inandırıcılığı güçlendirmek için ulaşılan bulgular doğrudan alıntılarla pekiştirilmiştir. Araştırmanın dış geçerliğini desteklemek için bulgulara ilişkin ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Öte yandan, iç güvenilirliği artırmaya yönelik olarak iki araştırmacı verilerden ürettikleri anlamları ve bu anlamlara dayalı olarak ulaştıkları bulguları karşılıklı olarak değerlendirerek tutarlılık incelemesi yapmışlardır. Dış güvenilirliği sağlamak için ise teyit incelemesine açık olacak biçimde yöntem bölümüne ilişkin tüm süreçler açıkça ortaya konmuş ve tüm veriler saklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Son olarak araştırmanın güvenilirliği kapsamında da uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Bu doğrultuda Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen uyum yüzdesi formülü ($Güvenirlik = \frac{(Uyum)}{(Uyumluluk + Uyumsuzluk)} \times 100$) kullanılmıştır. Başka bir araştırmacı tarafından yapılan kodlama yazarın yaptığı kodlamayla karşılaştırılmıştır. Kodlayıcılar arasında %94'lük bir uyum hesaplanmıştır. Bu sonuç da kodlayıcı güvenilirliğinin ve uyumun yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin “eğitim-öğretim, liderlik ve yönetim, okul-çevre ilişkileri, öğretmenlik mesleği performansına katkı ve diğer liderlik özellikleri” yönünden okul müdürlerinin liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri alt başlıklar şeklinde sunulmuştur.

Öğretmenlerin Eğitim-Öğretim Açısından İdeal Okul Müdürlerinde Görmek İstedikleri Liderlik Özellikleri

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin eğitim-öğretim açısından ideal okul müdürlerinde görmek istedikleri liderlik özellikleri “sınıf içi uygulamalar ve öğrenci başarısı” teması olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin İdeal Okul Müdürlerinde Eğitim-Öğretim Açısından Görmek İstedikleri Liderlik Özellikleri

Temalar	Kodlar	f
Sınıf İçi Uygulamalar	Sınıf içi donanım	10
	Sınıf mevcudu	4
	Sınıfla ilgili bürokratik işler	3
Öğrenci Başarısı	Başarıyı artıracak uygulamalar	6
	Sosyokültürel ve spor faaliyetler	5

Tablo 2’de görüldüğü gibi sınıf içi uygulamalar teması “sınıf içi donanım (f=10), sınıf mevcudu (f=4) ve sınıfla ilgili bürokratik işler (f=3)” kodlarından; öğrenci başarısı teması altında “başarıyı artıracak uygulamalar (f=6) ve sosyokültürel ve sportif faaliyetler (f=5)” kodlarından oluşmaktadır.

Sınıf içi uygulamalar

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sınıf içi uygulamalar teması altında sınıf içi donanım (f=10), sınıf mevcudu (f=4) ve bürokrasi işleri (f=3) olmak üzere üç kod altında toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğu sınıfın fiziki şartlarının daha iyi getirilmesi için sınıf içi donanımın iyileştirilmesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmen ve öğrenciler için; sınıf içi donanımın gerekli bakımının yapılması...”(K1)

“Teknolojik donanım, okulun internetinin sınırsız kullanımı...”(K3)

“Okulun koşullarına göre fiziksel, teknik ve çevresel koşulları ideal seviyeye getirerek öğrencilerin başarısına katkı sağlamasıdır.” (K4)

“Sınıf içi-dışı etkinlik materyallerin temininde yardımcı olunması...” (K5)

“Gereken fiziksel koşulların hazırlanması, çocukların yaş ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak uygun materyallerin alınması” (K6)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları sınıf mevcudu konusunda yapılacak düzenlemelerin öğrenci başarısını artıracaklarını inanmaktadır. Bu bağlamda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...sınıf mevcutlarının kabul edilebilir bir sınırdan tutulması...”(K1)

“Sınıfların dengeli bir şekilde oluşturulması gerekir.”(K2)

“Sınıf mevcutlarının dengeli tutulması...” (K6)

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler bürokratik işlerin eğitim öğretim açısından engelleyici olduğunu düşünmektedirler. Bu düşünceye ilişkin öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“...gereksiz evrak hazırlıkları vb. ile meşgul edilmemek gibi beklentileri karşılandığında, okulun genel başarı düzeyinin bundan olumlu yönde etkileneceğini düşünüyorum.” (K1)

“...evrak yükünün azaltılması...” (K3)

Öğrenci Başarısı

Araştırmaya katılan öğretmenler öğretmenlerin eğitim-öğretim açısından ideal okul müdürlerinde görmek istedikleri liderlik özellikleri öğrenci başarısı teması altında “başarıyı artıracak uygulamalar (f=6) ve sosyokültürel ve spor faaliyetleri (f=4)” olmak üzere iki kod altında toplanmıştır. Öğretmenlerin bazıları öğrencilerin başarısını artıracak uygulamalara ilişkin düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Sınıflarda öğretmenler tarafından yapılan özgün ve yaratıcı çalışmalarını desteklemesi...” (K4)

“Performans artırıcı ve motive edici sözlerle öğretmenlerin ve öğrencilerin desteklenmesi...” (K7)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci başarısı açısından okul müdürlerinden beledikleri diğer bir husus sosyo-kültürel ve sportif faaliyetlere önem vermeleridir. Öğretmenlerden bazıları bu düşüncelerini şu sözlerle ifade etmektedir:

“Okul içi spor faaliyetlerinin çoğaltılması...” (K3)

“Okulun kültürel, sosyal ve sanatsal faaliyetlerini artırmak...” (K4)

“Bir okul müdürü öğretmenin okul içi ve okul dışı sosyal etkinlikleri ve kültürel faaliyetlerine desteklemeli, bu vb. konularda kolaylaştırıcı olmalı ki öğretmen kendini okulda rahat hissetmeli ve hevesle her türlü başarıyı artırıcı çalışmalarda girişken olmalı...” (K9)

Öğretmenlerin Liderlik ve Yönetim Açısından İdeal Okul Müdürlerinde Görmek İstedikleri Liderlik Özellikleri

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin liderlik ve yönetim açısından ideal okul müdürlerinde görmek istedikleri liderlik özelliklerine ilişkin bulgular “öğretmenler arası ilişkiler ve idari konular” teması olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Liderlik ve Yönetim Açısından İdeal Okul Müdürlerinde Görmek İstedikleri Liderlik Özellikleri

Temalar	Kodlar	f
Öğretmenler Arası İlişkiler	Adil olma	9
	Yapıcı ve destekleyici olma	9
	İletişime açık olma	7
İdari Konular	Demokratik olma	5
	Tutarlı olma	2

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmenler arası ilişkiler teması “adil olma (f=9), yapıcı ve destekleyici olma (f=9) ve iletişime açık olma (f=7)” kodlarından; idari konular teması altında ise “demokratik olma (f=5) ve tutarlı olma (f=2)” kodlarından oluşmaktadır.

Öğretmenler Arası İlişkiler

Öğretmenlerin görüşleri öğretmenler arası ilişkiler teması altında adil olma (f=9), yapıcı ve destekleyici olma (f=9) ve iletişime açık olma (f=7) olmak üzere üç kod altında toplanmıştır. Öğretmenler okul müdürlerinden, liderlik ve yönetim konularında öğretmenler arası ilişkilerde adil davranmalarını beklemektedirler. Aşağıda verilen öğretmen görüşleri açıklayıcı niteliktedir.

“Tarafsız ve adil olmalı...”(K1)

“Okul müdürü çalışanları arasında adalet ve eşitliği sağlamalıdır.”(K2)

“Öğretmenlere verecekleri görev, iş atama, ödül-ceza vb. durumlarda kişisel ilişkilerden uzak durarak eşit davranmalıdır.” (K4)

“Okul müdürleri öğretmenler arasında görev iş ve işlem paylaşımında hakkaniyetli birleştirici ve geliştirecek özel durumlarını göz önünde bulundurmalı, aksine durumlardan kaçınmalıdır.” (K9)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden önemli bir bölümü okul müdürlerinin liderlik ve yönetim açısından yapıcı ve destekleyici olmalarını beklemektedir. Kişilerin müdürlerin yapıcı ve destekleyici olmalarına ilişkin düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Okul müdürleri öğretmenler ile ilişkilerinde yapıcı, destekleyici ve bürokratik engelleri ortadan kaldıracak vizyona sahip olmalıdır” (K4)

“Öğretmene cesaret vermeli yol göstermeli, örnek olmalı gerektiğini düşünüyorum.” (K6)

“Öğretmenlerle olan ilişkilerinde saygılı, anlayışlı, yol gösterici olması” (K7)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bir bölümü de okul müdürlerinin liderlik ve yönetim açısından öğretmenler arası ilişkilerin iletişime açık olması gerektiğini aşağıdaki sözleri ile ifade etmişlerdir:

“Okul müdürleri; öğretmenleri ile iletişime her zaman açık olmalıdır.” (K1)

“İletişime önem veren iyi dinleyici adalet duygusu gelişmiş danışılan işlerde işgörenlik özeliğine sahip ve tutarlı davranışlara sahip olması gerektiğine inanıyorum.” (K11)

İdari Konular

Öğretmenlerin görüşleri idari konular teması altında demokratik olma (f=5) ve tutarlı olma (f=2) olmak üzere iki kod altında toplanmıştır. Öğretmenler okul müdürlerinden, idari konularda demokratik olmaları gerektiğini beklemektedirler. Aşağıda bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

“Okul çalışanları arasında dengeli bir düzen kurmalıdır.” (K2)

“Tutarlı ve demokratik ortam hazırlamalı.” (K3)

“Kriz durumlarında ise otoriter müdür rolünden ziyade demokratik tutum sergilemesi gerekir.” (K4)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi okul müdürlerinden idari konularda tutarlı olmalarını beklemektedir. Öğretmenlerden biri bu konudaki düşüncesini şu şekilde belirtmiştir:

“İdari konularda tutarlı davranış göstermeli.” (K12)

Öğretmenlerin Okul-Çevre İlişkisi Açısından Okul Müdürlerinde Görmek İstedikleri Liderlik Özellikleri

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin okul-çevre ilişkisi açısından okul müdürlerinde görmek istedikleri liderlik özelliklerine ilişkin bulgular “velilerle ilişkiler ve toplumla ilişkiler” teması olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Ortaya çıkan temalar ve onlara bağlı kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Okul-Çevre İlişkisi Açısından Okul Müdürlerinde Görmek İstedikleri Liderlik Özellikleri

Temalar	Kodlar	f
Velilerle İlişkiler	İş birliği ve iletişim kurma	8
	Velilere karşı dayanışma	4
Toplumla İlişkiler	Toplumunu tanıma	6
	İletişime açık olma	5

Tablo 4’te görüldüğü gibi velilerle ilişkiler teması “işbirliği ve iletişim kurma (f=8), velilere karşı dayanışma (f=4) kodlarından; toplumla ilişkiler teması altında “toplumunu tanıma (f=6) ve iletişime açık olma (f=5)” kodlarından oluşmaktadır.

Velilerle İlişkiler

Öğretmenlerin velilerle ilişkiler teması altındaki görüşleri iş birliği ve iletişim kurma (f=9) ve velilere karşı dayanışma (f=4) olmak üzere iki kod altında toplanmıştır. Öğretmenlerin müdürlerden velilerle kurdukları ilişkilerde iş birliği ve iletişim konusundaki beklentilerini şu sözlerle açıkladıkları görülmüştür:

“Okul müdürlerinin velilerle iş birliği içinde olması gerekir. Okulda alınacak kararlarda velilerin görüşleri önemsenmelidir.” (K2)

“Veli katılımını ve desteğini alması gerekir.” (K4)

“Okul başarısı için velilerle işbirliği yapmalı.” (K4)

“Okul-veli işbirliğini ve iletişimini sağlaması...” (K7)

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler okul müdürlerinin çevre ile ilişkilerinin bir parçası olan veli ilişkilerinde velilere karşı kendilerini korumalarını beklemektedir. Öğretmenlerin velilere karşı okul müdürlerinin kendilerini korumasına ilişkin düşünceleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Okul müdürleri; velilere karşı öğretmenlik mesleğinin onuruna ve toplum içindeki saygınlığına zarar verecek tavizlerden kaçınmalı. Velilerin isteklerini önemsemeli ancak önce öğretmenin ve öğrencinin çıkarlarını gözetmeli...”(K1)

“Veliye karşı öğretmenin yanında olmalı, öğretmenin uzmanlığına güvenmeli, olaylar karşısında ilk öğretmenden bilgi almalı...”(K3)

Toplumla İlişkiler

Öğretmenlerin toplumla ilişkiler teması altındaki görüşleri toplumu tanıma (f=6) ve iletişime açık olma (f=5) olmak üzere iki kod altında toplanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinden toplumla ilişkiler konusunda öncelikle hizmet verdikleri toplumu tanımları gerektiğini ifade etmişlerdir. Aşağıdaki ifadeler konuyu açıklayıcı niteliktedir:

“Okul müdürleri eğitimin başarısını rastlantıya bırakmam adına kendi eğitim bölgesini, ilçesini ve ilinin sosyokültürel, ekonomik ve toplum yapısını çok iyi analiz etmesi ve aylık yıllık planlarının olması gerekir.” (K4)

“Okul idarecilerinin çevreyi tanınması ilk etapta öğretmen ve veli arasında kurulacak köprüyü oluşturacaktır. Öğrencilerin ihtiyaçları (maddi-manevi), etkinliklerin düzenlenmesi (geziler, okul dışı etkinlikler...) veya sınıfa gerekli desteğin sağlanabilmesi için okulun bulunduğu çevrenin iyi tanınması gerekmektedir.”

“İdarecinin çevre ile kurduğu bağ veli ve öğrencilerin de bakış açısını etkileyecek ve bir bütün halinde görünen okul-çevre ilişkisi öğrencilerin başarı durumunu olumlu yönde direkt etkileyecektir.” (K5)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları okul müdürlerinin toplumla ilişkilerinde iletişime açık olmalarını beklemektedir. Bazı katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

“Okul yönetimi paydaşlarla diyalog içerisinde sorunları çözmelidir...” (K2)

“Tolumla iyi iletişim içinde olan bir idare isterim.” (K12)

Öğretmenlerin Öğretmenlik Performansına Katkı Açısından Okul Müdürlerinde Görmek İstedikleri Liderlik Özellikleri

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin öğretmenlik performansına katkı açısından okul müdürlerinde görmek istedikleri liderlik özellikleri “öğretmen performansı” teması altında toplanmıştır. Ortaya çıkan tema ve ona bağlı kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretmenlik Performansına Katkı Açısından Okul Müdürlerinde Görmek İstedikleri Liderlik Özellikleri

Temalar	Kodlar	f
Öğretmen Performansı	Personele değer verme	10
	Destek olma	9
	Periyodik değerlendirme	3

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmen performans teması altında “personeler değer verme (f=10), destek olma (f=9) ve periyodik değerlendirme (f=3)” kodlarından oluşmaktadır.

Öğretmen Performansı

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin öğretmenlik performansına katkı açısından okul müdürlerinde görmek istedikleri liderlik özellikleri personeler değer verme (f=10), destek olma (f=9) ve periyodik değerlendirme (f=3) olmak üzere üç kod altında toplanmıştır. Öğretmenlerin müdürlerden kendi performanslarının yükselmesinde en önemli hususun müdürlerin kendilerine değer vermesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşlerinde bazıları şu şekildedir:

“Okul müdürleri çalışan personellerine değer vermelidir. Onların görüşlerini önemsemelidir. Çalışanlara gerekli desteği vermelidir.” (K2)

“Davranışlarıyla ve sergilediği tutumla öğretilere en iyi olduklarını hissettirmeli.” (K10)

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğretmenlerin performansları açısından müdürlerden destek görmek istediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları bu düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Eğitim- öğretim dönemi içinde öğretmenlerin kendilerini geliştirebileceği veya yenileyebileceği konularda alabilecekleri eğitimler hakkında bilgi verebilir, öğretmeni bu konuda destekleyebilir.” (K5)

“Eğitimim için ihtiyaç duyduğum anlarda gerekli desteği sunabilmeli” (K11)

Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazılarının görüşleri ise müdürler tarafından yapılacak periyodik değerlendirmenin mesleki performanslarını artıracığı yönündedir. Bu konuya ilişkin katılımcı görüşlerinden biri şu şekildedir:

“Öğretmen performanslarının, okul müdürleri tarafından aylık periyotlarla değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K1)

Öğretmenlerin İdeal Okul Müdürlerinde Görmek İstedikleri Diğer Liderlik Özellikleri

Araştırma sonucunda öğretmenlerin ideal okul müdürlerinde görmek istedikleri diğer liderlik özellikleri “kişisel özellikler ve yönetsel özellikler” olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Ortaya çıkan tema ve ona bağlı kodlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin İdeal Okul Müdürlerinde Görmek İstedikleri Diğer Liderlik Özellikleri

Temalar	Kodlar	f
Kişisel Özellikler	Kararlılık	2
	Dürüstlük	5
	Anlayış	3
	Güleryüz	2
	Nezaket	1
Yönetsel Özellikler	Güvenli ortam sağlama	3
	Okulu ve personele sahiplenme	2
	Adil ve şeffaf olma	2
	Vizyon sahibi olma	3
	İletişime açık olma	4

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmenlerin ideal okul müdürlerinde görmek istedikleri diğer liderlik özellikleri “kişisel özellikler (f=13)ve yönetsel özellikler (f=14)” kodlarından oluşmaktadır.

Kişisel Özellikler

Öğretmenlerin ideal okul müdürlerinde görmek istedikleri diğer liderlik özellikleri kişisel özellikler teması altında kararlılık (f=2), dürüstlük (f=5), anlayış (f=3), güleryüz (f=2) ve nezaket (f=1) olmak üzere beş kod altında toplanmıştır. Başka bir deyişle bu tema altında öğretmenler ideal okul müdürlerinden bir insan olarak göstermeleri gereken kişisel (bireysel) özelliklere dikkat çekmiştir. Aşağıda kişisel özelliklere ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

“Her şeyden önce okul müdürünün içi ve dışı bir olacak, dürüstlüğü kendine şiar edinecek...”(K12)

“Okul müdürü olaylara ya da problemlere anlayışlı ve soğukkanlı bir tavır sergileyerek yaklaşmalı...”(K3)

“Tebessüm ve güler yüzlü olmak okul müdürlerinin en önemli özelliği olmalı bence...” (K10)

Yönetsel Özellikler

Öğretmenlerin ideal okul müdürlerinde görmek istedikleri diğer liderlik özellikleri yönetsel özellikler teması güvenli ortam sağlama (f=3), okulu ve personeli sahiplenme (f=2), adil ve şeffaf olma (f=2), vizyon sahibi olma (f=3) ve iletişime açık olma (f=4) olmak üzere beş kod altında toplanmıştır. Buna göre yönetsel özellikler teması başlığı altında

öğretmenlerin örgütsel davranışlarını şekillendirebilecek değişkenlere vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Aşağıda yönetsel özelliklere ilişkin bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

“Okul müdürü eğitim-öğretimden ziyade öncelikli sorumluluğu ve görevi tüm öğrenciler için güvenli bir okul ortamı oluşturmaktır.” (K4)

“Okulun bulunduğu konumdan bir üst düzeye çıkarabilecek okul müdürlerine ihtiyacımız var...Bu da ufku ve vizyonu geniş okul müdürleriyle mümkündür tabii.” (K1)

“Okul müdürü tarafından her zaman ve her koşulda desteklendiğini bilmek...Asıl mesele bu...” (K8)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre ideal okul müdürlerinde görülmek istenen liderlik özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada genel olarak ideal okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin “eğitim-öğretim, liderlik ve yönetim, okul-çevre ilişkisi, öğretmenlik performansına katkı ve diğer liderlik özellikleri” başlıkları altında toplandığı tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle öğretmenlerin ideal okul müdürlerine ilişkin görüşlerinin çeşitlilik gösterdiği ve okul müdürlerinden farklı liderlik özellikleri sergilemeleri bekledikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinden eğitim-öğretim açısından görmek istedikleri sınıf içi uygulamalar konusunda sınıf içi fiziksel donanımın karşılanması, sınıf mevcudun düzenlenmesi ve bürokratik işlerin azaltılmasına ilişkindir. Diğer taraftan öğrenci başarısı açısından beklentileri, başarıyı artıracak uygulamalar, sosyokültürel ve spor faaliyetleri konusundadır. Benzer biçimde Babaoğlu vd. (2017) öğretmen görüşlerine göre okuldaki başarıyı etkileyen en önemli etkenler arasında okul müdürünün çalışanları ve öğrenciyi güdülemesi, okulun fiziki ortamını hazırlaması ve pozitif iletişim kurmasını göstermiştir. Helvacı ve Aydoğan (2011) tarafından yapılan araştırmada ise etkili okul müdürlerinin eğitim-öğretimi bir bütün halinde yürütmesi, sosyokültürel ve sportif alanlarda destekleyici olmaları ve eğitim-öğretimde toplam kaliteye önem vermeleri gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu çalışmada da ortaya çıkan sonuçlar öğrenci başarısının okul yönetimi açısından yalnızca akademik başarı olarak değil çok yönlü olarak farklı gelişim alanları bağlamında değerlendirilmesine ve okul müdürlerinin bu alanların bütününe önemsenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinde liderlik ve yönetime ilişkin görüşleri “öğretmenlerle ilişkiler” ve “idari konular” olmak üzere iki temada toplanmıştır. Öğretmenler kurulan ilişkilerde müdürlerden adil, yapıcı, destekleyici ve iletişime açık olmalarını beklemektedirler. Okullarda insan kaynağının yoğun olması öğretmenlerin kişilerarası ilişkilere dayanan konuları daha çok önemsemelerine zemin hazırlamış olabilir. Nitekim adalet, destek ve iletişim konularının öğretmenler tarafından ifade edilmiş olması da bu çıkarımı destekler niteliktedir. Gürbüz vd. (2013) çalışmalarında okul müdürleri tarafından hukuki olarak kendilerine verilen yetkileri kullanmak yerine çalışanlarına okulu sahiplenme ruhu kazandıracak bir yönetim anlayışının benimsenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin idari konularda okul müdürlerinin özelliklerine ilişkin görüşleri daha çok demokratik olma ve tutarlı olma yönündedir. Bilge (2013) okulun başarıya ulaşmasında okulun paydaşlarca benimsenmiş bir eğitim felsefesinin oluşturulmasını, okulun vizyon ve misyonunun okul paydaşlarıyla belirlenmesini vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin

okullarda iş birliğini esas alan, bütün paydaşların katılımını güçlendiren bir liderlik ve yönetim anlayışı beklentisi içinde oldukları söylenebilir.

Araştırmada okul müdürlerinden okul-çevre ilişkisi açısından görmek istenen liderlik özelliklerinin “velilerle ilişkiler” ve “toplumla ilişkiler” şeklinde iki tema altında toplandığı belirlenmiştir. Öğretmenler okul müdürlerinin velilerle ilişkilerinde iş birliği ve iletişim içinde olmalarını ve velilerle öğretmenler karşı karşıya geldiklerinde velilere karşı öğretmeni korumaları gerektiği yönünde fikir beyan etmişlerdir. İnsan ilişkileri söz konusu olduğunda okul müdürlerinin hizmet verdikleri toplumu tanımaları ve iletişime açık olmaları oldukça önemlidir. Helvacı ve Aydoğan (2011) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin okul müdürlerinin okul aile birliğine önem vermesini, çevresiyle uyumlu olmasını ve toplumun beğenisini kazanmış “aranan bir birey” olarak rol model olmasını öne çıkardıkları belirlenmiştir. Bozkurt vd. (2018) ise okul- aile birliği toplantılarının daha fazla fonksiyonel ve aktif olarak düzenlenmesi gerektiğini ve bu iş birliğinin okulun ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimine katkı sağlayacağını belirtmektedir. Bu çerçevede okul müdürlerinin yalnızca okulda liderlik rolüne sahip olmadıkları aynı zamanda tüm bileşenleri ile topluma liderlik gösterebilecek özelliklere sahip olmaları gerektiği de anlaşılmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinden öğretmenlerin mesleki performansları açısından bekledikleri liderlik özellikleri “personeler değer verme, destek olma ve periyodik değerlendirme yapılması” şeklinde sıraladığı belirlenmiştir. Örgüt yöneticilerinin temel sorumluluklarından biri de personeli önemsemek ve personeler değer vermektir. Ayrıca örgüt yöneticileri örgütsel işleyişin sağlıklı olmasını sağlamak için belli sürelerle ve düzenli aralıklarla rehberlik ve denetim rollerini de ihmal etmemeleri gerekir. Bu nedenle araştırmada çalışanlara değer vermenin yanı sıra okul müdürlerinin denetim rollerine dikkat çekilmesi okul müdürlerinden beklenen bir sonuç olarak yorumlanabilir. Nitekim Bozan ve Ekinci (2018) araştırmalarında öğretmenlerin okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen öğretmen performans değerlendirme sürecini olumlu gördükleri; ancak okul müdürlerinin süreci yönetme yeterliliği konusunda farklı görüşlerinin olduğu, bu noktada okul müdürlerine hizmet içi eğitim verilmesi ve mevcut uygulamaların mevzuat ve işleyiş itibarıyla daha kapsamlı şekilde ele alınarak düzenlenmesini önermektedir. Konan ve Yılmaz (2018) ise öğretmen performans değerlendirmeleri hakkında öğretmenlerin çoğunlukla olumsuz görüş taşıdığını, okul müdürleri ile ilgili olarak objektiflik, denetim yeterliği gibi konularda sorunların yaşandığını raporlamışlardır. Sonuç olarak öğretmenlerin izleme ve değerlendirme süreçlerini onayladıkları; ancak okul müdürlerinin bu konuda kendilerini geliştirmeleri gerektiği düşüncesinin öne çıktığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri diğer liderlik özellikleri güvenli bir eğitim ortamı oluşturmak, kararlılık göstermek, vizyon sahibi olmak, okulu ve personeli sahiplenmek, adil, şeffaf, anlayışlı, güler yüzlü ve dürüst olmak, nezaket ve eğitim-öğretim süreçlerine liderlik yapmak olarak sıralanmıştır. İyi bir okul yönetiminin öğretmenleri işleyiş ve okul yönetimince alınan kararlara dâhil etmekten geçtiği ifade edilebilir. Bu da alınan kararların etkin şekilde anlaşılması ve uygulanmasını sağlayacaktır. Terzi ve Kurt (2005) da çalışmalarında okul müdürünün yöneticilik davranışlarının örnek alma üzerinde etkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Özmen ve Batmaz (2006) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise öğretmenlerin okul müdürleri tarafından yönetim sürecine yeteri kadar dâhil edilmediklerini ve bu durumun okul için işlevsel olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan Çelik (2010) yaptığı bir araştırmada okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının istenilen düzeyde olmadığını belirlemiştir. Okul müdürünün diğer yönetsel süreçlerin yanı sıra eğitim-öğretim faaliyetlerine rehberlik etmesi okulun akademik başarısına katkı sağlayabilir. Araştırmada öğretimsel liderlik davranışlarına dikkat çekilmesi okul

müdürlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine istenilen düzeyde liderlik yapamadıklarına işaret etmektedir.

Okul müdürlerinin okul yönetiminde belli bir liderlik rolü üstlenmeleri gerekir. Bu liderlik rolü insanları etkileyerek belirli amaçlar etrafında bir araya getirme, eşgüdüm ve nitelikli süreçler geliştirebilmeyi içerir. Okul müdürlerinin okulun amaçlarına ulaşabilmesi noktasında bir lider olarak okul paydaşlarını çeşitli yollarla etkileyebilmesi, onlar için heyecan ve esin kaynağı olması gerekir. Bu iyi bir yöneticinin göreve başladığı ilk günkü heyecanını taşıyıp bunu okuldaki diğer unsurlara aktarma, iletişim kurabilme konusunda başarılı olma, güvenmek ve güvenilmek, okulu her daim ileriye taşıyabilecek bir vizyona sahip olmak, demokratik ve pozitif olmak gibi liderlik özelliklerini gerektirmektedir. Bu araştırmada da ortaya çıkan sonuçlar öğretmenlerin okul müdürlerinin ideal liderlik özelliklerinin okulun ve toplumun gereksinimlerine cevap verecek şekilde geniş, kapsayıcı ve bütüncül olması gerektiği yönündedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle uygulayıcılara ve bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Okul müdürleri okulun ve sınıfın her türlü donanım ihtiyacının karşılanması için çaba sarf etmelidir.
- Okul müdürleri öğrencilerin sadece akademik gelişimlerine değil aynı zaman da sosyal ve kültürel gelişimlerini de destekleyecek etkinliklere ağırlık vermelidir.
- Okul müdürleri karar ve uygulamalarda adil olmalı, öğretmenler arasındaki ilişkilerde yapıcı ve destekleyici olmalıdır.
- Okul müdürleri mentörlük, arabuluculuk, etkili iletişim gibi pek çok alanda kendini geliştirip öğretmenler arasındaki ilişkileri daha etkin bir şekilde düzenleyebilmelidir.
- Okul müdürleri olaylara farklı boyutlardan bakmalı, öğretmenler ve diğer paydaşlar fikirlerini rahatça paylaşabilmelerini sağlayacak ortamlar oluşturmalıdır.
- Okul müdürleri öğretmenlere destek olduklarını hissettirebilecek uygulamalara ağırlık vermelidir.
- Okul müdürleri temsil özellikleri nedeniyle tüm okul paydaşlarına iyi rol model olmaları bakımından örnek davranışlar sergileyebilmelidir.
- Bu çalışma daha geniş kapsamlı olarak farklı okul türlerinde ve farklı illerde de yapılabilir.
- Araştırma nicel veya karma model yöntemlerle tekrarlanabilir.
- Okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile çeşitli örgütsel davranışlar arasındaki ilişkiyi ele alan ilişki modelde yeni nicel çalışmalar yapılabilir.
- Okul müdürlerinin liderlik özelliklerini belirleyebilecek ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Siirt Üniversitesi Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 03.12.2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: 264

Kaynakça

- Agh, A. A. (2015). Effective school management and supervision: Imperative for quality Education service delivery. *African Research Review*, 9(3), 62-74.
- Akdemir, A. S. (2009). *Resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin kararlara katılma durumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Akgül, M. ve Gündüz, N. (2010). Ankara merkez ilçeleri resmi-özel okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin alınan kararlara katılımları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 3-14.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Berg, B. L. (2001) *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, MA: Allynand.
- Bilge, B. (2013). Öğrenci başarısını artırmada okul müdüründen beklenen liderlik özellikleri. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 1(2), 12-23.
- Bozan, S. ve Ekinci, A. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. *Mukaddime*, 9(2), 213-240.
- Bozkurt, E., Bayar, A. ve Üstün, A. (2018). Okul yöneticilerinin okul çevre ilişkileri ile ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2561-2574.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*, Thousand Oaks, California: Sage.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cerit, Y. ve Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914.
- Cheng, Y. C., & Mok, M. C. (2007). School based management and paradigm shift in education: an empirical study. *International Journal Of Educational Management*, 21(6), 517-542.
- Cunningham, W. G., & Cordeiro, P. A. (2003). *Educational leadership: A problem-based approach*. Allyn ve Bacon/Longman Publishing.
- Çelik, M. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çelikten, M. (2004). Bir okul müdürünün günlüğü. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 123-135.
- Çelikten, M. (2006). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 123-139.
- Çevik, M. S. (2021). *Okul yöneticilerinin plazma liderlik davranışlarının ve öğrencilerin vatandaşlık algılarının mekânsal analiz yöntemiyle incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Düzgünoğlu, M. A. (2019). *Kolektif öğretmen yeterliği ile etkili okul arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ediger, M. (2014). The changing role of the school principal. *College Student Journal*, 48(2), 265-268.
- English, F. W., & Hill, J. C. (1990). Restructuring: The Principal and Curriculum Change. A report of the NASSP curriculum council. National Association of Secondary School.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. Sage.
- Evers, C. W. (2004). Ethics and ethical theory in educative leadership: A pragmatic and holistic approach. In P. A. Duignan & R. J. S. Macpherson (Eds.). *Educative leadership* (pp. 21-43). London: Taylor & Francis Group.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-21.
- Girgin, K. (2005). *Etkili okul oluşturmada eğitim yöneticilerinin yönetim süreçleri bakımından öğretmen beklentilerini karşılama düzeyinin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Griffin, M. S. (1993). *Instructional leadership behaviours of catholic secondary school principals* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Connecticut, USA.
- Gümüş, A. E. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin yönetime katılma düzeyleri ile örgüt kültürü ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Gümüşeli, A. L. (2004). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik yeterlikleri ve Türk eğitimcilerinin bu konudaki görüşleri. *Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu*, Antalya.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Haveydi, C. (2017). *Okul öncesi eğitim kurumu müdürlerinin yönetim becerileri ile etkileme taktikleri arasındaki ilişkilerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hess, F. M., & Kelly, A. P. (2005). *Learning to lead? What gets taught in principal preparation programs*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. K. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karagöz, S. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerinde gösterdikleri performansın kendileri ve okul öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Konan, N. ve Yılmaz, S. (2018). Öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 137-160.
- Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 199-226.
- Mangaltepe, E. (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin yönetim becerileri ile öğretmenler etkileme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- McEwan, E. K. (2018). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği: İyi performanstan muhteşem performansa*. (Necati Cemaloğlu; Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mestry, R., Moonsammy-Koopasammny, I., & Schmidt, M. (2013). The instructional leadership role of primary school principals. *Education as Change*, 17(1), 549- 564.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Müdür Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği (2021). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm> adresinden erişilmiştir.
- Mombourquette, C. (2013). Principal leadership: Blending the historical perspective with the current focus on competencies in the Alberta context. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 147(28), 1-19.
- Myrick, R. D. (2003). *Developmental guidance and counselling: A practical approach* (4th Ed.). USA: Educational Media Corporation.

- OECD. (2009). Millî Eğitim Bakanlığı Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü okul liderliğinin geliştirilmesi konferansı: Özet raporu. Ankara.
- Öner, S. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde yeni değerler, eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özmen, F. ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri: Hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102-120.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Recepoglu E. (2008). Okul müdürlerinin mizah yeteneğinin öğretmenlerin iş doyumlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 74-86.
- Sayın, N. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında kriz yönetimi stratejisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Seggie, F. N., Sart, G. ve Akbulut Yıldırım, M. (2017). Nitel araştırmaların raporlaştırılması. Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (Ed.). *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (371-384. ss.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sindhvad, S. P. (2009). *School principals as instructional leaders: An investigation of school leadership capacity in the Philippines* (Unpublished doctoral thesis). University of Minnesota, Minnesota.
- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. İçinde, Yüksel Özden (Ed.). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* (ss. 99-146). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 98-112.
- Townsend, T. (2010). Educating school leaders to think and act both locally and globally. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 335-348.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585.
- Turgut, B. (2010). *Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Usdan, M., B. Mcloud and M. Podmostko (2000). Leadership for Student Learning. <http://www.iel.org/programs/21st/reports/principal.pdf> adresinden 08.07.2022 tarihinde elde edilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, H. (2017). *Okul müdürlerinin itibarını etkileyen bileşenlerin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

- Yılmaz, A. ve Boğa, Ç. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 277-394.
- Yirci, R. ve Berk, B. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul müdürü: Nitel bir araştırma. *Journal of History School*, 50, 570- 598.



The Effect of Flipped Learning Model in Music Teaching on Students' Motivation and Self-Learning with Technology¹

Nesim AY² Hasan AÇILMIŞ³

To cite this article:

Ay, N., Açılmış, H. (2023). The effect of flipped learning model in music teaching on students' motivation and self-learning with technology [Müzik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin güdülenmelerine ve teknolojiyle kendi kendine öğrenmelerine etkisi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 12(24), 109-130. DOI: 10.55605/ejedus.1353149

Research article

Received: 2023-08-31

Accepted: 2023-10-20


Abstract

The aim of this research is to examine the effect of flipped learning model on students' motivation and self-learning skills with technology in primary school 4th grade music lesson. The Motivation Scale for Listening to Music, Singing, and Playing an Instrument and the Self-Learning with Technology Scale were used in this research to collect quantitative data. The research was organized with a semi-experimental method. The study group of the research consists of the 4th grades of Aktoprak Leyla-Mehmet Ali Yılmaz Primary School located in the Şehitkamil district of Gaziantep in the 2022-2023 academic year. A total of 50 students participated in the research. In the study carried out in two classes, one class was determined as the experimental group and the other class as the control group. Classes consist of 25 students each. While studies in accordance with the flipped learning model were carried out with the students in the experimental group, general education continued with the control group. In the analysis of the data obtained from the research, Mann Whitney U and Wilcoxon Signed Ranks tests, which are nonparametric tests, were used. According to the results obtained from the research; It was observed that there was a significant difference in favor of the experimental group in the motivation of primary school 4th grade students against listening to music, singing and playing an instrument. As a result of self-learning with technology, it was seen that there was no significant difference in the self-management dimension of the students, but there was a significant difference in favor of the experimental group in the intentional learning dimension.

Keywords: Flip Learning, Technology, Music Education, Motivation.

¹ This article was prepared by Nesim AY at Gaziantep University Social Sciences Institute, Dr. Instructor It was produced from the master's thesis titled "The Effect of the Flipped Learning Model in Music Teaching on Students' Motivation and Self-Learning with Technology" prepared under the supervision of Dr. Hasan AÇILMIŞ.

² Gaziantep MEM, nesimay13@gmail.com  0000-0002-9774-8589

³ Assist Prof. Dr., Gaziantep University Turkish Music State Conservatory, acilmishasan@gmail.com  0000-0003-4687-7070



Müzik Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Güdülenmelerine Ve Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenmelerine Etkisi⁴

Nesim AY⁵ Hasan AÇILMIŞ⁶

Atf:

Ay, N., Açılmış, H. (2023). The effect of flipped learning model in music teaching on students' motivation and self-learning with technology [Müzik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin güdülenmelerine ve teknolojiyle kendi kendine öğrenmelerine etkisi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 12(24), 109-130. DOI: 10.55605/ejedus.1353149

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2023-08-31

Kabul Tarihi: 2023-10-20

Öz

Bu araştırmanın amacı ters yüz öğrenme modelinin, ilkökul 4. sınıf müzik dersinde öğrencilerin güdülenmelerine ve teknolojiyle kendi kendilerine öğrenme becerilerine olan etkisini incelemektir. Yarı deneysel desen ile tasarlanan bu çalışmada nicel veriler Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Gudu Ölçeği ve Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde yer alan Aktoprak Leyla-Mehmet Ali Yılmaz İlkokulunun 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 50 öğrenci katılmıştır. İki sınıfta gerçekleştirilen çalışmada bir sınıf deney grubu bir sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Sınıflar 25'er öğrenciden oluşturulmuştur. Deney grubunda öğrencilerle ters yüz öğrenme modeline uygun çalışmalar yapılırken kontrol grubu ile müfredata uygun olarak öğretime devam edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı ile nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; uygulanan ters yüz öğrenme modelinin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya karşı güdülenmelerinde deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Teknolojiyle kendi kendine öğrenme sonucunda öğrencilerin öz yönetim boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı ancak niyetli öğrenme boyutunda deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Ters Yüz Öğrenme, Teknoloji, Müzik Eğitimi, Güdülenme.

⁴ Bu makale Nesim AY tarafından Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü' nde Dr. Öğr. Üyesi Hasan AÇILMIŞ danışmanlığında hazırlanan "Müzik Öğretiminde Ters Yüz Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Güdülenmelerine Ve Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenmelerine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

⁵ Gaziantep MEM, nesimay13@gmail.com 0000-0002-9774-8589

⁶ Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi Türk Musikisi Devlet Konservatuarı, acilmishasan@gmail.com 0000-0003-4687-7070

Giriş

Yaşamımızda sürekli değişim ve ilerleme gösteren teknolojiden daha etkin yararlanma ve bu teknolojiyi eğitim faaliyetlerinde kullanabilme açısından öğrenme modelleri alanında inceleme yapıldığında ters yüz öğrenme modelinin ön plana çıktığı görülmüştür. Varlığını sürdürdüğümüz bu teknoloji çağında ters yüz öğrenme modeliyle bilgiye erişimin hızlı ve pratikliği sayesinde öğrencilerin derslerden alacağı verimin üst düzeyde olması beklenebilir (Kahramanoğlu & Şenel, s. 29). Öğretmenlerin derslerden etkili verim alması, öğrenci katılımı, zamanı ve teknolojiyi etkili kullanmaları bakımından teknolojiyi eğitim alanında kullanmaları teşvik edilmelidir (Karahana, 2001). Ters yüz öğrenme modeli, günümüzde kullanılan geleneksel modelin yetersiz olduğu taraflarını ortaya koymasıyla, son yıllarda eğitim alanında dikkatleri üzerine çekmiş ve bu alanda araştırmalar yapılmasıyla öne çıkmıştır.

Ters Yüz Öğrenme Modeli

Kurucuları Jonathan Bergmann ve Aaron Sams olan bu model, öğrenme ortamlarına kattığı teknoloji destek ve yüz yüze etkinlikler ile öğrenmeyi kolaylaştırılan, öğrencinin bilgiye sınıf dışında ulaşmasını sağlayan ve öğrenme sorumluluklarını alma becerilerini geliştiren bir öğrenme modelidir (Talbert, 2012, s. 1-2). Ters yüz öğrenme modeli, çağımızın değişen koşulları gereği öğretim süreçlerine teknolojiyi daha etkin bir şekilde entegre etmeyi hedeflemiştir. Yapılan araştırmalarda akademik başarı, öğrenci katılımı, teknolojiyi etkin kullanma ve olumlu davranışların artmasına katkıları olduğu yönde ifade edilmiştir (Boyras, 2014; Alsancak Sarıkaya, 2015; Özdemir, 2016; Çevikbaş, 2018; Shahnama, Ghonsooly, & Shirvan, 2021; Makinde, 2017; Kaya, 2018; Bishop & Verleger, 2013; Nayci, 2017).

Teknolojinin eğitim alanına sürekli katkı verdiği ve bu alanda alternatifler yarattığı bir çağda yaşıyoruz. Bilginin öğretilmesi ile ilgili uygulamalar ve metotlar da sürekli değişim göstermektedir. Eğitim uygulamalarının sadece sınıfta yapılabileceği düşüncesinin artık gitgide önemi azalırken, özellikle yakın zamanda yaşanan Covid 19 salgınıyla da birlikte eğitimin yer ve zaman kısıtlamasının olmadığı bir sisteme dönüştüğünü görmekteyiz. Gitgide değişen bu sistemle birlikte uzaktan eğitim ve hibrit öğrenme modellerinden esinlenen ters yüz öğrenme modelinin günümüzde uygulanabilirliği her geçen gün daha fazla gündeme gelmiştir (Gençer, 2015, s. 15).

Yapılan araştırmalar neticesinde ters yüz öğrenme modeli için, “dönüştürülmüş sınıflar”, “ters yüz edilmiş sınıflar”, “dönüştürülmüş öğrenme”, “ters yüz edilmiş öğrenme” ve “evde ders okulda ödev” gibi kavramların kullanıldığı tespit edilmiştir (Gökdaş & Gürsoy, 2018; Bishop & Verleger, 2013; Gündüz, 2020; Hayırsever & Orhan, 2018; Demiralay, 2014).

Ters Yüz Öğrenme Modelinin Uygulanması

Ters yüz öğrenme modeli, günümüzde öğretmenin konu anlatımı ve ardından konu ile ilgili ödev verdiği geleneksel modelin aksine, öğrencinin ön hazırlık yaparak konu ile ilgili bilgi sahibi olmasını sağlayarak sınıf içinde bilginin derinleştirildiği ve aktif öğrenmenin yapıldığı bir modeldir (Demiralay, 2014, s. 27). Günümüz sınıflarında yapılan öğretim çalışmalarının genelini öğrenilecek yeni konular oluşturmaktadır. Sınıf dışı süreçte ise sınıfta öğrenilenlerin tekrarının yapılması adına ev ödevleri verilmektedir. Ters yüz öğrenme modelinde ise geleneksel sınıf düzeninde ev ödevi olarak ifade edilen çalışmaların sınıf içinde

yapılması hedeflenmektedir. Bu durum, ters yüz öğrenme modelinde sınıf içinde konu öğretimi yapmadan konunun derinine inilmesini kolaylaştırmaktadır. Öğretmen rehberliğinde, öğrencilere problem çözme, sorgulama temelli öğrenme, proje tabanlı ve işbirlikli öğrenme gibi etkinliklerin gerçekleştirilmesi için zaman ayrılmaktadır (Ojennus, 2016, s. 20). Bu açıdan ters yüz öğrenme, öğrenciye konunun hem derinleştirilmesi hem de pekiştirilmesi avantajını yaratmaktadır. Sınıf içinde etkin olan öğrenci bu sayede aktif öğrenme deneyimleri yaşayabilmektedir.

Sınıf Dışı Süreç

Geleneksel modelde sınıf içinde harcanan zamanın bu becerilerin edinilmesi için uygun bir alana sahip olmadığı söylenebilir. Bu sebeple yapılabilecek etkinlik ve uygulamaların hem sınıf içi hem de sınıf dışı şeklinde tasarlanabileceği akla gelebilir. Ters yüz öğrenme modelinin temelini sınıf dışı süreç oluşturur. Öğrenciden sınıf dışı süreçte, elde edeceği ön bilgilerle sınıf içinde gerçekleşecek öğrenme sürecine hazırlanması beklenmektedir (McLaughlin, White, Khanova, & Yuriev, 2016, s. 28). Ters yüz öğrenme modelinde öğrencilere teknoloji aracılığıyla çeşitli materyaller sunulur. Sunulan bu materyaller aracılığıyla öğrencinin, konunun temel bilgilerini öğrenip işlenecek konuya hazır bulunuşluğu yüksek olarak derse gelmesini hedeflemektedir (Persky & McLaughlin, 2017, s. 3). Araştırmalar, sınıf dışı süreçte sunulan içerikleri özümseyen öğrencilerin ders esnasında yeterince aktif oldukları ve bu sayede kazanımları elde etme başarılarının daha iyi olduğunu göstermektedir (McLaughlin, Gharkholonarehe, Khanova, Deyo, & Rodgers, 2015, s. 6). Sınıf dışı süreçte sunulan ders içeriklerini genellikle; ilgi çekici videolar, ses kayıtları, elektronik kitaplar, çeşitli animasyon filmler, okuma materyalleri, sunum araçları, konulara uygun oyun ve hazırlayıcı test gibi materyaller hazırlanıp veya temin edilip öğrenciye sunulmaktadır. MacDonald (2016, s. 14) yaptığı araştırmada, ters yüz öğrenme yönteminde kullanılan ders içerik araçlarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçları, uygulanan her 10 ters yüz öğrenme uygulamasının 9'unun aracı videolardan oluştuğunu ortaya çıkarmıştır. Geriye kalan birinde ise genellikle okuma ve yardımcı kaynakların oluştuğu söylenebilir. Bu bakımdan sınıf dışı sürecin en önemli parametresinin videolar olduğu söylenebilir.

Sınıf dışı içeriğin seçiminde konuların temel kavramlarını önceden planlamak gerekmektedir (McLaughlin, White, Khanova, & Yuriev, 2016, s. 28). Sınıf dışında öğrenene sunulan öğrenme materyallerinin öğrenci düzeyine uygun ve aynı zamanda bu materyallerin incelenmesi için yeterli bir sürenin belirlenmesi gerekmektedir. Bu içeriklere ayrılacak sürenin azami olarak 30 dakika olmasına dikkat edilmelidir. Bu süreçte tavsiye edilen süre ise 15 ile 20 dakika arasındadır (McLaughlin, Gharkholonarehe, Khanova, Deyo, & Rodgers, 2015, s. 1). Ters yüz öğrenme modeliyle öğrenciler, sınıf dışında kendilerine sunulan materyallere erişim noktasında problem yaşamalarına olanak verilmemelidir. Sunulan materyallerin kolaylıkla erişilebilir veya indirilebilir olması öğrencinin eğitim sürecinde en önemli desteklerinden birisidir (McLaughlin, White, Khanova, & Yuriev, 2016, s. 28-29). Öğrenciye sınıf dışında sunulan materyalin sınıf içinde işlenen konularla paralel olması gerekmektedir. Sınıf içinde bu materyaller aracılığıyla öğrendiği bilgilerle öğreneceklerini ilişkilendirebilmelidir. Bu sayede sınıf dışı sürecin etkili kullanıldığından söz edilebilir (McLaughlin, White, Khanova, & Yuriev, 2016, s. 29).

Sınıf İçi Süreç

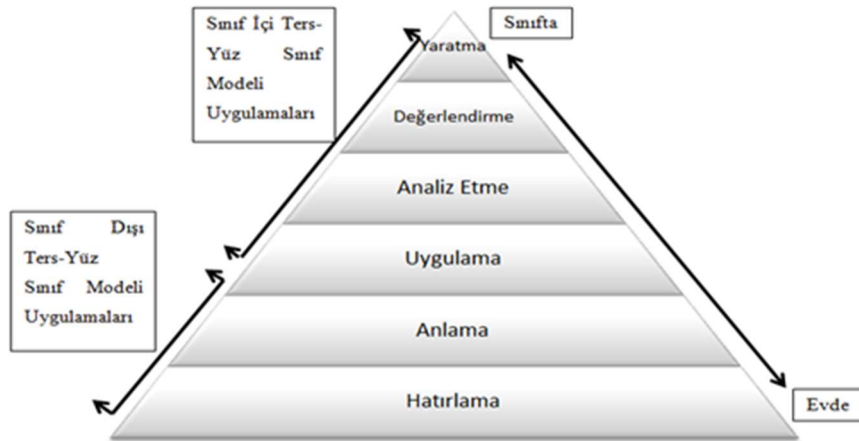
Ters yüz öğrenme modeli, öğrencilerin akademik başarılarını desteklemek amacıyla sınıf içi süreçlerin optimize edilmesi ve öğrencilerin sınıf içi süreçlerde daha fazla etkin olunması için tasarlanmıştır (Haak, HilleRisLambers, Pitre, & Freeman, 2011). Model,

öğrencilerin problem çözme, özetleme, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel aktiviteler yapmalarını sağlayarak, aktif öğrenmeyi teşvik etmektedir (Arslan, 2006, s. 94).

Öğretmenin çalışma yükünün daha da arttığı bu öğrenme modelinde öğrenciye öğrenme sorumluluğu yüklenir. Eğitimci sınıf içinde ders anlatıcı rolünden çok öğrencilere rehberlik edici bir konumdadır. Derse önceden sunulan içerikler sayesinde hazırlıklı gelen öğrenci, sınıf içinde fikir sahibi olduğu kavramlar hakkında konuşur. Bu konuşmalar eğitimci tarafından tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası gibi üst düzey uygulamalara çevrilir. Bu uygulamalarla birlikte öğrenmede tamamen aktif bir rolü olan öğrencinin, kalıcı öğrenme yolunda gereken ortamı yakaladığı ifade edilebilir. Öğrencinin ev ödevi diye adlandırılan uygulamayı sınıfta ve grupça yapabilmesi de yine bu modelde hedeflenen uygulamalardan biridir. Bu uygulama ayrıca öğrencinin ödevlerle dersten sonra yalnız kalmasını engeller, ödevlerde yardım edemeyen ebeveyn problemini de ortadan kaldırır.

Sınıf içindeki öğrenme sürecinde öğrenciler birbirleriyle sürekli etkileşim içindedir. Bu etkileşim, öğretmen rehberliğinde hem tartışma hem de problem çözme gibi süreçlere evrilmeye çalışılır. Bu sayede üst düzey bilişsel aktivitelerle öğrenme süreci devam eder. Bu açıdan ters yüz öğrenmenin sosyal yapılandırmacı öğrenme teorisine uyum sağladığı düşünülebilir (Kara, 2016, s. 14). Ders esnasında öğrenciler sınıfta aktif bir rodedir. Konu ile ilgili temel kavramlar sınıf dışı süreçte incelenip öğrenildiği için sınıf içinde konunun pekişmesi sağlanır. Aynı zamanda konu hakkında sınıf içinde tartışma ortamları yaratıldığından dolayı öğrencilerin de sosyalleşebileceği ifade edilebilir (Bergmann & Sams, 2012, s. 65). Ayrıca öğrenciler, sınıf içi süreci değerlendirecekleri için öğrenme konusunda sorumluluk alması gerektiğine kanaat getirmesi muhtemeldir. Öğretmenler, ders saatlerini daha verimli kullanarak öğrencilerin daha aktif bir öğrenme süreci ve çağdaş yaşam şekline uygun öğrenme ortamlarında öğrenim görmesini sağlayabilir. Bu açıdan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik öğretimde farklılaşmaya gidilebilir (Çiğdemoğlu, 2020, s. 75).

Ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin bilgi kazanmalarını kolaylaştırmak için Bloom'un güncellenmiş bilişsel basamaklarına göre uygulanması Şekil 1'de gösterilmiştir.

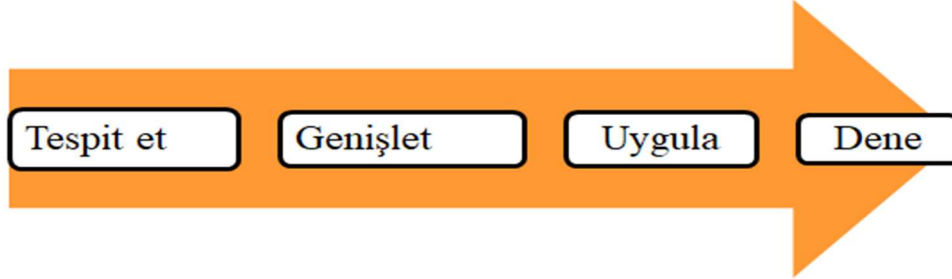


Şekil 1. Ters Yüz Öğrenme Modeli İşleyişinin Bloom' un Taksonomisine Göre Uygulanması (Çevikbaş, 2018)

Ters yüz öğrenme modelinin sınıf içi kısmında, öğrencilerin modelin çevrim içi bileşeni sayesinde hazırbulunuşluk seviyesi yüksek olduğundan öğrenilecek konuyu derinlemesine öğrenmesine fırsat sunan etkinlikler vardır. Bu da öğretmenin sınıf içi etkinlik

uygulamasını kolaylaştırıp zevkli hale getirmesini sağlar. Bu modelde dört aşamadan oluşan bir eylem planı vardır. Bunlar aşamalarıyla beraber aşağıdaki gibi ifade edilmektedir.

Ters yüz öğrenme modelinin sınıf içi dört aşamalı eylem planı Şekil 2' de gösterilmiştir.



Şekil 2. Ters Yüz Öğrenme Modelinin Sınıf İçi Dört Aşamalı Eylem Planı

Şekil 2' deki eylem planına göre öğretmen ilk olarak öğrencilerin içerikle ilgili hazırbulunuşluk düzeyini tespit eder. İkinci aşamada işlenecek konu ile ilgili öğrencilerin deneyim ve düşüncelerinin paylaşması sağlanır. Uygulama aşamasında öğrenilen konu ile alakalı etkinlikler yapılır. Dördüncü aşamada ise kalıcı ve tam öğrenmenin gerçekleşebilmesi için grup çalışmalarının yapılmasına ağırlık verilir (Brown, 2012).

Sınıf Sonrası Süreç

Öğrenciler bu süreçte kendilerini değerlendirebilmektedir. Yapılan öz değerlendirmeyle eksik öğrenmelerinin farkına varabilirler. Bunun sonucunda eksik öğrenmeyi tamamlamak adına çevrim içi ortamda kendisine önceden sunulan ders konularını tekrar edebilme şansına sahiptirler. Bu aşamada öğrenci, öğrenemediği ve kendisini yetersiz gördüğü konularda içeriklere tekrar ulaşarak öğrenme düzeyini daha yukarı çekebilecektir (Gariou-Papalexiou, Papadakis, Manousou, & Georgiada, 2017). Bu yönüyle ters yüz öğrenme modeli öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin gelişmesine fırsat yaratmakta olup öğretmene de öğrenme koçu rolünü vermektedir.

Ters Yüz Öğrenmede Kullanılabilecek Teknolojik Araçlar

Ters yüz öğrenme modelinde hedef kitlenin hazırlanan ders içeriklerine ulaşabilmeleri için teknolojiye erişebilmeleri gerekir. Aynı şekilde, öğretmenlerin de teknoloji kullanımı ve uygulaması hakkında yeterli bir seviyede olmaları gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin bu modelde çeşitli zengin içerikler hazırlayıp bunları öğrencilere gönderebilecek teknoloji kanallarına hâkim olmaları gerekmektedir. Teknolojiyle iç içe olan bu modelde genelde videoların kullanılması sebebiyle öğretmenlerin hedeflenen kalitede videolar oluşturabilmesi için gerekli teknolojik araçlara ve bunları kullanabilme becerilerine de sahip olması gerekir. Bunun yanında PowerPoint ya da akıllı tahta uygulamaları kullanan öğretmenler için ekran hareketlerini kaydedebilecek uygulamalar ve ses kaydının alınmasını sağlayan ekran döküm yazılımları önerilebilir (Bergmann & Sams, 2012, s. 37).

Öğretmen tarafından hazırlanan ders içeriklerinin öğrencilere uygun kanallar aracılığıyla ulaştırılması oldukça önem arz etmektedir. Öğretmenler burada Youtube platformunu kullanabilir. Bunun yanında bu platforma erişemeyecek öğrenciler için ders içerikleri DVD' lere veya flash belleklere kaydedilip bu araçlar vasıtasıyla öğrencilere ulaştırılabilir. Ters yüz öğrenme modelinde hedeflenen başarının öğrencilere sunulan

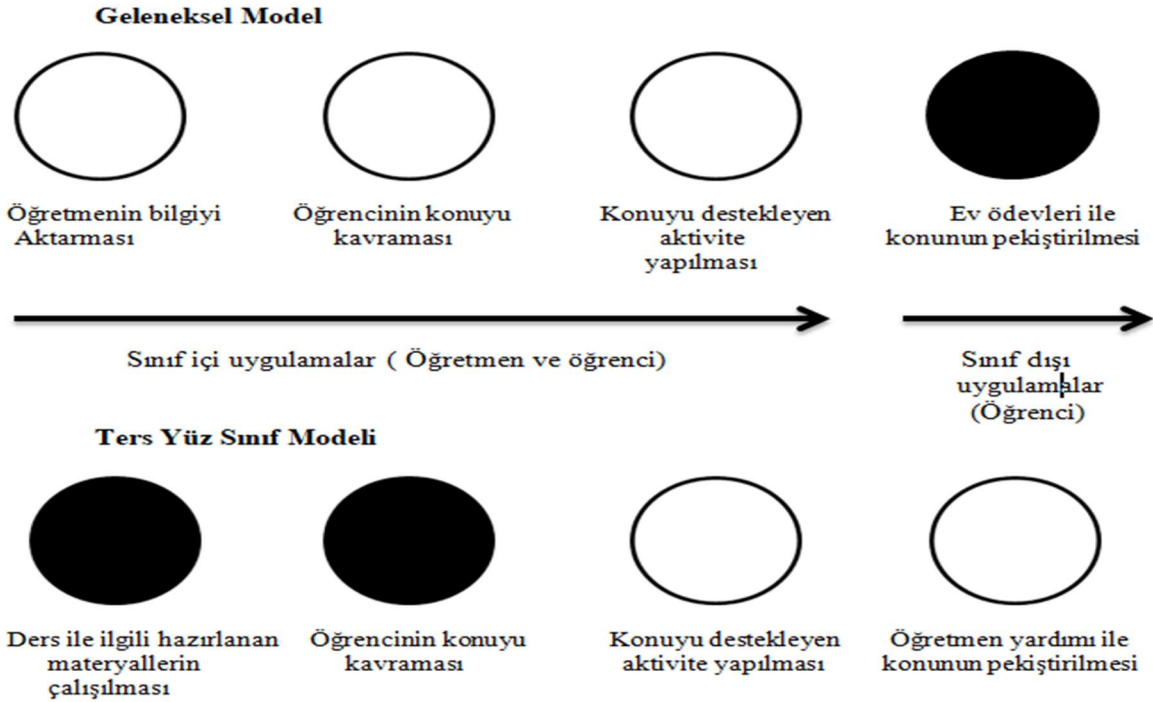
içeriklerle ve özellikle de videolarla paralel olduğu bilinmelidir (Bergmann & Sams, 2012, s. 96-97).

Öğretmenler video üretim ve yükleme aşamalarında dikkatli ve seçici davranmalıdır. Dolayısıyla programlar ve uygulamaların kullanımı kolay olmalı ve kullanıcının ihtiyaçlarını karşılayabilmelidir. Bunun için Camtasia Studio, Papershow, ShowMe, Educreations ve Explain Everything gibi programlar ve uygulamalar kullanılabilir. Videolar ise, YouTube, iTunesU, Podcast, Blackboard veya Moodle gibi dijital platformlar üzerinden yüklenebilir. Konu ile ilgili ders videoları ise iTunesU, YouTube, TedTalks ve Screencast-omatic gibi internet site ve uygulamalarında erişilebilir. Bu konuda Siegle (2014, s. 53) kullanım kolaylığı açısından Jing programını tavsiye etmektedir.

Ters Yüz Öğrenme İle Geleneksel Öğrenmenin Karşılaştırılması

Ters yüz öğrenmeyi geleneksel modelden ayıran faktörlerin başında öğretmenin sadece dersi anlatıcı rolünden çıkmasını sağlamaktadır. Eğitici burada neredeyse zamanın çoğunu temel kavramları anlatmaya çalışırken ters yüz öğrenme modelinde bunun tam aksine zamanın çoğunu sınıf sürecini yönetmeye harcamaktadır.

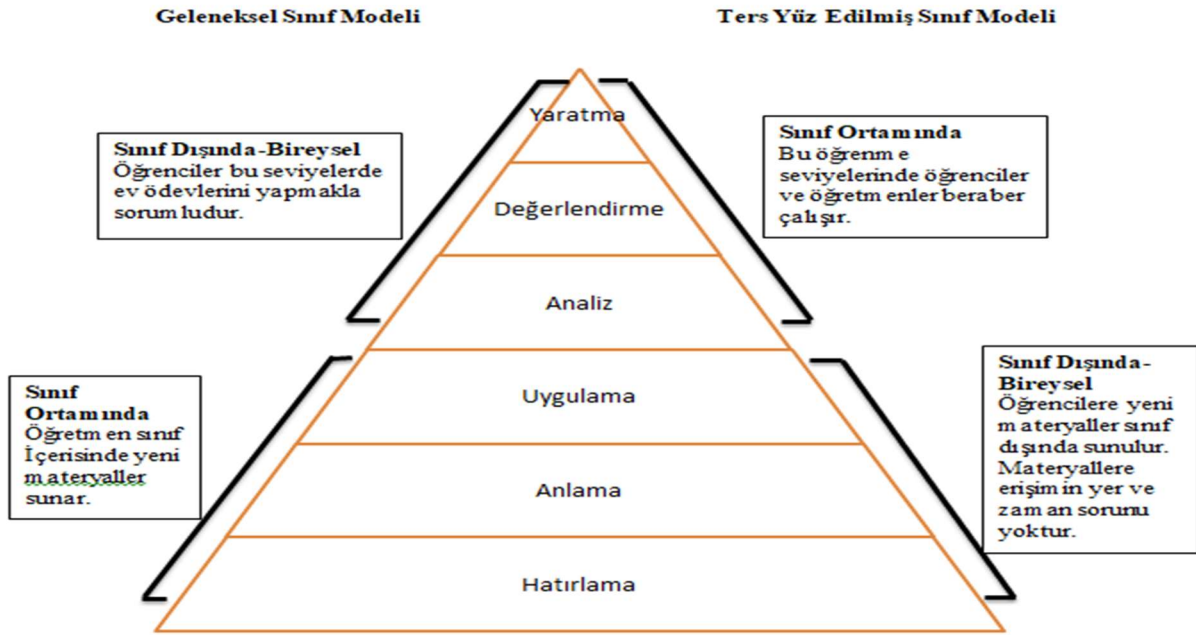
Ters yüz öğrenme modeli ile günümüzde kullanılan geleneksel öğrenmenin yapıldığı sınıfların karşılaştırılması Şekil 3' te gösterilmiştir.



Şekil 3. Ters Yüz Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Uygulamasının Yapıldığı Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması (Zownorega, 2013, s. 7)

Şekil 3' te görüldüğü gibi, geleneksel modelde konunun pekiştirilmesi ödev olarak öğrenciye verilirken ters yüz öğrenme modelinde konunun pekişmesi öğretmen rehberliğinde sınıfta yapılmaktadır.

Ters yüz öğrenmenin geleneksel öğrenme arasındaki fark Bloom Taksonomisine göre hazırlanıp Şekil 4' te sunulmuştur.



Şekil 4. Bloom Taksonomisine Göre Ters Yüz Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Modeli (Ahmed, 2016, s. 430).

Şekil 4’ te görüldüğü gibi geleneksel modelde, öğretmen derste yeni konu ile ilgili temel kavramları anlatır. Ardından konunun anlaşılmasıyla öğrenciler dersin sonlarına doğru pekiştirici çalışmalar yapar. Geleneksel modelde üst düzey öğrenmelerin ders sonrasında genellikle ev ödevleri ile gerçekleşmesi amaçlanır. Ters yüz öğrenme modelinde ise öğrenciler çevrimiçi ortamda kendisine sunulan ders içerikleri yardımıyla konunun ilk iki basamağı olan hatırla ve anla basamaklarını uygulamaktadır. Bu iki basamağın uygulanması ders dışında olduğundan sınıfta geriye kalan üst düzey basamaklara uygun çalışmalar yapılması hedeflenir.

Harmanlanmış bir öğrenme modeli olan ters yüz öğrenmenin geleneksel öğrenme modeline göre bir ders süresinin zaman planlanması karşılaştırmalı olarak Şekil 5’ te gösterilmiştir.

Önceki konu ile ilgili ev ödevini yapan yeni konu hakkında bilgi sahibi olmayan öğrenci		Konu ile ilgili olarak sınıf dışı öğrenme faaliyetlerini tamamlayan öğrenci	
Geleneksel Sınıflar		Ters Yüz Edilmiş Sınıflar	
Süre	Etkinlik	Süre	Etkinlik
5 dakika	Konu ve kazanımdan haberdar etme	5 dakika	Konu ve kazanımdan haberdar etme
10 dakika	Ödev kontrolü	10 dakika	Öğrencinin izlediği konu videolarla ilgili soru-cevap
20 dakika	Yeni konunun öğretimi	20 dakika	Konu ile ilgili sınıf içi etkinlikler
5 dakika	Ödevlendirme		

40 Dakika

Şekil 5. Ters Yüz Öğrenme ile Geleneksel Öğrenmenin Bir Derslik Zaman Planlanması (Bolatlı, 2018, s. 20).

Ters Yüz Öğrenme Modelinin Avantajları

Harmanlanmış ters yüz öğrenme modelinde teknolojinin de katkısıyla öğrenciye öğrenme konusunda oldukça avantaj sağladığı söylenebilir. Yapılan literatür taramanın ardından bu öğrenme modelinin avantajları özetle aşağıdaki gibi ifade edilebilir;

- Öğrenciler kendi öğrenme hızına göre öğrenmeyi kontrol edebilir ve ders içeriğini teknolojik araçlarla istediği kadar izleyebilir.
- Ev ödevi diye adlandırılan bilginin pekiştirilmesi uygulamasının sınıfta, öğretmen gözetiminde yapılması sağlanabilir.
- Ders içeriğinin istenildiği her an öğrencilere ulaştırılabilmesi kolaylaşır.
- Öğrenci, dersten önce kendisine gönderilen ders içeriğini birçok teknolojik araçla izleyebilir.
- Öğrenci motivasyonunu arttırdığı için akademik başarısını da arttırmaktadır.
- Bu modelde öğrenci, dersin konusunu öğrenebilmek için sadece sınıfa gitmek zorunda kalmaz. Dersine giremeyen öğrenci dilediği takdirde dersin içeriğine her zaman ulaşabilir.
- Tamamen aktif bir süreç içinde olan öğrenci aktif öğrenme basamaklarıyla sınıfta ders işlediğinden dolayı sürekli düşünür ve yeni fikirler üretir.
- Öğretmenler, hazırladıkları ders içeriğini birbirleriyle paylaşır ve bu paylaşımlar sayesinde birbirlerinin öğrenmelerine de katkıda bulunurlar.

Öğrenci ödevini sınıfta ve öğretmen gözetiminde yaptığı için evde ödev hakkında kılavuzluk edecek ebeveyn problemi yaşanmaz (Talbert, 2012; Fulton, 2012; Turan & Göktaş, 2015, s. 161). Şekil 5' te görüldüğü gibi 40 dakikalık bir ders süresinin neredeyse tamamında geleneksel yöntemde yeni konu anlatılıp ödevlendirilme yapılmaktadır. Ancak ters yüz öğrenme modelinde ise öğrenciler yeni konuya ön hazırlık yaptıklarından dolayı bir dersin ortalama 25 dakikası konu hakkında etkinlik ve uygulamalar yapılmaktadır. Bu planlamanın öğrenilecek konunun daha fazla pekişmesine olanak sağlayacağı düşünülebilir.

Ters Yüz Öğrenme Modelinin Dezavantajları

Yapılan literatür taraması sonucunda halen yeni olan bu öğrenme modelinin birçok eksik tarafları bulunmaktadır. Bu eksikliklerin oluşturduğu dezavantajlar aşağıdaki gibi ifade edilebilir;

- Farklı öğrenciler için farklı öğrenme yöntemleri üzerinde bir çalışma yapılmamıştır.
- Ders içeriklerinin ilgi çekici olmaması halinde öğrencilerin motivasyonu düşük olabilecektir.
- Ders öncesinde öğrenciye sunulan içeriğin izlenip izlenmediği hakkında kesin bir yargının olmamasından kaynaklanacak muhtemel yanılgılar olabilir.
- Ders öncesinde hazırlanıp sunulan içeriği kavrayamayan öğrenciler, derse hazırlıksız geleceklerinden dolayı ders esnasında uygulanan etkinliklerde yeterli performansı gösteremeyebileceklerdir.
- Ders öncesi içeriği izleyen öğrenci o an aklında oluşacak muhtemel sorulara yanıt alamayabilecektir.

- Öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte hazırlanması gereken içeriklerin, öğretmenlere fazladan bir yük getirmesi anlamına gelebilmektedir.
- Oluşturulacak bazı ders içeriklerinin teknolojik araç kaynaklı düşük kalitede olması muhtemeldir (Milman, 2012; Erdoğan & Akbaba, 2017; Turan & Göktaş, 2015, s.161).

Yöntem

Araştırma Modeli

Müzik öğretiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin güdülerine ve teknolojiyle kendi kendine öğrenmelerine olan etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende var olan hazır gruplardan eşleştirilmeye çalışılır. Bu desende eşleştirilmiş gruplar seçkisiz atama yoluyla yapılır. Ancak yapılan bu atama, eşleştirilen grup düzeylerinin denk olduğu anlamına gelmemektedir. Bu sınırlamaya rağmen seçkisiz atama yapılamayacak durumlarda alternatif olarak kullanılabilir bir desendir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2019, s. 216).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde yer alan Aktoprak Leyla-Mehmet Ali Yılmaz İlkokulunun 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 50 öğrenci katılmıştır. İki sınıfta gerçekleştirilen araştırmada bir sınıf deney grubu bir sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Sınıflar 25'er öğrenciden oluşmuştur. Deney grubunda öğrencilerle ters yüz öğrenme modeline uygun çalışmalar yapılırken kontrol grubu ile müfredata uygun olarak öğretime devam edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada ön test-son test eşleştirilmiş yarı deneysel desende tasarlanan değişkenler arasındaki ilişki düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ilişki düzeylerini belirlemek için Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Güdü Ölçeği (Ateş & Burak, 2019) ile Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Ölçeği (Demir & Yurdugül, 2013) uygulanmıştır. Çalışmada bağımlı değişkenler öğrencilerin güdülenmişlik düzeyleri ve teknolojiyle kendi kendine öğrenebilme becerisi olup bağımsız değişken ise ters yüz öğrenme modeli olarak belirlenmiştir.

Deney ve kontrol grubunun her ikisine uygulama öncesi ve uygulama sonrası ölçümler yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerine ters yüz öğrenme modeline uygun bir öğretim ortamında müzik dersi uygulamaları yapılırken, kontrol grubu öğrencilerine ise MEB öğretim programındaki geleneksel öğrenme modeli uygulamalarıyla devam edilmiştir.

Deney grubu öğrencileri için Edpuzzle platformundan sanal sınıf oluşturulmuş ve ders içerikleri oluşturulan sanal sınıf aracılığıyla öğrencilere ulaştırılmıştır. Öğrenci kullanımı için oldukça uygun bir ara yüze sahip bu platformun kullanılışı öğrencilere uygulama yoluyla kavratılıp kullanma basamakları da ayrıca videoya alınıp öğrenci velilerine ulaştırılmıştır. 10 hafta süren bu araştırmada müzik dersi öncesinde ders içerikleri gönderilmiştir. Her ders için bir içerik gönderilmiştir. Bu içeriklerin 7 tanesi video, geriye kalan 3 tanesi ise ses kaydından oluşmuştur. Gönderilen 3 videonun belli başlı yerlerinde öğrencilere soru sorulup yanıtlar öğretmen sayfasında değerlendirme bölümüne aktarılmıştır. Mümkün olduğunca içeriklerin dersten bir hafta öncesinde öğrenciye ulaştırılması sağlanmış ve içeriklerin tamamı tüm

öğrenciler tarafından dersten önce izlenmiştir. Dersten önce izlenen içerikler derse başlarken hatırlatılıp ardından konu ile ilgili uygulamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı ile nonparametrik testlerden Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

Müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdü ölçeğinde ölçeğin yazarları Ateş ve Burak (2019), her boyutun güvenilirlik katsayılarını ayrı ayrı hesaplamıştır. Yazarlar müzik dinlemeye yönelik güdü ölçeğinin Croanbach Alpha güvenilirlik katsayısını 0.794, şarkı söylemeye yönelik güdü ölçeğinin Croanbach Alpha güvenilirlik katsayısını 0.871, çalgı çalmaya yönelik güdü ölçeğinin Croanbach Alpha güvenilirlik katsayısını da 0.864 olarak hesaplamıştır. Buradan söz konusu ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu tespit etmiştir. Yapılan bu araştırmada da Müzik dinleme güdü ölçeğinin Croanbach Alpha katsayısı 0.65, şarkı söyleme güdü ölçeğinin Croanbach Alpha katsayısı 0.57 ve çalgı çalma güdü ölçeğinin Croanbach Alpha katsayısı ise 0.78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin genel Croanbach Alpha katsayısı ise 0.81 olarak hesaplanmıştır.

Teknoloji ile kendi kendine öğrenme ölçeğinin yazarı Demir ve Yurdağül (2013), ölçeği öz yönetim ve niyetli öğrenme olmak üzere iki boyutta güvenilirlik ve geçerliğini hesaplamıştır. Yazarlar bu ölçeğin öz yönetim boyutunun güvenilirlik katsayısını 0.528, niyetli öğrenme boyutunun güvenilirlik katsayısını ise 0.729 olarak hesaplamıştır. Buradan söz konusu ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmada da söz konusu ölçeğin öz yönetim Croanbach Alpha katsayısı 0.60 ve niyetli öğrenme Croanbach Alpha katsayısı 0.62 olarak hesaplanmıştır. Teknoloji ile kendi kendine öğrenme ölçeğinin genel Croanbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.76 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın modeli, evren-örneklem/çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının geçerliği ve güvenilirliği, veri toplama teknikleri, verilerin analizi, sınırlılıkları detaylandırılmalıdır.

Etik Kurul İzni

Araştırma kapsamında Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan (Karar Tarihi: 05.09.2022; Karar: 234589) etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Ters yüz öğrenme ve geleneksel öğrenme modellerine uygun müzik eğitiminin yapıldığı deney ve kontrol gruplarının, ön test olarak uygulanan müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdü düzeylerinin karşılaştırılması için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi yapılmıştır. Büyüköztürk (2020) ve Alpar (2020)'a göre verilerin normal dağılım göstermediği ve gruplardaki deneklerin sayısı 30' dan az olduğu durumlarda nonparametrik testlerin kullanılması uygundur. Yapılan bu çalışmaya her iki gruptan 25' er öğrenci araştırma kapsamına alınıp toplam 50 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilmiştir. Uygulanan Mann Whitney U testinden elde edilen veriler Tablo 1 'de yer almaktadır.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubunun Müzik Dinleme, Söyleme Ve Çalma Eğilimine Yönelik Güdü Düzeylerinin Ön Test Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
Müzik Dinlemeye	Deney Grubu	25	23.68	592.00	267.00	.89	.38
	Kontrol Grubu	25	27.32	683.00			

	Toplam	50					
Şarkı Söyleme	Deney Grubu	25	26.22	655.50	294.50	.35	.73
	Kontrol Grubu	25	24.78	619.50			
	Toplam	50					
Çalgı Çalma	Deney Grubu	25	22.14	553.50	228.50	1.64	.10
	Kontrol Grubu	25	28.86	721.50			
	Toplam	50					

Tablo 1'e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda her üç boyutta da (müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdü) anlamlı farklılığın meydana gelmediği görülmektedir. Ön test puanlarının karşılaştırılması sonucunda elde edilen verilere göre öğrenme ortamı öncesi her iki grubun deney öncesinde güdülenmişlik düzeylerinin birbirine denk oldukları söylenebilir.

Ters yüz öğrenme ve geleneksel öğrenme modellerine uygun müzik eğitiminin yapıldığı deney ve kontrol gruplarının, öğretim sonunda uygulanan müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdü düzeylerinin karşılaştırılması için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2 'de yer almaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunun Müzik Dinleme, Söyleme Ve Çalma Eğilimine Yönelik Güdü Düzeylerinin Son Test Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
Müzik Dinlemeye	Deney Grubu	25	31,92	798.00	152.00	3.13	.00*
	Kontrol Grubu	25	19,08	477.00			
	Toplam	50					
Şarkı Söyleme	Deney Grubu	25	30,80	770.00	180.00	2.58	.01*
	Kontrol Grubu	25	20,20	505.00			
	Toplam	50					
Çalgı Çalma	Deney Grubu	25	29,76	744.00	206.00	2.08	.04*
	Kontrol Grubu	25	21,24	531.00			
	Toplam	50					

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney sonrası sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda her üç boyutta da (müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdü) deney grubu lehine anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Öğrencilerin güdülenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla uygulama sonrası yapılan son test puanlarına bakıldığında ters yüz öğrenme modeli ortamında öğrenim gören öğrencilerin uygulama sonunda müzik dersine karşı güdülenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenmede güdülenmenin başarı ve motivasyon için ön koşul olduğu söylenebilir. Beklenen düzeyde başarı yoksa güdülenmenin yeteri derecede olmadığı ifade edilebilir (Dilekmen & Ada, 2005, s. 113-114). Bu duruma bakılarak ters yüz öğrenme modelinin geleneksel öğrenmeye göre araştırma boyunca öğrenci güdülenmesi üzerinde daha etkili olduğundan dolayı ters yüz öğrenme modeliyle öğrenim gören öğrencilerin müzik dersinin daha verimli geçmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Ters yüz öğrenme modeline uygun müzik eğitiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdü düzeylerinin ön test ve son test sıra ortalamalarının karşılaştırılması için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3 'te yer almaktadır.

Tablo 3. Deney Grubu Öğrencilerinin Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Gudu Düzeylerinin Ön Test ve Son Test Sıra Ortalamalarının Karşılaştırılması

Boyutlar		n	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p
Müzik Dinlemeye	Negatif Sıralar	4	10.13	40.50	2.63	.01
	Pozitif Sıralar	17	11.21	190.50		
	Eşit	4				
	Toplam	25				
Şarkı Söyleme	Negatif Sıralar	10	7.95	79.50	1.79	.07
	Pozitif Sıralar	13	15.12	196.50		
	Eşit	2				
	Toplam	25				
Çalgı Çalma	Negatif Sıralar	7	4.93	34.50	2.99	.00
	Pozitif Sıralar	15	14.57	218.50		
	Eşit	3				
	Toplam	25				

Tablo 3' e göre deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda müzik dinleme ve çalgı çalma boyutunda son test sıra ortalamaları lehine anlamlı bir farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Ancak şarkı söylemeye yönelik güdü düzeylerinde anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak deney grubu öğrencilerinin şarkı söylemeye yönelik güdülenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmasa da müzik dinleme ve çalgı çalmaya yönelik güdülenme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla deney grubu öğrencilerinin çalgı çalma ve müzik dinlemeye yönelik artan bir motivasyon ve öğrenme isteği içinde olduğu söylenebilir.

Geleneksel öğrenme modeline dayalı öğrenme ortamında müzik eğitiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdü düzeylerinin ön test ve son test sıra ortalamalarının karşılaştırılması için nonparametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4 'te yer almaktadır.

Tablo 4. Kontrol Grubu Öğrencilerin Müzik Dinleme, Şarkı Söyleme ve Çalgı Çalmaya Yönelik Gudu Düzeylerinin Ön Test Ve Son Test Sıra Ortalamalarının Karşılaştırılması

Boyutlar		n	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p
Müzik Dinlemeye	Negatif Sıralar	14	12.86	180.00	1.28	.20
	Pozitif Sıralar	9	10.67	96.00		
	Eşit	2				
	Toplam	25				
Şarkı Söyleme	Negatif Sıralar	14	13.39	187.50	.68	.50
	Pozitif Sıralar	11	12.50	137.50		
	Eşit	0				
	Toplam	25				
Çalgı Çalma	Negatif Sıralar	13	12.12	157.50	.22	.83
	Pozitif Sıralar	11	12.95	142.50		
	Eşit	1				
	Toplam	25				

Tablo 4' te elde edilen verilere göre kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda her üç boyutta da anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği görülmektedir. Bu veriler ışığında geleneksel eğitimin kontrol grubu

öğrencilerinin güdülenme düzeylerinde belirgin bir fark yaratmadığı ifade edilebilir. Yeterli güdülenmenin olmadığı bir eğitim ortamında öğrenci katılımı ve başarısı da hedeflenen seviyeye gelmesinin zor olacağı düşünülmektedir.

Ters yüz öğrenme ve geleneksel öğrenme modellerine uygun müzik eğitiminin yapıldığı deney ve kontrol gruplarının, ön test olarak uygulanan teknolojiyle kendi kendine öğrenme ölçeğiyle deney öncesi öğrenci düzeylerini belirlemek için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 5 'te yer almaktadır.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin Ön Test Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
Öz-yönetim	Deney Grubu	25	34.38	859.50	90.50	4.36	.00*
	Kontrol Grubu	25	16.62	415.50			
	Toplam	50					
Niyetli Öğrenme	Deney Grubu	25	23.54	588.50	263.50	.96	.34
	Kontrol Grubu	25	27.46	686.50			
	Toplam	50					

*p<.05

Tablo 5' e göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesi sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda öz-yönetim boyutunda deney grubu öğrencilerin lehine anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir. Niyetli öğrenme boyutunda ise kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamasının deney grubu öğrencilerinin sıra ortalamasından yüksek olmasına rağmen anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Elde edilen veriler ışığında, deney grubu öğrencilerinin öz yönetim boyutundaki düzeylerinin kontrol grubuna göre daha iyi seviyede olduğu ancak niyetli öğrenme boyutunda ise iki grubun birbirine eş değer olduğu söylenebilir.

Ters yüz öğrenme ve geleneksel öğrenme modellerine uygun müzik eğitiminin yapıldığı deney ve kontrol gruplarının, son test olarak uygulanan teknolojiyle kendi kendine öğrenme ölçeğiyle öğrencilerin seviyelerini belirlemek için nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 6 'da yer almaktadır.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Teknolojiyle Kendi Kendine Öğrenme Düzeylerinin Son Test Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	Sıra ort.	Sıra top.	U	Z	p
Öz-yönetim	Deney Grubu	25	34,36	859,00	91.00	4.34	.00*
	Kontrol Grubu	25	16,64	416,00			
	Toplam	50					
Niyetli Öğrenme	Deney Grubu	25	31,82	795,50	154.50	3.08	.00*
	Kontrol Grubu	25	19,18	479,50			
	Toplam	50					

*p<.05

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda hem öz-yönetim hem de niyetli öğrenme boyutunda deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı farklılığın meydana geldiği

görülmektedir ($p=.00$). Elde edilen verilere bakıldığında ters yüz öğrenme modelinin teknoloji destekli bir öğrenme modeli olduğundan dolayı teknoloji ile birlikte kendi kendine öğrenme düzeyinin deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir fark yarattığı ifade edilebilir. Günümüz şartlarında aktif kullanımı giderek artan teknolojinin özellikle ilkokul, ortaokul ve lise çağına bulunan öğrencilerin eğitiminde kullanılması çağın da bir gerekliliği haline gelmekte olup, öğrenme ortamlarında kullanımı öğrenci lehine fayda vermektedir (Kenna, 2014; Lin & Chen, 2016; Özdemir, 2016; Hidayat & Dzulfıqar Praseno, 2021; (Kahramanoğlu & Şenel, 2018; Giménez & Porlán, 2017; Kaya, 2018). Eğitimde teknoloji kullanımını gerektiren ters yüz öğrenme modelinin öğrencinin kendi kendine bilgiye ulaşabilmesi adına önemli bir katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Ters yüz öğrenme modeline uygun müzik eğitiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeylerinin ön test ve son test sıra ortalamalarının karşılaştırılması için nonparametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 7 'de yer almaktadır.

Tablo 7. Deney Grubu Öğrencilerin Teknoloji ile Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Seviyelerinin Ön Test Ve Son Test Sıra Ortalamalarının Karşılaştırılması.

Boyutlar	n	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p	
Öz-yönetim	Negatif Sıralar	14	12.89	180.50	.88	.38
	Pozitif Sıralar	10	11.95	119.50		
	Eşit	1				
	Toplam	25				
Niyetli Öğrenme	Negatif Sıralar	5	9.10	45.50	2.82	.01*
	Pozitif Sıralar	18	12.81	230.50		
	Eşit	2				
	Toplam	25				

* $p<.05$

Tablo 7' ye bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda öz yönetim boyutunda anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği görülmektedir ($Z=.88$; $p=.38$). Buna rağmen niyetli öğrenme boyutunda son test sıra ortalamaları lehine anlamlı bir farklılığın meydana geldiği görülmektedir ($Z=2.82$ $p=.01$). Teknoloji destekli harmanlanmış bir öğrenme modeli olan ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerde teknoloji kullanımını daha etkin kullanmasına olanak sağlar (Fulton, 2012; Bergmann & Sams, 2012; Bishop & Verleger, 2013; Talbert, 2012; Zownorega, 2013). Bu düşünce ve elde edilen veriler ışığında ters yüz öğrenme modeliyle eğitim gören deney grubunun araştırma öncesine göre niyetli öğrenme boyutunda anlamlı bir farkla güdülendiği, öz yönetim boyutunda ise güdülenme düzeyinin seviye olarak korunduğu ifade edilebilir.

Geleneksel öğrenme modeline uygun müzik eğitiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin teknolojiyle kendi kendine öğrenme düzeylerinin ön test ve son test sıra ortalamalarının karşılaştırılması için nonparametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Kontrol Grubu Öğrencilerin Teknoloji ile Birlikte Kendi Kendine Öğrenme Seviyelerinin Ön Test Ve Son Test Sıra Ortalamalarının Karşılaştırılması

Boyutlar		n	Sıra ort.	Sıra top.	Z	p
Öz-yönetim	Negatif Sıralar	7	11.86	83.00	1.42	.16
	Pozitif Sıralar	15	11.33	170.00		
	Eşit	3				
	Toplam	25				
Niyetli Öğrenme	Negatif Sıralar	18	12.58	226.50	2.70	.01*
	Pozitif Sıralar	5	9.90	49.50		
	Eşit	2				
	Toplam	25				

*p<.05

Tablo 8’ de görüldüğü üzere kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test sıra ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda öz yönetim boyutunda anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği görülmektedir ((Z=1.42; p=.16). Buna rağmen niyetli öğrenme boyutunda son test sıra ortalamaları aleyhine anlamlı bir farklılığın meydana geldiği görülmektedir (Z=2.70 p=.01). Geleneksel eğitimin yapıldığı kontrol grubunun araştırma sonucunda elde edilen verilerine bakarak teknolojiyle kendi kendine öğrenme becerisinde kontrol grubunda olumlu ve olumsuz anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak bu verilere dayanarak kontrol grubunun niyetli öğrenme boyutunda süreç sonunda olumsuz bir düşüşün olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalma güdü düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan ön testte deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla grupların güdülenme düzeyleri bakımından denk olduğu anlaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerine hibrit bir öğrenme modeli olan ters yüz öğrenme modeli uygulandığından dolayı söz konusu gruptaki öğrencilerin, geleneksel eğitim yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre teknoloji ile kendi kendine öğrenme düzeylerini araştırmak için araştırma öncesi ön test uygulanmıştır. Ön test olarak uygulanan teknolojiyle kendi kendine öğrenme ölçeği bulgularına göre deney grubu öğrencilerinin öz yönetim boyutundaki düzeyleri kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Ancak niyetli öğrenme boyutunda her iki grubun denk olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön testler sonucunda elde edilen bulgularının bu yarı deneysel araştırma için yeterli olduğu kanaatine varılmıştır.

Araştırma sonucunda ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunun güdülenme düzeyinde, geleneksel öğrenme modeli uygulanan kontrol grubuna göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamlı farklılığın her üç boyutta da (müzik dinleme, şarkı söyleme çalgı çalma) ortaya çıktığı görülmüştür. Derse karşı ilgi ve başarı gerekli güdülenme düzeyi ile doğru orantılıdır. Yeterli güdülenme düzeyine ulaşmış öğrenci başarı için sürekli bir çaba içerisinde olacaktır (Çiner, 2022). Gereğince motive olmuş öğrencilerin akademik başarıya daha kolay erişebileceği ifade edilebilir. Bu sonuç ters yüz öğrenme modelinin uygulandığı sınıfın ders katılımı ve başarısının daha yüksek olabileceğini göstermektedir.

Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarına yapılan teknolojiyle kendi kendine öğrenebilme testinin sonuçlarına göre hem öz yönetim hem de niyetli öğrenme boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç

Özdemir (2016) ve Öztürk (2016) tarafından yapılan araştırmalardaki sonuçlarla da uyuşmaktadır. Ters yüz öğrenme modelinin en önemli ayaklarından biri olan teknoloji kullanımı sayesinde öğrencilerin erken yaşta teknolojiyi doğru kullanma ve teknoloji sayesinde kendi kendine bilgiye erişme becerisi kazanabileceği sonucuna varılabilir.

Deney grubu öğrencilerinin müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdü düzeylerinin ön test ve son test sıra ortalamalarının Wilcoxon işaretli sıralar testi karşılaştırılması sonucunda müzik dinleme ve çalgı çalma boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu ancak şarkı söyleme boyutunda anlamlı bir farklılığın oluşmadığı tespit edilmiştir. Bu tespit doğrultusunda ters yüz öğrenme modelinin deney grubu öğrencilerinin müzik dinleme ve çalgı çalma motivasyonuna olumlu katkı yaptığı sonucuna varılabilir. Ancak elde edilen veriler, geleneksel öğrenme modelinin yapıldığı kontrol grubunda her üç boyutta da (müzik dinleme, şarkı söyleme, çalgı çalma) güdülenme düzeylerinde anlamlı bir farklılığın oluşmadığını göstermektedir. Buna göre geleneksel öğrenme modeliyle öğrenim gören grubun güdülenme düzeylerinin yeterince değişmediği sonucuna varılabilir.

Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının teknolojiyle kendi kendine öğrenebilme düzeylerinin ön test ve son test sıra ortalamalarının Wilcoxon işaretli sıralar testi karşılaştırılması sonucunda deney grubunun öz yönetim boyutunda anlamlı bir farklılık oluşmadığı ancak niyetli öğrenme boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunun ön test ve son test sıra ortalamalarına bakıldığında ise öz yönetim boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak niyetli öğrenme boyutunda son test sıra ortalamaları aleyhine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar neticesinde ters yüz öğrenme modeli uygulanan sınıfın niyetli öğrenme konusunda olumlu yönde ilerlemesine rağmen geleneksel öğrenme modeli uygulanan sınıfın ise tam tersine olumsuz yönde ilerlediği sonucuna varılabilir.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında ortaya çıkan ana fikirler açıklanmalı ve tartışılmalıdır. Çalışmanın bulgularına ve sonucuna uygun önerilerde bulunulmalıdır. Bununla birlikte alanyazına katkı sağlayacak, ileride yapılabilecek çalışmalara ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulabilir.

Elde edilen bu sonuçlar ışığında aşağıda maddeler halinde öneriler sunulmuştur:

- Alanyazında ters yüz öğrenme modeli incelendiğinde yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak lisans, ortaokul ve lise grubu öğrencileri üzerinde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bu model ile ilgili çalışmalar ilkökul ve anaokulu seviyesinde de yapılabilir.
- İlkokul 4. sınıf müzik ders kitabının 1. ünitesiyle sınırlandırılan araştırma bu alanda yapılan ilk çalışmadır. Diğer ünitelerle ilgili de araştırmalar yapıp ters yüz öğrenme modelinin ilkökul grubu müzik derslerindeki etkisi daha detaylı incelenebilir.
- Gelişen teknolojiyle birlikte eğitimde de sürekli farklı arayışlara yönelim söz konusudur. Bu arayışların temelinde ise her zaman daha nitelikli bir eğitim faaliyetinin gerçekleşmesi çabası yer almaktadır. Dolayısıyla yaşanan yeniliklerin teknolojiden bağımsız olması mümkün görünmemektedir. Hâlihazırda ders veren öğretmenlerin ve öğretmen olacak adayların teknolojiyi kullanım becerilerini sürekli iyileştirmeleri adına uygun ortamlar yaratılabilir.

- Yapılan araştırmada çevrim içi eğitim platformlarından Edpuzzle sistemi kullanılmış ve sanal bir sınıf oluşturulmuştur. Ancak teknolojik araç-gereç ve internet alt yapısının yetersizliğine karşı önlemler alınabilir. Çevrim dışı yeni platformlar oluşturulup eğitim içeriklerine her bireyin ulaşmasını sağlanabilir.
- Ters yüz öğrenme modeli, yakın zamanda ortaya çıkan bir modeldir. Öğretmen, yönetici ve velilerle görüşülerek bu modelin olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.
- Ters yüz öğrenme modelinin uygulanma aşamasında öğrencinin evde yaşadığı problemlere yönelik araştırmalar yapılabilir ve çözüm önerileri sunulabilir.
- Bu araştırmada ters yüz öğrenme modeliyle yapılan öğretim sonucunda öğrencilerin müzik dersine karşı güdülenmişlik düzeyleri ve teknolojiyle kendi kendine öğrenebilme becerileri ölçülmüştür. Yapılacak yeni araştırmalarda öğrencilerin bu model sonucunda müzik dersine karşı tutumları, kalıcılık ve akademik başarılarına etkileri araştırılabilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladđını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 05.09.2022

Etik kurul belgesi sayı numarası: E-81948136-100-234589

Kaynakça

Ahmed, H. O. (2016). Flipped Learning As A New Educational Paradigm: An Nnalytical Critical Study. *European Scientific Journal*, 417-444.

Alpar, R. (2020). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Alsancak Sarıkaya, D. (2015). *Tersyüz sınıf modelinin akademik başarı, öz-yönetimli öğrenme hazırbulunuşluğu ve motivasyon üzerine etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, M. (2006). Aktif öğrenme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 92-105.
- Ateş, G., & Burak, S. (2019). Müzik dinleme, şarkı söyleme ve çalgı çalmaya yönelik güdü ölçeklerinin geliştirilmesi. *18. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (pp. 645-653). Antalya: Hayati Akyol.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *In Flip Your Classroom; Reach Every Student, In Every*. Washington: ISTE Washington USA.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The Flipped Classroom: A Survey of the Research. In 2013 ASEE Annual Conference & Exposition*. Utah: Jacob Lowell Bishop, Utah State University.
- Bolatlı, Z. (2018). *Mobil uygulama ile desteklenmiş ters-yüz öğretim ortamı kullanan öğrencilerin akademik başarılarının ve işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşlerin incelenmesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Boyras, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi*. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brown, A. F. (2012). *A phenomenological study of undergraduate instructors using the inverted or flipped classroom model*. Malibu: Pepperdine University.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çevikbaş, M. (2018). *Ters-yüz sınıf modeli uygulamalarına dayalı bir matematik sınıfındaki öğrenci katılım sürecinin incelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiğdemoğlu, C. (2020). Article Flipping the Use of Science, Technology, and Society Issues as Triggering Students' Motivation and Chemical Literacy. *Science Education International*, 74-83.
- Çiner, S. (2022). *İlkokul öğrencilerinin matematik öğrenme motivasyonlarını ve matematik tutumlarının matematik başarılarına etkisi*. Niğde: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, Ö., & Yurdugül, H. (2013). Self-directed learning with technology scale for young students: a validation study. *E-International Journal of Educational Research*, 58-73.
- Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dilekmen, M., & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 113-123.
- Erdoğan, E., & Akbaba, B. (2017). Should we flip the social studies classrooms? the opinions of social studies teacher candidates on flipped classroom. *Journal of Education and Learning*, 116-124.
- Fulton, K. P. (2012). Upside down and inside out: flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 12-17.
- Gariou-Papalexou, A., Papadakis, S., Manousou, E. G., & Georgiadu, I. (2017). Implementing A Flipped Classroom: A case study of biology teaching in a greek high school. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 47-65.
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması*. İstanbul: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Giménez, F. J., & Porlán, I. G. (2017). Implementación y análisis de una experiencia de flipped classroom en educación musical. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4-14.
- Gökdaş, İ., & Gürsoy, S. (2018). İlkokullarda dönüştürülmüş sınıf modelinin matematik dersindeki akademik başarı ve motivasyona etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 159-174.
- Gündüz, A. Y. (2020). *Dönüştürülmüş öğrenmenin çevrimiçi boyutunu oyunlaştırmanın öğretmen adaylarının öğrenme yaşantılarına etkisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Haak, D. C., HilleRisLambers, J., Pitre, E., & Freeman, S. (2011). Increased structure and active learning reduce the achievement gap in introductory biology. *Science*, 1219-1216.
- Hayırsever, F., & Orhan, A. (2018). Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin kuramsal analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 572-596.
- Hidayat, L. E., & Dzulfıqar Praseno, M. (2021). Improving students' writing participation and achievement in an edpuzzle-assisted flipped classroom. *Education of English as Foreign Language*, 1-8.
- Kahramanoğlu, R., & Şenel, M. (2018). İlkokul ingilizce dersinde ters yüz sınıf (flipped classroom) modeli uygulamasının değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 28-37.
- Kara, C. O. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 12-26.
- Karahan, M. (2001). *Eğitimde bilgi teknolojileri inönü üniversitesi, eğitim fakültesi. böte ders notları*. Retrieved from <http://web.inonu.edu.tr/~mkarahan/calismalarim/egtbilgitek.pdf>: <http://web.inonu.edu.tr>

- Kaya, M. F. (2018). *4. sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik ters yüz sınıf modelinin uygulanması*. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kenna, D. C. (2014). *A study of the effect the flipped classroom model on student self-efficacy*. North Dakota: North Dakota State University.
- Lin, P. C., & Chen, H. M. (2016). The effects of flipped classroom on learning effectiveness: Using learning satisfaction as the mediator. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 231-244.
- MacDonald, W. T. (2016). *Exploring the flipped classroom in a community college setting*. Oshawa: University of Ontario Institute.
- Makinde, S. O. (2017). *Effects of a developed flipped classroom package on senior secondary school students' performance in mathematics in Lagos, Nigeria*. Nigeria: Unpublished Doctoral Thesis, University of Ilorin, Nigeria.
- McLaughlin, J. E., Gharkholonarehe, N., Khanova, J., Deyo, Z. M., & Rodgers, Z. E. (2015). The impact of blended learning on student performance in a cardiovascular pharmacotherapy course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 37-56.
- McLaughlin, J. E., White, P. J., Khanova, J., & Yuriev, E. (2016). Flipped classroom implementation: a case report of two higher education institutions in the United States and Australia. *Computers in the Schools*, 24-37.
- Milman, N. B. (2012). The flipped classroom strategy what is it and how can it best be used. *Distance Learning*, 85-87.
- Nayci, Ö. (2017). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz sınıf modeli uygulamasının değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ojennus, D. D. (2016). Assessment of learning gains in a flipped biochemistry classroom. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 20-27.
- Özdemir, A. (2016). *Ortaokul matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme odaklı ters yüz sınıf modeli uygulaması*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, S. (2016). *Programlama öğretimindeki ters yüz öğretim yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgisayara yönelik tutumuna ve kendi kendine öğrenme düzeylerine etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Persky, A. M., & McLaughlin, J. E. (2017). The flipped classroom – from theory to practice in health professional education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 1-11.
- Shahnama, M., Ghonsooly, B., & Shirvan, M. E. (2021). A meta analysis of relative effectiveness of flipped learning in english as second/foreign language research. *Education Tech Research Dev*, 1-32.

-
- Siegle, D. (2014). Technology: Differentiating instruction by flipping the classroom. *Gifted*, 51-55.
- Talbert, R. (2012). Inverted classroom. *Colleagues*, 1-3.
- Turan, Z., & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 156-164.
- Zownorega, J. S. (2013). Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanicsbased physics class. *Eastern Illinois University*, 1-13.



Investigation of the Effects of In-Service Training Provided by the Ministry of National Education on the Professional Development of Teachers ¹

Sergen KÖKTAŞ ² Bünyamin AĞALDAY ³

To cite this article:

Köktaş, S., Ağalday, B. (2023). Investigation of the Effects of In-Service Training Provided by the Ministry of National Education on the Professional Development of Teachers [MEB Tarafından Uzaktan Eğitimle Yapılan Hizmet İçi Eğitimlerin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi] *Electronic Journal of Education Sciences, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi]*, 12(24), 131-151. DOI: 10.55605/ejedus.1341521

Research article

Received: 2023-08-11


Accepted: 2023-09-20


Abstract

This research examines the effects of in-service training provided by the Ministry of National Education (MoNE) on teachers' professional development. The research was conducted in a phenomenological pattern, one of the qualitative research methods. The research study group consists of 29 teachers selected by the maximum variation sampling method. The data were obtained with a semi-structured interview form. Content analysis was used in the analysis of the data of the research. Considering the findings, most of the teachers who participated in the study stated that the distance in-service training was generally carried out following the purpose, contributed to professional development and personality development, was effective in increasing the motivation of the teachers, and that the in-service training was based on current knowledge and skills. On the other hand, the teachers who have a negative opinion against distance in-service training stated that the distance in-service training is not suitable for the needs and branch-specific, they are insufficient in providing participation, they are not practical, etc. and said that if these problems are resolved, the training will be efficient and effective. As a result of the research, some suggestions were presented.

Keywords: Distance Education, In-Service Training, Professional Development, Teacher.

¹ This study was produced from the master's degree project prepared by the first author under the supervision of the second author.

²  Corresponding Author, Deputy School Principal, sergenkoktas@gmail.com, MoNE

³  Author, Assoc. Prof., Mardin Artuklu University



MEB Tarafından Uzaktan Eğitimle Yapılan Hizmet İçi Eğitimlerin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi ⁴

Sergen KÖKTAŞ ⁵ Bünyamin AĞALDAY ⁶

Atıf:

Köktaş, S., Ağalday, B. (2023). Investigation of the Effects of In-Service Training Provided by the Ministry of National Education on the Professional Development of Teachers [MEB Tarafından Uzaktan Eğitimle Yapılan Hizmet İçi Eğitimlerin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 12(24), 131-151. DOI: 10.55605/ejedus.1341521

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2023-08-11

Kabul Tarihi: 2023-09-20

Öz

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uzaktan eğitimle yapılan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisini incelemektedir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desende yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 29 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Araştırmanın verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun yapılan uzaktan hizmet içi eğitimlerin genel olarak amaca uygun olarak yapıldığını, mesleki gelişim ve kişilik gelişimine katkı sağladığı, öğretmenlerin motivasyonlarını artırmada etkili olduğunu ve hizmet içi eğitimlerin güncel bilgi ve becerilere dayalı olduğunu belirtmişlerdir. Uzaktan hizmet içi eğitimlere karşı olumsuz görüşte bulunan öğretmenlerin ise uzaktan hizmet içi eğitimlerin ihtiyaca uygun ve branşa özgü olmadığını, katılım sağlamada eksik olduğunu, uygulamaya dönük olmadığını vs. gibi görüşler belirtmiş ve bu sorunlar giderildiği takdirde eğitimlerin verimli ve etkili olacağını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonucunda bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Uzaktan Eğitim, Hizmet İçi Eğitim, Mesleki Gelişim, Öğretmen.

⁴ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans dönem projesinden üretilmiştir.

⁵ Sorumlu Yazar, Okul Müdür Yardımcısı, sergenkoktas@gmail.com, Milli Eğitim Bakanlığı

⁶ Yazar, Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi

Giriş

Günümüzde bilgi çağı olarak adlandırılan dönemde, sürekli değişen bir çevreyle karşı karşıyayız. Bu dönemde toplumlar, kendilerini sürekli olarak güncellemeli ve teknolojinin ilerlemesiyle birlikte meslek gruplarının hizmet öncesi eğitimi yetersiz kaldığında hizmet içi eğitimi sürekli bir gereklilik olarak kabul etmelidirler. Bilgi çağında, tüm sistemler kendilerini geliştirirken eğitim sisteminin de bu gelişmelere ayak uydurması beklenmektedir ve aslında toplumun gelişimini ve değişimini destekleyen bir sistem olarak görülmelidir (Taymaz, 1986).

Eğitim sisteminin dinamik bir yapıya sahip olması, bilim ve teknolojideki gelişmelere hızla uyum sağlamasının yanı sıra, öğretmenlik gibi toplumların gelişimine büyük katkı sağlayan meslekler için de hayati bir öneme sahiptir (Gözler, 2009). Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini korumak ve bilgi birikimlerini güncellemek amacıyla hizmet içi eğitime ihtiyaçları vardır. Ancak, öğretmenlerin sıkı bir okul programı nedeniyle mesleki gelişim faaliyetlerine yeterince zaman ayıramaması, uzaktan eğitimin bu ihtiyacı karşılayan bir çözüm sunduğunu göstermektedir. Eğitim sistemi içinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri ve güncel kalmaları, hem öğrencilerin kaliteli bir eğitim almasını sağlamak hem de toplumun ihtiyaçlarına yanıt vermek için vazgeçilmezdir. Geleneksel mesleki gelişim fırsatları sıklıkla zaman ve coğrafi kısıtlamalarla sınırlıdır ve bu nedenle uzaktan hizmet içi eğitim, öğretmenlere esneklik sunarak bu zorlukları aşma potansiyeline sahiptir.

Okulların amacını gerçekleştirebilmesi ve eğitimin kaliteli olması, öğretmenler aracılığı ile sağlanabilir. Meslek öncesi alınan eğitim zamanla güncelliğini yitirebilir. Bu durum meslek gerekliliklerinin yerine getirilmesini zorlaştırabilir. Eğitimcilerin mesleğinde gelişim sağlaması okulda gerçekleşen daha iyi bir eğitim-öğretim için gereklidir (Gökkyer, 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini yaşam boyu zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde sürekli yerine getirebilmeleri için uzaktan eğitimle hizmet içi eğitimleri almaları ile sağlanabilir. Yaşadığımız çağın bilgi çağı olması sebebi ile öğretmenlerin de gelişmelere ayak uydurabilmesi için kendilerini sürekli yenilemeleri gerekmekte ve bu da uzaktan hizmet içi eğitimlerle sağlanabilmektedir (Parmaksız, 2010). Hizmet içi eğitim öğretmenlerin mesleki gelişiminde büyük önem taşımaktadır. Hizmet içi eğitim, bir öğretmen için mesleki gelişimini sağlayabilmesinde hizmet öncesi eğitim kadar önem taşımaktadır (Karagöz, 2006). Hizmet içi eğitimin uzaktan bir şekilde yapılması ile eğitimin zaman ve mekandan bağımsız bir hale getirilmesi, daha geniş kitlelere ulaştırılması ve aynı zamanda ekonomik bir hale getirilmesi sağlanmıştır (Özmen vd., 2002).

Uzaktan eğitimin bir alternatif olarak değil yüz yüze eğitim kadar etkili bir seçenek olarak görülmesi, yaşadığımız çağın gereklilikleri arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişiminde hizmet içi eğitimde uzaktan eğitimin kullanılması birçok yönden fayda sağlayabilmektedir. Var olan çalışmaların büyük bir bölümünde hizmet içi eğitimin öğretmene tecrübe ve dolayısıyla çocukların başarılarına katkı sağladığı görülmüştür (Harris ve Sass, 2008). Hizmet içi eğitimde uzaktan eğitimin öğretmenleri zaman, mekân ve ekonomik yönden rahatlatması önemli unsurlar arasında yer almaktadır (Özdem, 2007). Öğretmen adayları hizmet öncesi dönemde derslerini alırken bazı üniversitelerde 40-50 kişilik bazı üniversitelerde ise 100-200 kişilik sınıflarda eğitim almaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin mesleki dersleri yeterince tanınamaması ve mesleki derslerinden yeterince verim alamamalarına neden olmaktadır. Yaşanan bu durum göreve yeni başlamış öğretmenlerin donanımsal açıdan ne durumda olduklarını bilmedikleri için mesleki süreç içerisinde kendilerini geliştirme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Ataünal, 2003).

Bilgi ve becerilerin sürekli yenilenmesi, öğretmenlerin lisans eğitiminde kazandıkları bilgi ve becerilerin de yenilenmesini gerekli kılmaktadır (Öztürk ve Sancak, 2007). Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişim noktasında ihtiyaçlarının hizmet içi eğitimden karşılayabildiğini göstermektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim olarak kendilerini geliştirmesi, eğitim için yenilenen programların uygulanmasına da katkı sunmaktadır. Geçmiş yıllarda birçok ülkede başarı ile uygulanmış eğitim-öğretim programlarının başarısızlık sonucu uygulamadan kaldırılması da öğretmenlerin uygulama için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır (Ayas vd., 1993). Öğretmenlerin yeni çağdaş programları uygulaması için yeterli donanımına sahip olması, hizmet içi eğitime önem verilmesi ile sağlanabilir. Uygulanan eğitim programlarının yeniden başarısızlığa uğramaması için öğretmenler bilgi ve becerilerini çağın gereklerine göre yenilemeli ve bu da hizmet içi eğitime önem verilerek yapılmalıdır (Tekin ve Ayas, 2005).

Hizmet içi eğitim hem öğretmene hem de kuruma birçok katkı sunmaktadır. Mesleki becerilerin geliştirilmesi için verilen hizmet içi eğitim, nitelikli iş gücüne dönüştürülmelidir. Nitelikli iş gücüne sahip kurumlarda, çalışma verimi artmakta ve sistem çıktılarının da nitelikli olmasını sağlamaktadır. Hizmet içi eğitimin sistemli bir şekilde verilmesi hem öğretmenin hem de eğitim kurumunun kendini sürekli yenilemesini sağlamaktadır (Günbayı ve Cantürk, 2012).

Hizmet öncesi eğitim zamana karşı direnmeye çalışsa da toplumda her alanda yaşanan gelişme ve ilerlemelerden dolayı bir süre sonra etkisini yitirmeye başlayacaktır. Yenilenme ve ilerleme tüm alanlarda kendini gösterdiği gibi eğitim alanında da aynı şekilde kendini göstermektedir. Gelişmenin sürekliliğinin sağlanabilmesi için hizmet içi eğitimlere verilen önemin artırılması gerekmektedir. MEB'in uzaktan eğitim stratejisi ile öğretmenler üzerinde uyguladığı hizmet içi eğitim uygulamaları artarak devam etmektedir. Yapılan bu stratejilerle 24 Ocak 2022 tarihinde kurulan ÖBA üzerinden açılan yüzden fazla eğitime 17 Temmuz 2022 de MEB resmi sitesinde yayınlanan verilere göre 6 milyon 111 bin 158 katılım sağlanmıştır (MEB, 2022). Ancak yapılan bu eğitimlerin nicel olarak çok fazla olması nitel olarak da çok ilerde olduğunu göstermemektedir. Bir eğitim programının ne düzeyde bir nitelik taşıdığını öğrenmek, bu programların öğretmenler üzerindeki katkı durumunun incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Uzaktan eğitim, genel olarak öğrenci ve öğretmen arasında yerden bağımsız bir öğrenme etkileşimi olarak tanımlanmaktadır (Keegan, 2013). Ülkemizde, uzaktan eğitim süreçleri giderek daha yaygın hale gelmektedir ve bu sürecin öğretmenler açısından yarattığı yeni gereksinimler ve zorluklar ortaya çıkmıştır. Bu dönüşüm ve değişime uyum sağlama ihtiyacını karşılamak ve eğitim süreçlerini aksatmamak amacıyla MEB, öğretmenlere çevrimiçi hizmet içi eğitimler sunmaktadır. MEB tarafından sunulan bu eğitimler, öğretmenlerin mesleki gelişiminde büyük bir rol oynamaktadır. Ancak uzaktan eğitim yöntemiyle sunulan bu eğitimlerin, öğretmenlerin profesyonel gelişimine etkisi hala tam olarak anlaşılmamıştır. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri (Gülşen ve Yörük, 2021; Maden ve Önal, 2021; Öztürk, 2021; Sarısoy ve Alıcı, 2021) ve salgın döneminde uzaktan eğitim faaliyetlerini inceleyen birçok çalışma (Arslan, 2021; Buzpınar ve Tosun, 2021; Çakmak ve Uzunpolat, 2021; Kavuk ve Demirtaş, 2021; Tüzün ve Yörük Toraman, 2021) yapılmıştır. Ancak, bu eğitimlerin, öğretmenlerin mesleki gelişime etkisini inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu çalışma, Türkiye'deki öğretmenlerin daha etkili bir şekilde mesleki gelişim sağlamalarına katkıda bulunmak amacıyla önemli bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, MEB tarafından uzaktan eğitimle yapılan hizmet içi

eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesidir. Bu genel amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Uzaktan eğitim yoluyla yapılan hizmet içi eğitimlerde öngörülen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına dair katılımcı görüşleri nelerdir?
2. Uzaktan eğitim yoluyla yapılan hizmet içi eğitimlerin katılımcıların günlük hayatlarına katkıları nelerdir?
3. Uzaktan eğitim yoluyla yapılan hizmet içi eğitimlerin katılımcıların motivasyonlarına katkıları nelerdir?
4. Uzaktan eğitim yoluyla yapılan hizmet içi eğitimlerin katılımcıların mesleki gelişimlerine etkisi nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

MEB tarafından uzaktan eğitimle yapılan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma, fenomenolojik bir çalışmadır. Fenomenoloji, sosyal gerçekliği anlamak için bu gerçekliğin meydana getirdiği insan deneyimlerine odaklanır. Bu kapsamda olguya ilişkin deneyimlersorgulanır (Ersoy, 2016). Fenomenoloji deseninde birkaç kişinin yaşadığı kavram veya olguların ortak anlamı açıklanır (Creswell, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çünkü fenomenolojik nitel araştırma deseninde konuya ilişkin tecrübeleri olan kişilerin seçildiği maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilir (Creswell, 2013). Buna göre farklı kademelerde görev yapan ve farklı mesleki kıdem ve yaşlarda olan öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. MEB tarafından uzaktan eğitimle yapılan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesi amacıyla Mardin ilinin Kızıltepe ilçesinde MEB'e bağlı olarak uzaktan eğitim faaliyetlerine katılan ve farklı okullarda görev yapan 29 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin veriler

Değişken		<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	16
Hizmet Yılı	1-5 yıl	8
	6-10 yıl	7
	11-15 yıl	8
	16 - 20 yıl	4
	21 yıl ve üstü	2
Öğrenim Durumu	Lisans	22
	Lisansüstü	7

Okul Kademesi	Okul öncesi	3
	İlkokul	10
	Ortaokul	11
	Lise	5
Medeni Durum	Evli	18
	Bekar	11
Yaş	25-30 yıl	5
	31-35 yıl	9
	36-40 yıl	8
	41-45 yıl	4
	46 yıl ve üstü	3

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde araştırmaya 13'ü kadın, 16'sı erkek olmak üzere toplam 29 öğretmenin katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin 3'ü okul öncesi, 10'u ilkokul, 11'i ortaokul, 5'i ise liselerde görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 8'i 1-5 yıl hizmet yılına, 7'si 6-10 yıl, 8'i 11-15 yıl, 4'ü 16-20 yıl, 2'si ise 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 18'inin evli, 11'inin bekâr olduğu, 22'sinin lisans öğrenim düzeyinde olduğu 7'sinin lisansüstü eğitim düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıklarına bakıldığında ise 25-30 yıl arası 5, 31-35 yıl arası 9, 36-40 yıl arası 8, 41-45 yıl arası ve 46 yıl ve üstü arasında ise 3 öğretmenin olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu açık uçlu dört sorudan oluşmaktadır. Soruların oluşturulmasında ilk olarak ilgili alan yazın taranmış, daha sonra da eğitim yönetimi alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Ardından görüşme formu, dil uzmanına gönderilmiştir. Üç öğretmenle pilot çalışma yapıldıktan sonra taslak forma son hali verilmiştir. Görüşme formunda aşağıdaki sorular yer almaktadır:

1. Uzaktan hizmeti içi eğitimlerin amaca uygunluğu ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Uzaktan eğitim yoluyla yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının güncel bilgi ve beceri ihtiyaçlarınızı ne derece karşıladığını düşünüyorsunuz?
3. Uzaktan eğitim yoluyla yapılan hizmet içi eğitimlerin mesleki motivasyonunuza katkıları nelerdir?
4. Uzaktan eğitim yoluyla yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının mesleki gelişiminize etkisi nelerdir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecinde, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Mardin ilinin Kızıltepe ilçesinde bulunan ve MEB'e bağlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle yüz yüze görüşülmüştür. Gönüllü olan öğretmenlerle görüşme yapılmış, öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş, görüşmenin yapılacağı tarih, yer ve saat için öğretmenlerden randevu

alınmıştır. Görüşme yapılmadan önce katılımcılara görüşmenin amacı ve önemi, verilerin nasıl ve nerede kullanılacağını ve görüşmeye katılan kişilere ait bilgilerin gizliliği konularını hakkında açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 20-30 dakika aralığında gerçekleşmiştir. Görüşme esnasında katılımcıları etkileyecek, onları yönlendirecek, araştırmanın bilgi toplama sürecini negatif etkileyebilecek işlemlerden sakınılmıştır. Görüşmeler yazıya geçirildikten sonra katılımcılara tekrar gönderilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde gaye, benzer olan bilgileri kategori, alt kategori ve kategoriler yönünde tablo halinde bütünleştirip, bilgileri okuyucuların kavrayacağı bir şekilde tertip etmek ve açıklamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacılar çalışmada elde ettiği bilgileri bulgular kısmında tablolara kategorilere göre kodlanmıştır. Verilerden yapılan doğrudan alıntılarda katılımcıların adları yerine kodlar kullanılmıştır. Her bir öğretmene (Ö1..Ö29) şeklinde kodlar verilerek, katılımcıların kimlikleri gizlenmiştir.

2.5. Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Bu çalışmada geçerlilik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla öncelikle süreç içerisinde yapılan tüm işlemler detaylı olarak raporlanmıştır. Tüm katılımcılara ait verilerin analizi için kategori ve kod listeleri oluşturulmuş ve kodlanan tüm görüşmelerin yeniden değerlendirilmesi yapılmıştır. Yazıya dönüştürülen görüşme metinleri katılımcılara gönderilerek katılımcı teyidi sağlanmıştır. Temiz bir kayıt alabilmek adına telefon uçak moduna alınmış ve görüşme yapılacak olan ortamın sessiz bir yer olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıları etkileyecek, onları yönlendirecek, araştırmanın bilgi toplama sürecini negatif etkileyebilecek işlemlerden sakınılmıştır. Yine geçerliliği ve güvenirliliği artırmak amacıyla bulgular kısmında katılımcıların sorulara verdiği cevaplardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Etik kurallara uymak adına okulların ve katılımcıların adları gizli tutulmuş, katılımcılar (Ö1..Ö29) şeklinde kodlanmıştır.

Etik Kurul İzni

Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunca 10/11/2022 tarih ve 2022/12-7 sayılı yapılan değerlendirme sonucunda çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oy birliğiyle karar verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümünde MEB tarafından uzaktan eğitimle yapılan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisinin incelenmesine ilişkin bulgular, araştırma sorularının verilmiş sırasına göre yer almaktadır.

3.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Birinci araştırma sorusuna ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen kod ve kategoriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Uzaktan Hizmet İçi Eğitimin Amaca Uygunluğuna İlişkin Görüşler

Kategori: Amaca Uygunluk	
Alt Kategori	Katılımcılar
Kodlar	

	Mesleki bilgi ve becerileri artırıyor	Ö1,Ö2, Ö6, Ö9, Ö12,Ö17, Ö28
	Yeni yöntem ve bakış açısı sunar	Ö5, Ö11, Ö28
Amaca Uygun	Zaman ve mekân açısından avantajlı	Ö26, Ö29
	Eksikler belirlenip gideriliyor	Ö22, Ö29
	Uzmanlardan bilgi sağlıyor	Ö5
	Branşa özgü yapılmalı	Ö7, Ö8, Ö13, Ö19, Ö20
	Katılım sağlanabilmeli	Ö3,Ö14, Ö15, Ö18
Amaca Uygun Değil	Gönüllük esas alınmalı	Ö13, Ö16
	Lisanstaki bilgiler tekrar ediliyor	Ö23
	Videoların süresi kısaltılmalı	Ö24
	Eğitim verilen ortam geliştirilmeli	Ö25

Öğretmenlere yöneltilen “Uzaktan hizmeti içi eğitimlerin amaca uygunluğu ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna, ‘amaca uygun’ kategorisi adı altında bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Aldığımız hizmet içi eğitimlerin hedeflere ve güncelliğe uygun olduğunu, alanımızdaki birçok soru ve ihtiyaca cevap bulabildiğimizi düşünüyorum. Verimliliği arttırmaya, öğretmenler arası bilgi aktarımın sağlamaya, mesleki anlamda beceri ve bilgi kazandırması ile ilerlememizi sağlayacak çalışmalar yapılmaktadır.” (Ö1)

“Bu eğitimleri veren kişilerin alanında çok yetkin oldukları bellidir.” (Ö5)

“Eğitimler hem bulunduğumuz okul kademesine hem de öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygundu. Etkinlikler farklı yöntem/teknikler konusunda bilgilerimizin tazelenmesini sağladı.” (Ö11)

“Uzaktan hizmet içi eğitimler çok sayıda ve çok farklı alanlarda yapılabildiği için eksikliklerimizi daha rahat fark edip giderebiliyoruz.” (Ö22)

“Hizmet içi eğitimler bize zamandan ve mekândan tasarruf ettirmiştir. Ben bir eğitimi almak için trafik sorununu, yakıt tasarrufunu, gidiş geliş yol süresini her zaman göz önüne alarak bu tür hizmet içi eğitimlere sıcak bakmazdım. Uzaktan hizmet içi eğitim sayesinde bu tür durumlardan tasarruf etmiş olduk.” (Ö29)

Amaca uygunluk konusundaki görüşler genel olarak değerlendirildiğinde, uzaktan eğitimin öğretmenlerin kendini yetiştirip geliştirmesine daha fazla olanak sağladığı, mekândan ve zamandan tasarruf edildiği ve öğretmenlerin öğrenme isteklerini artırdığı ifade edilebilir.

Diğer taraftan, eğitimlerin ‘amaca uygun olmadığını’ düşünen bazı öğretmenlerin cevapları aşağıda sunulmuştur:

“Bazı konuların sadece videolar ile anlatılamayacağı gerçeğini düşünürsek, her konu için uzaktan eğitim verilemeyeceğini düşünüyorum. Çünkü hizmet içi eğitim konusu öyle bir amaca hizmet ediyor ki o anda katılımcılar ile etkileşim kurma gerekliliği doğmaktadır.” (Ö3)

“Hizmet içi eğitim mesleğe uyum, meslekte ilerleme için yapılan eğitim öğretim faaliyeti olmasına rağmen verilen hizmet içi eğitimlerin çoğu alanımla (matematik öğretmeni) ilgisi bulunmamaktadır. (Ö8)

“Kendi görev içeriğimize uygun eğitimleri seçtiğimizde verim alabilmekteyiz. Ancak meslek içeriğimize uygun olmayan zorunlu eğitimlere mecbur kıldığımızda hiçbir şekilde amacına uygun olmamaktadır.” (Ö13)

“Bu eğitimlerin çoğunda farklı ve güncel bir konu göremedim. Üniversitede aldığımız eğitimlerin özeti şeklinde yani tekrarı gibi.” (Ö23)

“Eğitimler amacına ulaşıyor ancak çok fazla ayrıntıya değinilerek süre çok uzatılmış. Video süreleri kısaltılmalıdır.” (Ö24)

“Uzaktan eğitimle yapılan hizmet içi eğitim yalın tekdüze anlatım yerine farklı öğretim teknik ve yöntemleri kullanılarak yapılabilir bu şekilde daha faydalı olacağını düşünüyorum.” (Ö25)

Eğitimlerin amaca uygun olarak yapılmadığını düşünen öğretmenlerin düşünceleri incelendiğinde, var olan eğitimlerin birbirini tekrar ettiği, karşılıklı etkileşimin azlığı, zorunlu tutulan eğitimlerin bazı branşlarla ilgisiz olduğu, gereksiz süre uzatıldığı ve eğitim esnasında kullanılan yöntem ve tekniklerin yetersizliğinden söz edilebilir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusuna ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen kod ve kategoriler Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Hizmet İçi Eğitimlerin Güncel Bilgi ve Beceri İhtiyacını Karşılmasına İlişkin Görüşler

Kategori: İhtiyaca İlişkin Yeterlilik		
Alt Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Yeterli	Güncel bilgi ve becerilere dayalı	Ö1, Ö2, Ö10, Ö17, Ö22, Ö29
	İhtiyaca yönelik	Ö7, Ö13, Ö15, Ö16, Ö19, Ö26
	Yeni yöntem ve bakış açısı sunar	Ö2, Ö5, Ö10, Ö22
	Zaman ve mekân açısından avantajlı	Ö9, Ö12, Ö28
	Seçme imkânı sunuyor	Ö9, Ö13

	Eğitimler sistemli izlendiğinde faydalıdır	Ö18
Yetersiz	Beceri öğretiminde yetersiz	Ö3, Ö6, Ö14
	Uygulamaya dönük değil	Ö3, Ö10, Ö27
	Öğrenilen bilgiler tekrar ediliyor	Ö8, Ö23
	Yöntem teknikler yetersiz	Ö11, Ö20

Tablo 3’te yer alan “Uzaktan eğitim yoluyla yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının güncel bilgi ve beceri ihtiyaçlarınızı ne derece karşıladığını düşünüyorsunuz” sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde yeterli ve yetersiz kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Çalışmaların ‘yeterli’ olduğunu düşünen bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Bazı gelişmeler veya değişen öğretim yöntemlerini duyma, öğrenme imkânım oldu bu eğitimler sayesinde. İngilizce öğretmeni olarak öğrencilerde derse aktif katılmayı daha iyi nasıl sağlayabileceğimin farklı yollarını öğrendim.” (Ö5)

“Yapılan hizmet içi eğitimlerin var olan ihtiyaçları karşılayabileceğini düşünüyorum.” (Ö7)

“Var olan sistem içerisinde onlarca hizmet içi eğitim bulunuyor, bu eğitimlerden ilgimizi çeken izleyebilmemiz, istediğimizi seçebilmemiz anlamlı öğrenmelere temel oluyor.” (Ö9)

“Sınıf içi ölçme ve değerlendirme, ilk yardım, dijital okur-yazarlık, atık yönetimi ve sıfır atık hizmet içi semineri güncel bilgi ve beceri ihtiyaçlarımızı karşıladığını düşünüyorum.” (Ö17)

“Eğitimleri düzenli takip ettiğimde faydalı bilgiler edindiğimi düşünüyorum.” (Ö18)

“Uzaktan eğitim zaman kullanımını kişiye bıraktığından, mekan ve zaman sınırlaması olmadığından bilgi ve becerilerimi üst seviyede arttırmaktadır.” (Ö28)

Yapılan eğitimlerin ‘yeterli’ düzeyde olduğunu düşünen öğretmen düşüncelerinin genel değerlendirilmesi yapıldığında, eğitim öğretim sürecinde bireyin kendisini güncel tutmasına olanak sağladığı, istediği yerde ve istediği zamanda eğitimlere ulaşarak zamanını etkin ve verimli kullandığı, eğitimlerin dijital platformlarda yapılmasının düzenli takip konusunda avantaj sağladığı görülmektedir. Diğer taraftan, çalışmaların ‘yetersiz’ olduğunu düşünen bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Eğitimlerin uygulamaya dönük olmayıp yüzeysel kaldığını düşünüyorum.” (Ö3)

“Beceri ihtiyaçlarını karşıladığını düşünmüyorum. Beceri ihtiyacını karşılayabilmesi için bu faaliyetlerin yüz yüze yapılması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin zekâ oyunları kursu teorik yönden faydalı ancak bunu öğrenmeyi beceri haline getirmekte uzaktan eğitim faydalı olmuyor.” (Ö6)

“Hizmet içi eğitim çalışmaları çoğu zaman her sene tekrar edilen çalışmalardan bahsedilmektedir. Bu durum aldığımız hizmet içi faaliyetlerin güncelliğini yitirmesine neden oluyor.” (Ö8).

“Yapılan bu eğitimlerin yöntem ve teknik olarak yetersiz buluyorum. Yüzeysel tekdüze bir anlatımın verimli olacağını düşünmüyorum.” (Ö11)

Uzaktan eğitim yoluyla yapılan hizmet içi eğitimlerin ‘yetersiz’ olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşlerine göre, yapılan eğitimlerin yüzeysel kaldığı ve uygulamada eksiklikleri olduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitim çalışmalarının güncellenmeden her yıl tekrar etmesi eğitimlerin yetersiz kalmasına yol açmaktadır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen kod ve kategoriler Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Hizmet İçi Eğitimlerin Mesleki Motivasyona Katkısına İlişkin Görüşler

Kategori: Motivasyon		
Alt Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Olumlu	Zaman açısından kolaylık sağlıyor	Ö9, Ö14, Ö15, Ö16, Ö26
	Yeni yöntem ve teknik kullanımı	Ö4, Ö5, Ö10, Ö12, Ö18
	İhtiyaca yönelik olması	Ö7, Ö19, Ö24, Ö29
	Öz yeterlik artırıcı	Ö22, Ö28
	Yeni bilgi öğrenme ve uygulama	Ö17, Ö21
	Uzman kişilerden faydalanma	Ö5, Ö15
Olumsuz etki	Günübirlik çözümler sunuyor	Ö2, Ö20, Ö25
	Teorik bilgileri uygulamada sıkıntı	Ö6
	Eğitimler kendini tekrar ediyor	Ö8
	Etkileşim yok	Ö13
	Anlatım sıradan ve basit	Ö27
Nötr	Olumlu ve olumsuz etkisi yok	Ö11, Ö23

Üçüncü araştırma sorusu bağlamında sorulan “Uzaktan eğitim yoluyla yapılan hizmet içi eğitimlerin mesleki motivasyonunuza katkıları nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşler incelendiğinde olumlu görüşler, olumsuz görüşler ve nötr görüşler olduğu kategorilerinin

ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin yapılan hizmet içi eğitimlerin motivasyona sağladığı faydalara ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Bazı durumlarda kullanabileceğim yöntem ve teknikler vardı. Motivasyonumu olumlu yönde etkiledi. Ayrıca eğitimleri veren kişilerin alanında çok yetkin oldukları bellidir.” (Ö5)

“Bu tür eğitimler zaman açısından bize avantajlar sağlamaktadır.” (Ö9)

“Eğitim videolarında ders anlatan eğitimcilerin deneyimlerinden ve bu eğitimcilerin gerçekten donanımlı, alanında uzman olmalarından dolayı mesleki gelişimimde etkisi oldu.” (Ö15)

“Yapılan bu çok çeşitli hizmet içi eğitim faaliyetleriyle birlikte yeni yöntem ve teknikler öğrenerek öğrencilerime uygulama şansı elde ettim.” (Ö17)

“Bu hizmet içi eğitimler bize mesleki yetkinlik, mesleki farkındalık katarak meslekte yeterli hissetmemize olanak sağlamaktadır.” (Ö22)

“Onlarca eğitim videosu olan bir sistem mevcut. Bu sistem içerisinde ihtiyacımıza uygun olan eğitimleri seçme imkânı bulabiliyoruz.” (Ö29)

Öğretmenlerin yapılan hizmet içi eğitimlerin sağladığı faydalara ilişkin öğretmenlerin olumlu görüşlerini değerlendirecek olursak yapılan hizmet içi eğitimlerin uzman kişiler tarafından yapılması, ihtiyaca göre eğitim seçilip ulaşılabilmesi ve yeni yöntem teknik öğrenip sınıfta uygulama imkânı sunması öğretmenlerin motivasyonuna katkı sunmaktadır. Öğretmenlerin yapılan hizmet içi eğitimlerin motivasyona sağladığı faydalara ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Motivasyon sağlamada çok katkı sağladığını düşünmüyorum sadece bir öğretmen için günün gerekliliklerini karşılamada vicdani bir rahatlama sağlıyor.” (Ö2)

“Yapılan hizmet içi eğitimlerdeki teorik bilgilerin uygulanma kısmında sıkıntı yaşadığı için olumlu etkide bulunmuyor.” (Ö6)

“Öğretmenliğimin ilk yıllarında hizmet içi eğitimlerin motivasyonuma faydası vardı. Zaman geçtikçe aynı tekrar eden hizmet içi seminerler motivasyonumu olumlu etkilememiştir.” (Ö8)

“Mesleki motivasyonuma katkı sağladığını düşünmüyorum. Motivasyonun karşılıklı paylaşım, diyalog, iş birliği, temas ile arttığını düşünüyorum” (Ö13)

“Eğitimlerdeki konular tekdüze anlatım olduğu için beni motive ettiğini düşünmüyorum.” (Ö27)

Öğretmenlerin yapılan hizmet içi eğitimlerin motivasyona sağladığı faydalara ilişkin olumsuz görüşleri değerlendirildiğinde, yapılan eğitimlerin tekdüze anlatım olması, karşılıklı diyalog halinde olmaması, sürekli kendinin tekrar etmesi mesleki motivasyona katkı sunmamaktadır. Öğretmenlere yapılan hizmet içi eğitimlerin mesleki motivasyonla ilgisi olmadığını savunan öğretmenlerimiz de bulunmaktadır. Ö11 kodlu katılımcının bu konudaki görüşü şu şekildedir:

“Uzaktan eğitimle yapılan hizmet içi eğitimlerin motivasyonuma hiçbir etkisi olduğunu düşünmüyorum.” (Ö11)

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Dördüncü araştırma sorusu bağlamında katılımcılara yöneltilen “Uzaktan eğitim yoluyla yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının mesleki gelişiminize etkisi nelerdir?” sorusuna ilişkin yapılan analizler sonucunda elde edilen kod ve kategoriler Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Hizmet İçi Eğitimlerin Mesleki Gelişime Etkisine İlişkin Görüşleri

Kategori: Mesleki Gelişim		
Alt Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Mesleğe Yönelik	Bilgi ve beceri artırma	Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25, Ö29
	Mesleki bilgide süreklilik	Ö2, Ö10, Ö16, Ö22, Ö28
	Yeni yöntem ve teknikler	Ö4, Ö6, Ö10, Ö22
	Uzman deneyimlerinden faydalanma	Ö12, Ö15
Öze Yönelik	Empati kurma	Ö1, Ö3, Ö17, Ö20, Ö26
Olumsuz Görüşler	Alt yapı eksikliği	Ö8, Ö27
	Yetersiz içerik	Ö24, Ö7

Tablo 5’te yer alan görüşler incelendiğinde, mesleğe yönelik, öze yönelik ve olumsuz görüşler kategorilerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Hizmet içi eğitimlerin mesleki yeterliliğe katkılarına ilişkin öğretmen görüşlerinden mesleğe yönelik kategorisine uygun yorum yapan bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Eğitim videolarında ders anlatan eğitimcilerin deneyimlerinden ve bu eğitimcilerin gerçekten donanımlı, alanında uzman olmalarından dolayı mesleki gelişimimde etkisi oldu. Profesyonel olarak hazırlanmış ve planlanmış olduğu için mesleğimle ilgili her türlü bilgi ve beceriyi inceleme imkânım oldu.” (Ö15)

“Uzaktan hizmet içi eğitimler kendimizi her zaman güncel tutmamız gereken bilgi çağında yeni gelişmelerden, yeni yöntem-tekniklerden haber olma doğrultusunda kendimize yeterli olacak şekilde hazır hissetmemizi sağlıyor.” (Ö22)

Hizmet içi eğitimlerin mesleki yeterliliğe katkılarına ilişkin öğretmen görüşlerinden mesleğe yönelik kategorisine uygun yorum yapan bazı öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde eğitimlerin alanında uzman kişilerce yapılması, konu ile ilgili her türlü bilgi ve beceriyi görebilme ve yorumlama aşamasında öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır. Süreç boyunca değişen gelişen mesleki becerileri edindirme konusunda da hizmet içi eğitimlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Hizmet içi eğitimlerin mesleki yeterliliğe katkılarına ilişkin öğretmen görüşlerinden öze yönelik kategorisine uygun yorum yapan bir öğretmenin görüşü aşağıdaki gibidir.

“Psikolojik olarak daha çok empati ve halden anlayıcı bir tutum sergilemem gerektiğinin farkına varmamı sağladı.” (Ö1)

Yapılan bu eğitimler sayesinde öğretmenlerin empati yeteneğinin geliştiğini, karşıdaki bireyi anlama, yorumlama ve algılama sürecinde daha esnek davranabileceğini göstermektedir. Hizmet içi eğitimlerin mesleki yeterliliğe katkılarına ilişkin öğretmenlerin olumsuz görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Tek taraflı bir iletişim var ve karşı tarafın soru sorma ihtiyacını tatmin etmiyor. Bize aktarıldığı kadarıyla yetinmek zorunda kalıyoruz. Yapılan tüm uzaktan hizmet içi eğitimlerde bu açıdan eksiklik söz konusu.” (Ö24)

“Uzaktan hizmet içi eğitimler alt yapı, internet ve teknik etkenlerin yetersiz olmasından dolayı katkısı azdır.” (Ö27)

Eğitim sürecinde merak edilenlerin sorulamaması bilgi eksikliği, anlama güçlüğü ve özümseme sorunu ortaya çıkarabilmektedir. Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlere ulaştırılması konusunda alt yapı yetersizliği olduğu belirtilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri incelenmiş olup uzaktan hizmet içi eğitimlerin amaca uygun olduğu ve amaca uygun olmadığı kategorileri ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusunda uzaktan hizmet içi eğitimlerin amaca uygun olduğunu belirten öğretmenler, uzaktan hizmet içi eğitimlerin mesleki bilgi ve becerileri artırması başta olmak üzere, bu eğitimlerin zaman ve mekan açısından tasarruf sağladığını da belirtmişlerdir. Zorunlu olmayan eğitimlerde ise öğretmenlerin kendi ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim seçip bunu izleyebilmesi diğer avantajlar arasında görülmektedir. Eğitimlerin alan uzmanları tarafından aktarılması öğretmenler için olumlu karşılanmaktadır. Uzmanlar tarafından verilen bu eğitimlerin daha zengin bir literatür bilgisi ve tecrübe temeliyle ilerlemesi yeni yöntem ve bakış açılarının aktarılmasını kolaylaştırmış, öğretmenlere olumlu yansımıştır. Uzaktan eğitimlerin amaca uygun olmadığını belirten öğretmenler; eğitimlerin bazı branşlara uygun olmadığını düşünerek videolara katılım sağlamamaktadırlar. Uzaktan hizmet içi eğitimleri, lisans eğitimi sürecinde öğretilen bilgilerle paralel olduğunu düşünen öğretmenler bu eğitimlerin uygulamaya dönük olmadığını dolayısıyla yüzeysel kaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenin kurs seçiminde istediği zaman ve mekânda istediği kursu seçebilmesi ve uzaktan eğitimle hizmet içi eğitimi tercih edilebilir hale getirilebilir (Limon, 2014; Taşlibeyaz ve Karaman, 2014). Yapılan çalışmalarda uzaktan hizmet içi eğitimlerin interaktif olması konusunda eksik olması ve bu eksikliğin giderilmesi hizmet içi eğitim etkinliğini azalttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgu bazı araştırmalarda (Aslan vd., 2018; Çalınfidan, 2007; Özavcı ve Çelikten, 2017) elde edilen bulguyla tutarlılık/paralellik göstermektedir. Uzaktan hizmet içi eğitimlerin öğrenen merkezli olması, eğitim uygulamalarının esnek olması, zaman ve mekandan bağımsız bireysel öğrenmeyi desteklemesi gibi avantajları olsa da etkileşim açısından sınırlı olması dezavantaj olarak görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, uzaktan hizmet içi eğitimlerin güncel bilgi ve beceri ihtiyacını karşılamada yeterli olduğunu düşünen öğretmenler eğitimlerin güncel bilgi ve becerilere dayalı olarak verildiğini, zaman ve mekân

açısından avantaj sağladığını, yeni yöntem ve bakış açıları sunduğu, öğretmen ihtiyaçlarına dayalı olduğu, eğitim videoları seçme imkânı olduğunu ve öğretmenlerin kendilerini geliştirebildiğini, güncel konular açısından farkındalık sağladığını belirtmişlerdir. Yetersiz olduğunu düşünen öğretmen görüşlerinde ise ihtiyaçlara yönelik olmadığı, beceri öğretiminde yetersiz kaldığı, öğrenilen bilgilerin sürekli tekrar edildiği, uygulamaya dönük yapılamadığı, videolarda gönüllülük esası olmadığı ve yöntem tekniklerin yetersiz olduğunu belirterek eğitimlerin güncel bilgi ve beceri ihtiyaçlarını karşılamadığını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Demirer ve Dikmen (2018) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulguyla tutarlı görünmektedir. İlgili çalışmada uzaktan hizmet içi eğitimin beceri öğretiminde zayıf olduğu, uygulamaya dönük yapılamadığı için ihtiyaçları karşılayamadığı raporlanmıştır.

Uzaktan eğitim, öğrencinin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmesine olanak sağlayan bir öğrenci-merkezli yaklaşımı benimsemekte ve öğrencinin bilgiye erişimini kolaylaştırmaktadır. Özellikle yaşam boyu öğrenmeyi teşvik ederek, bireylerin sürekli gelişmelere ve değişmelere ayak uydurmasına yardımcı olur. Ancak, eğitim ve öğretim süreçlerinin her zaman sorunsuz işlemediği unutulmamalıdır ve bu durum istenen öğrenme hedeflerine ulaşmayı güçleştirebilir. Eğitimin etkililiğini artırmak ve öğrenim verimliliğini yükseltmek için, çeşitli çalışmaların sürekli olarak başarıyla uygulanması gerekmektedir. Uzaktan eğitim, öğrencilere istedikleri yerden ve zamanda eğitim alma olanağı sunsa da, yüz yüze etkileşimden, grup çalışmalarından, sınıf içi etkinliklerden ve sosyal gelişimden uzak bir öğrenme deneyimi sunmaktadır (Çıglık ve Bayrak, 2015). Bu nedenle, öğrencilerin sosyal etkileşimlerini ve gelişimlerini desteklemek önemlidir. Ayrıca, uzaktan eğitim kurumlarının, eğitim faaliyetlerini verimli bir şekilde sürdürebilmeleri için gereken altyapıya ve uzman öğretim elemanlarına sahip olmaları önemlidir (Torkul, 2012).

Yapılan uzaktan hizmet içi eğitimlerinde eğitimcilerin uzman olması ve içeriklerin öğretmenlerin mesleki bilgi ihtiyaçlarını giderecek şekilde düzenlenmesi, eğitimlerin güncel bilgi ihtiyacını karşılamada yeterli olduğu görülmektedir. Fakat içeriklerde yeteri kadar etkileşim ve iletişime yer verilmemesi yönünde eğitimlerin beceri ihtiyacını karşılamada yetersiz olduğu söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, mesleki motivasyona katkısı olduğunu düşünen öğretmenler zaman açısından kolaylık sağlaması konusunda, uzman kişilerden ve deneyimlerinden yararlanma konusunda, içerik sadeleştirilip çeşitlendirildiği takdirde, yeni bilgi öğrenildiği ve uygulandığı takdirde, sahip olunan olumsuz tutuma ilişkin farkındalık sağlayıp olumluya dönüştürdüğü zamanlarda, eğitimlerde ihtiyaçlar karşılandığı takdirde, teknolojik aletlerin kullanımında kolaylık sağladığı zamanlarda ve öz yeterlilik inancını arttırdığı zamanlarda motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgu, bazı araştırma bulguları (Bümen vd., 2012; Gökyer, 2012; Limon, 2014, Tok ve Dos, 2010; Yalın, 2001) ile uyumlu görünmektedir. Cheng ve Tseng (2012) tarafından yapılan Tayvan'daki ortaokul öğretmenlerinin web tabanlı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğrenmeye etkisini inceledikleri araştırmalarında, web tabanlı hizmet içi eğitim uygulamalarının öğretmenler açısından kullanışlı ve motivasyonu destekleyici olarak algılandığını belirlemişlerdir. İlgili araştırmalarda uzaktan hizmet içi eğitimlerde içeriğin çeşitlendirilmesinin mesleki gelişim sağlayabileceğini ve motivasyonu artırabileceği bulgusuna ulaşılmıştır. Uzaktan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleğine yönelik bakış açılarını olumlu yönde etkilediği, zaman ve mekan yönünden avantaj sağladığı, öğretmenlerin uzmanların deneyimlerinden yararlanarak kendilerini meslekte geliştirme şansını

yakalayabildikleri görülmektedir. Olumsuz görüşe sahip öğretmenler ise eğitimlerin gününbirlik çözümler sağladığı, teorik bilgiye dayalı olup uygulamada sıkıntıya neden olduğu, eğitimlerin kendini tekrar ettiği, eğitim videolarında etkileşimin katılımın sağlanamadığı ve çok uzun olduğu, anlatım sıradan ve çok basit olduğu için motivasyona olumsuz etkide bulunduğunu belirtmişlerdir. Eğitimlerin motivasyona katkısının nötr olduğunu düşünen öğretmenler eğitim videoların herhangi bir etkide bulunmadığını belirtmişlerdir. Elde edilen bulgu, Balaman vd. (2021) tarafından yapılan çalışma ile paralel görünmektedir. İlgili çalışmada teorik bilgilerin yeterli, uygulamaya dönük bilgilerin ise yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanında mesleki gelişimde uygulamaya yönelik becerileri öğretmede yetersiz kaldığı ifade edilebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, uzaktan hizmet içi eğitimlerin mesleğe yönelik katkıları olduğunu belirten öğretmenler bu katkıların sınıf yönetimi, materyal hazırlama ve kullanma, yeni yöntem ve teknikler, etkinlik kullanmada, mesleki bilgilerde süreklilik oluşturduğu, uzman deneyimlerinin mesleklerine katkı sunduğu, bilgi ve beceri arttırdığı ve teknolojik aletlerin kullanımını öğrettiği şeklinde katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Öze yönelik katkılarında ise öğretmenlerin iletişim becerilerini kuvvetlendirdiği, empati kurduğunu, farkındalık oluşturduğu, kişilik gelişimine katkı sunduğu ve özgüveni arttırdığını belirtmişlerdir. Bağdiken ve Akgündüz (2018), Bal ve Karademir (2013), Kocaoğlu ve Akgün (2015), Özkara ve diğ. (2018) yaptığı çalışmalarda da teknolojik aletlerin kullanımı konusunda alınan hizmet içi eğitimlerin öz yeterlilik inancına etkisinin olumlu olduğu bulunmuş bu bulgu çalışmanın bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Tok ve Dos (2010), Gökyer (2012) yapılan çalışmalarda uzaktan hizmet içi eğitimlerin kişisel ve mesleki gelişime katkı sunduğu, meslekteki eksiklerin farkına varıp bunları giderdiği belirlenmiş ve bulgularımızla tutarlılık göstermektedir. Olumsuz görüşe sahip öğretmenler ise alt yapının yetersiz olduğundan, branşa özgü eğitimlerin yapılmadığından, eğitimlerin katılımsız olduğundan ve içeriğin ihtiyaca yönelik olmamasından dolayı katkı sunmadığını belirtmişlerdir. Yılmaz ve Düğenci'nin (2010) yaptığı çalışmada uzaktan hizmet içi eğitimlerin verimli olmamasındaki sorunlardan bir tanesi de alt yapı sorunu olduğu belirlenmiş ve bu çalışmanın bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Gökdere ve Küçük (2003), Özdemir ve Yalın (1998) yaptığı çalışmalarda uzaktan hizmet içi eğitimlerin branşa özgü ve ihtiyaca yönelik yapılmamasının mesleki gelişime katkı sunmadığı belirlenmiş ve bu çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Uzaktan hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin mesleki hayatında ihtiyacı olan ve sürekli değişen teknoloji ile güncellenmesi gereken bilgileri sunması yönünden avantajlı olduğu söylenebilir. Uygulama isteyen becerilerin öğretilmesi yönünden bu eğitimlerin dezavantajlı olduğu, her branşa hitap etmediği görülmektedir. Bu tür becerilerin daha çok yüz yüze eğitimler ile yapılması gerekmektedir.

İnternet teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte, uzaktan eğitim süreçlerinin önemli bir parçası haline gelen çevrimiçi eğitimlerin, öğretmen eğitimi üzerine yapılan çalışmalarla desteklendiği gözlemlenmektedir. Pawan ve diğerleri (2003) tarafından yapılan çalışma, bu durumu teyit etmektedir. D'Costa (2020) ise öğretmenlerin istenen performans ve başarı seviyelerine ulaşabilmeleri için öncelikle dijital becerilerle donatılmalarının gerektiğini vurgulamaktadır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara ilişkin uygulayıcı, politika yapıcı ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- İnternet altyapısının iyileştirilmesi ve kırsal bölgelere internet erişiminin sağlanması, fırsat eşitsizliğini azaltabilir.
- Öğretmenlere, uzaktan hizmet içi eğitimlerin nasıl kullanılacağı, online öğretim araçları ve

kaynaklarına nasıl erişileceği konularında eğitim ve sürekli destek sağlanabilir.

- Uzaktan hizmet içi eğitim materyalleri ve içeriği, farklı öğretmen ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine daha iyi uyacak şekillerde çeşitlendirilebilir.
- Hizmet içi eğitimler, yüz yüze ve iş birliği içinde yapılarak daha etkili hale getirilebilir.
- Öğretmenler arasındaki deneyimlerin paylaşılması ve iş birliği teşvik edilmeli, bu da uzaktan eğitimlerin daha etkili bir şekilde uygulanmasına yardımcı olabilir.
- Uzaktan hizmet içi eğitimle ilgili bilgilendirme ve seminerler, öğretmenlerde bu tür eğitimlere karşı ilgi uyandırmak amacıyla verilmelidir.
- Eş zamanlı uzaktan hizmet içi eğitimler, uzman eğitimciler tarafından düzenlenmeli ve sunulmalıdır.
- Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri sonunda öğretmenlerin performansları değerlendirilmeli ve geri bildirim verilmelidir.
- Uzaktan hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin geri bildirimleri doğrultusunda planlanmalıdır.
- Uzaktan eğitimlerin etkisini değerlendirmek için daha spesifik ve özgün değerlendirme araçları ve yöntemleri geliştirilebilir.
- Yapılan geri bildirimlere dayalı olarak, öğretmenlerin eksik yönlerini geliştirmek ve güçlü yönlerini desteklemek amacıyla ek etkinlikler düzenlenmelidir.
- Gelecek araştırmalar, farklı bölgeleri de içerecek şekilde genişletilebilir.
- Gelecekteki araştırmalar, uzaktan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin iş doyumu, tükenmişlik durumu ve performansları gibi çeşitli değişkenler üzerindeki etkilerine odaklanabilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 10/11/2022

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2022/12-7

Kaynakça

- Arslan, R. (2021). Salgın döneminde uygulanan uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 369-393. <https://doi.org/10.36543/kauibfd.2021.017>
- Arslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2013). Eğitim müfettişlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Education Sciences*, 8(2), 179-192.
- Aslan, A., Göksu, İ., ve Karaman, S. (2018). Uyarlanabilir uzaktan hizmet içi eğitimin başarı ve eğitimin tamamlama süresine etkisi ile öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 103-115.
- Ataunal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen?* Ankara: Millî Eğitim Vakfı Yayınları. No: 4.
- Ayas, A., Çepni, S. ve Akdeniz, A. R. (1993). *Development of the Turkish secondary science curriculum. International Science Education*, 77(4), 433-440.
- Balaman, F. ve Tiryaki, S. H. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Bağdiken, P. ve Akgündüz, D. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 535-566. <https://doi.org/10.17152/gefad.357224>.
- Bal, M. S. ve Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 15-32. <https://doi.org/10.9779/PUJE468>.
- Buzpınar, V. ve Tosun, M. (2021). Üniversitelerde pandemi döneminde uzaktan eğitimin verimliliği üzerine bir araştırma (Sakarya Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı Örneği). *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 116-125. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2021.7.2.05>
- Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012), Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 31-49.
- Chen, H., & Tseng, H. (2012). Factors that influence acceptance of web-based e-learning systems for the in-service education of junior high school teachers in Taiwan. *Evaluation and Program Planning*, 35(3), 398-406. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2011.11.007>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Çakmak, A. ve Uzunpolat, Y. (2021). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine göre salgın döneminde uzaktan eğitim. *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 7(1), 855-892. <https://doi.org/10.47424/tasavvur.916587>
- Çalımfidan, M. (2007). *İnternete dayalı uzaktan eğitim ve uzaktan hizmet içi eğitim yöntemiyle bilgisayar eğitimi hakkında öğretmen görüşleri (Tuzla örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul:85,86.

- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 74-84.
- Çıglık, H. ve Bayrak, M. (2015). Uzaktan öğrenme ve yapısalcı yaklaşım. *IJODE*, 1(1), 87-102.
- Delil, Y (2005). Yönetici asistanları ve büro çalışanlarının hizmet içi eğitimleri için bir web tabanlı uzaktan eğitim programı önerisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirer, V. ve Dikmen, C. H. (2018). Öğretmenlerin FATİH projesine yönelik görüşlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1), 26-46. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413735>
- D'Costa, A. (2020). Development and deployment of an online course for training in service teachers in digital skills. *Sambhāṣaṇ*, 1(8), 16-29.
- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Edt.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s.51-109). Anı Yayıncılık.
- Gökkyer, N. (2012). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve öncelikli ihtiyaç duydukları konular. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 233-267.
- Gökdere, M. ve Küçük, M. (2003). Üstün yetenekli öğrencilerin fen eğitimindeki durumu. türkiye örnekleme. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 101-124.
- Gönen, S. ve Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 37-44.
- Gözler, A. (2009). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yeni ilköğretim programına yönelik görüşleri. *Education Sciences*, 4(3), 815-832.
- Günbayı, Cantürk, G. (2012). A comparison of primary school teachers and principals' computer technology usage level. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 1443-1475.
- Gülşen, C. ve Yörük, G. (2021). Okul öncesi eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(40), 1056-1070. <http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.620>
- Harris, D. N. & Sass, T. R. (2008). Teacher Training, Teacher Quality and Student achievement. *National Center for Analysis Longitudinal Data in Education Research, Working Paper 3*, 1- 30.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karagöz, B. (2006). *Ortaöğretim (genel lise) resim-iş öğretmenlerinin millî eğitim bakanlığınca düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım durumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73. <https://doi.org/10.27579808/e-ijpa.20>
- Keegan, D. (2013). *Foundations of distance education*. Routledge.

- Kocaoğlu, B. Ü. ve Akgün, Ö. E. (2015). Lise öğretmenlerinin fatih projesi teknolojilerini kullanmaya yönelik öz-yeterlilik inançları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 259-276. <https://doi.org/10.16991/Inesjournal.81>.
- Limon, İ. (2014). *Yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen algıları (Sakarya ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Maden, S. ve Önal, A. (2021). Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme (2001-2017 Arası). *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 295-318.
- MEB. (2022). “ÖBA üzerinden açılan eğitimlere 6 milyondan fazla katılım oldu”. <https://www.meb.gov.tr/>
- Özavcı, E. ve Çelikten, M. (2017). Öğretmen görüşlerine göre uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 39-76.
- Özdem, C. (2007). *Uzaktan hizmet içi eğitim sistemiyle bilgisayar eğitimi uygulamasının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara:3.
- Özdemir, S. ve Yalın, H.İ. (1998). Öğretmenlerin hizmet içi eğiti ihtiyacının belirlenmesi üzerine bir araştırma. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 9-11 Eylül 1998. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yayınları Cilt I.
- Özkara, E. C., Konokman, G. Y. ve Yelken, T. Y. (2018). Eğitimde teknoloji kullanımı hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin TPAB özgüvenlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 371-412.
- Özmen, Ahmet ve Göktay Ediz. İ. (2002). *Uzaktan eğitim ve Dumlupınar Üniversitesi modeli. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*:8.
- Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 2(7), 761-794.
- Öztürk, Ö. (2021). Eğitim ve Bilim (Ed. A.Kızılkaya Namlı). Türkiye’de 2001-2020 yılları arasında müzik öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına genel bakış (s. 131-146). *Efe Akademi Yayınları*.
- Parmaksız, R.Ş. (2010). *Türkiye’de ve bazı Avrupa Birliği Ülkeleri’nde öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programları ve uygulamaları* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Pawan, F., Paulus, T.M., Yalcin, S. & Chang, C.F. (2003). Online learning: Patterns of engagement and interaction among in-service teachers. *Language Learning and Technology*, 7(3), 119-140.
- Sarisoy, B. ve Alcı, B. (2021). Hizmet içi eğitimde yaratıcı drama temelli aktif öğrenme uygulaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-29. <https://doi.org/10.9779/pauefd.732952>
- Taşlıbeyaz, E. ve Karaman, S. (2014). *Uzaktan hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi*. 7. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Taymaz, H. (1986). Okul yönetimi ve yönetici yetiştirme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 19(1), 123-135.

- Tekin, S. ve Ayas, A. (2005). Kimya öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim kursunun yansımaları: Akçaabat örneği. *Millî Eğitim Dergisi*, 165.
- Tok, H. ve Dos, B. (2010). Investigating the opinions of primary and high school teachers regarding online in-service education. *European Journal of Educational Studies*, 2(3), 331-338.
- Torkul, O. (2012). Uzaktan eğitim ve Türkiye’de yaygınlaşması önündeki engeller, *Eğitime Bakış, Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*. 8(23), 42-44.
- Tüzün, F. ve Yörük Toraman, N. (2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitim memnuniyetini etkileyen faktörler. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 822-845. <https://doi.org/10.25287/ohuiibf.780189>
- Yalın, H. İ. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 150, 58-68.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Seçkin Yayınevi.



EFL Teachers' Perspectives Towards Self-regulation in Language Learning¹

Gülşah YILMAZ² Seçil TÜMEN AKYILDIZ³

To cite this article:

Yılmaz, G., Tümen-Akyıldız, S. (2023). EFL Teachers' Perspectives Towards Self-regulation in Language Learning [İngilizce Öğretmenlerinin Dil Öğrenmede Öz-düzenlemeye Yönelik bakış Açılıarı] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 12(24), 152-183. DOI:

Research article


Received: 2023-08-07 Accepted: 2023-09-11

Abstract

The learner-centered approach of self-regulated learning (SRL), long regarded as an effective approach in English as a Foreign Language (EFL), encompasses both cognitive and affective components. As the world changes rapidly, learners need to develop the skills and strategies they need to learn independently. SRL is therefore essential to prepare students for the challenges of 21st-century life and the workplace by preparing them to become lifelong learners. Educators play a key role in promoting and nurturing SRL in their classrooms, since they are among the most important stakeholders guiding students in the learning process. The beliefs of EFL teachers are crucial in this regard. In the context of EFL in Turkey, there are comparatively few studies on SRL. In order to better understand Turkish EFL teachers' perspectives on self-regulated learning, this study looked into their perspectives. This study is a qualitative research inquiry that aims to explore the viewpoints of Turkish EFL instructors regarding SRL in the context of language instruction. The study included a total of 15 EFL teachers who were employed at secondary schools located in Elazığ. The study's findings yielded insights into the perspectives and attitudes of Turkish EFL teachers about SRL. The results of the study indicated the presence of some misconceptions and a limited understanding of SRL among EFL teachers. Furthermore, it was determined that their behaviors and beliefs exhibit a lack of consistency. Finally, factors that affect teachers' beliefs about SRL on a context-level, a teacher-level, a student-level, and a parent-level were examined.

Keywords: Self-regulated learning, EFL, teachers' perspectives.

¹ This article is derived from the thesis titled SECONDARY SCHOOL TURKISH EFL TEACHERS' BELIEFS IN SELF-REGULATED LEARNING, which was successfully completed by the 1st author under the supervision of the 2nd author.

²  Gülşah YILMAZ, MA, g.cebecioglu@hotmail.com, Teacher of the English language employed by the Ministry of National Education

³  Seçil TÜMEN AKYILDIZ, Associate Professor, Fırat University



İngilizce Öğretmenlerinin Dil Öğrenmede Öz-düzenlemeye Yönelik bakış Açıları⁴

Gülşah YILMAZ⁵ Seçil TÜMEN AKYILDIZ⁶

Atf:

Yılmaz, G., Tümen-Akyıldız, S. (2023). EFL Teachers' Perspectives Towards Self-regulation in Language Learning [İngilizce Öğretmenlerinin Dil Öğrenmede Öz-düzenlemeye Yönelik bakış Açıları] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 12(24), 84-108. DOI:

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2023-08-07


Kabul Tarihi: 2023-09-11


Öz

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde etkili bir yaklaşım olarak kabul edilen öz düzenlemeli öğrenme hem bilişsel hem de duygusal öğeleri içeren ve öğretimde öğrenci merkezliliği savunan geniş bir kavramdır. Günümüzün hızla değişen dünyasında başarılı olmak için öğrenenler bağımsız öğrenme becerileri ve stratejileri geliştirirler. Bu nedenle, öğrencileri 21. yüzyıla uyum sağlayabilecek yaşam boyu öğrenenler olmaya hazırlamak için öz düzenlemeli öğrenim kavramının üzerinde durulması gerekmektedir. Öğretmenler, öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik eden en önemli paydaşlardan biri olduğundan, sınıflarında öz düzenlemeli öğrenmeye teşvik etme ve desteklemedeki rollerinin farkında olmalıdırlar. Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin inançlarını anlamak oldukça önemlidir. Türkiye’de dil alanında yapılan öz düzenlemeli öğrenme çalışmaları oldukça nadirdir. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeye ilişkin inançlarını araştırmaktır. Çalışma nitel verilerin analiz edildiği bir araştırmadır. Görüşmelerin katılımcılarını Elâzığ ilindeki ortaokullarda görev yapan 15 İngilizce öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın sonuçları, İngilizce öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenmeyi akademik başarı için değerli ve gerekli bulduğunu ve öğrenme ortamının öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesinde kolaylaştırıcı rolünü kabul ettiğini ortaya çıkarmıştır. İngilizce öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenme hakkında bazı kavram yanlışlarına ve bilgi eksikliklerine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin inançları ve uygulamaları arasında tutarsızlıklar olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenime ilişkin inançlarını etkileyen hem kolaylaştırıcı hem de kısıtlayıcı faktörler bağlam, öğretmen, öğrenci ve veli açısından analiz edilmiştir. Bu çalışma İngilizce öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenme üzerine inanç ve düşüncelerini araştırmıştır ve değerli bulgularıyla alana katkı sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Öz-düzenlemeli öğrenme, Yabancı dil olarak İngilizce, öğretmen görüşleri.

⁴ Bu makale 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında başarıyla tamamladığı SECONDARY SCHOOL TURKISH EFL TEACHERS' BELIEFS IN SELF-REGULATED LEARNING adlı tezinden türetilmiştir.

⁵  Gülşah YILMAZ, Yüksek lisans, g.cebecioglu@hotmail.com, Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İngilizce Öğretmeni

⁶  Seçil TÜMEN AKYILDIZ, Doç.Dr., Fırat Üniversitesi

Introduction

Self-regulated learning (SRL), which is one of the most effective learning strategies, requires students to keep track of each stage of their learning, both cognitively and emotionally (Zimmerman, 2002). Self-regulated learners actively participate in the learning process and take ownership of every aspect of it, from planning to observing to assessing. Over the years, a variety of teaching and learning techniques have been created in response to the needs of the time and the learners. The educational paradigm has changed from knowledge-based learning to inquiry-based learning as a result of social and technological breakthroughs (Weinstein & Mayer, 1986). In both the learning environment and the actual world, a reformed concept has emerged that integrates knowledge, competencies, and attitudes with a broad perspective (Wolters, 2010). The learners should have fundamental competencies to adequately prepare for the future in a swiftly transforming, digital world (Mullin, 2011). In the modern age of technology, people must be equipped with the skills necessary to maintain changes by using critical thinking, questioning, generating solutions to problems, mastering effective communication, and moving forward in all facets of life (Lemke, Coughlin, Thadani & Martin, 2003). One of the key skills people need to develop to succeed in both school and the real world is the capacity to manage time, resources, and procedures (Perry, Phillips, & Hutchinson, 2006). Instead of teaching knowledge directly to students, educational institutions want to give them the tools they need to acquire information on their own (Saraç & Tarhan, 2020) so that the competencies can be permanent. The major goal is to empower students to become self-regulated learners by teaching them how to learn. SRL stresses the active participation of learners in every stage of their learning process, both cognitively and motivationally (Zimmerman, 1990; Pintrich, 1995; Boekaerts, 1999). It is regarded as one of the most successful learner-centered approaches. Learners take control of their own learning through the SRL process, in which teachers serve as facilitators (Zimmerman, 1990). By setting clear objectives and tracking and reviewing their progress, self-regulated learners take control over what they learn (Zimmerman, 2002). People are encouraged to be self-regulated individuals who can regulate all aspects of their lives in the digital society where there are no time or space boundaries. Self-regulated learners are able to motivate themselves and manage their time and resources in the workplace with ease thanks to the skills they developed in school. Simply put, learners develop self-regulatory skills adapted to real life better and equipped to continue learning throughout their lives (Lombaerts, Engels & Vanderfaeillie, 2007). The SRL strategies should be thoroughly explained at this stage.

SRL and Strategies

A procedure that requires students to plan each stage of their own learning, both cognitively and motivationally, is referred to as self-regulated learning (SRL), and it first appeared in educational psychology in the middle of the 1980s (Zimmerman, 2002). Since one of the key elements of SRL is motivation, learners should not only be intellectually prepared for the learning process but also driven to learn (Nota, Soresi, & Zimmerman, 2004). Without motivation, learning cannot be successful. Self-regulated learners, also known as motivated learners, actively participate in the learning process more and as a result exhibit higher academic accomplishment (Mega, Ronconi, and De Beni, 2014; Schunk, 2005). Self-regulated learners have the capacity to establish clear goals for themselves, monitor, and finally evaluate their own learning processes (Zimmerman, 1990). Through the SRL process, learners gradually develop their independence. Teachers initially serve as facilitators, providing feedback to

students to help them identify their strengths and weaknesses. Then, learners develop into self-regulatory people with awareness of their strengths and shortcomings and the capacity to control their behavior (Pintrich, 1995). When learners control all aspects of their learning, from motivation to metacognition, they are said to be masters of their learning. The good impact that SRL has on students' motivation and academic performance made it popular in the field of education (Boekaerts, 1999; Cleary & Zimmerman, 2002; Perry & Vandekamp, 2002; Schunk, 1996; Zimmerman & Schunk, 2001). To fulfill the needs of the modern educational paradigm, particularly in the technologically sophisticated age of the 21st century, learners must develop self-regulation competences and strategies. In order to understand how SRL can be used effectively in both traditional and online learning environments, it would be necessary to analyze these strategies.

Learning strategies are the steps students take to improve their own learning. These steps are utilized to enable learning easier, faster, more fun, more effective, more self-directed, and more adaptable to new situations (Oxford, 1990). Strategies created based on SRL theory act as a bridge between theory and practice and create a roadmap for individuals to gain SRL skills (Broadbent & Poon, 2015). Zimmerman & Martinez-Pons (1986) define SRL strategies as “actions directed at acquiring information or skill that involve agency, purpose (goals), and instrumentality self-perceptions by a learner” (p.615). Pintrich (2000) refers to SRL strategies as a set of cognitive processes and actions that students use to achieve their learning objectives. While Zimmerman examines SRL strategies as a whole, Pintrich analyzes them in three parts: cognitive strategies, metacognitive strategies, and resource-management strategies.

Theorists suggest that students should be taught how to best use SRL strategies to achieve better academic results. The strategy choices students use for SRL are affected by situational characteristics such as classroom context, home environment, social environment, and by personal factors such as the learner's self-efficacy belief, interests, and motivation (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). For this reason, it is very important to determine the appropriate strategies for the student in SRL. Successful implementation of SRL strategies facilitates effective learning and helps learners to achieve better academic results (Wang, Shannon & Ross, 2013; Pressley, Borkowski & Schneider, 1987).

Cognitive Strategies

According to Boekaerts (1996), cognitive strategies are related to the cognitive processes and behaviours that students use during their learning experiences to complete a task or achieve a goal. Broadbent & Poon (2015) define cognitive strategies as an attempt to help learners in acquiring knowledge. Learners use cognitive strategies to perform academic tasks or improve their social skills. The use of cognitive strategies increases learners' efficiency in any learning situation. Rehearsal, elaboration, organization, and critical thinking are techniques of cognitive strategies.

Metacognitive Strategies

Metacognition means being aware of one's own thinking processes and being able to control these processes Flavell (1979). In a similar vein, it was asserted by Pintrich and others (1991) that meta-cognitive strategies are those assisting pupils in regulating and controlling their cognition. The ability to regulate and control cognition allows learners to use information flexibly and in a situational manner when necessary. Wells (2007) distinguishes metacognitive regulation from metacognitive knowledge. The theorist elaborates on this position, claiming that metacognitive knowledge is about the learners' awareness of their own thinking and

strategies; on the other hand, the strategies used to adjust the situation of thinking are known as metacognitive regulation. Metacognitive strategies are classified as planning, monitoring, and regulating.

Resource-Management Strategies

Kuhl (1984) emphasizes the necessity of action control in the learning process in order to achieve goals as well as the use of learning strategies. Action control, which is called resource management strategies, requires learners to make optimal use of the resources in their environment. Pintrich and others (1991) specify these strategies as regulation of time and study environment, effort regulation, peer learning, and help-seeking.

SRL and Teacher as the Facilitator

Learners' taking responsibility for their learning is a popular topic in today's world where flexible and autonomous learning opportunities are provided. Learners equipped with self-regulation skills exhibit higher achievements both inside and outside of school (Boekaerts, 1999; Zimmerman & Bandura, 1994). Schools are encouraging students to have the knowledge and abilities required to thrive in the 21st century as a result (Mullin, 2011; Wagner, 2008). Education experts contend that rather than only presenting the fundamental material, teachers should also teach students how to think critically and learn. To become self-regulated learners who can plan and manage their own learning, students should be supported by their teachers, according to Randi (2004). Zimmerman (2002) asserts that teachers should be able to impart SRL to students in order to better prepare them for real-life circumstances (Randi, 2004). Scholars focus on teacher education and practice because of the vital role of self-regulation skills in learning (Spruce, 2012). In pre-service education programs, the SRL can be encouraged through teacher education programs, claim Kremer, Hayon, and Tillema (1999). In pre-service education programs, the SRL can be encouraged through teacher education programs. The learning environments in teacher preparation programs may be set up so that teachers can learn self-regulation techniques and then apply those techniques to draw lessons from their own experiences (Randi, 2004). Similar to this, Paris and Winograd (2003) assert that when SRL is used in teacher training programs, teachers become more equipped to understand themselves as learners. Teachers are therefore more capable to design lessons that encourage students to self-regulate their learning through self-reflection. Similar to this, Paris and Winograd (2003) assert that when SRL is used in teacher training programs, teachers become more equipped to understand themselves as learners. Teachers are therefore more capable to design lessons that encourage students to self-regulate their learning through self-reflection. It can be stated that teachers are expected to modify the learning experiences and learning settings in the classroom in order to promote self-regulation. (Moos & Ringdal, 2012; Randi, 2004).

Numerous research (Randi, 2004; Perry & Vandekamp, 2002; Kremer, et. al., 1999) have shown how crucial the teacher is in encouraging self-regulation in the classroom. Examining the instructors' incentives for SRL reveals that both their knowledge of SRL and their attitudes about it play a significant role in the educational inquiry (Lombaerts et al., 2007; Spruce, 2012; Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012). Research has demonstrated that educators who encourage student SRL in the classroom are more likely to hold such ideas (Lombaerts et al. 2009). Upon this, with the help of their teachers, students create learning beliefs about certain courses. These beliefs have an impact on the students' levels of mastery

and performance approach objectives, self-efficacy, and achievement (Muis & Foy, 2010; Tsai, 2002; Johnston, 2001).

Although there is a wealth of research on the beneficial impact of teacher belief on SRL (Lombaerts et al., 2009; Pajares, 1992; Nespor, 1987; Muis & Foy, 2010), other studies (Dignath-van Ewijk & van der Werf 2012; Spruce & Bol 2015; Lau, 2013) have yielded inconsistent results. These researchers' findings show that despite teachers' positive opinions about SRL, they do not implement SRL education practices in their classrooms. According to Dignath-van Ewijk and van der Werf (2012), this mismatch resulted from teachers' insufficient understanding of SRL. Teachers can't encourage kids to use SRL if they don't completely understand how it works. It should not be overlooked that the most effective learning occurs when the teacher serves as an example for the students. The academic background of instructors is also said to shape their beliefs (Hollingsworth, 1989; Farrell, 1999). That implies that the use of effective strategies like SRL is constrained by teachers' commitment to their prior experiences (Mohamed, 2006). However, Spruce and Bol (2015) point out that teachers' readiness to implement SRL tactics in the classroom is impacted by students' inadequacy in utilizing SRL skills. Lau (2013), who views SRL as an effective method for students, echoes this idea.

Numerous scholars have also stressed the importance of SRL in language learning (Andrade & Bunker, 2009; Chen, Wang, & Chen, 2014; Zheng, Liang, Li, & Tsai 2018). According to Holec (1979), independent language learners fully assume responsibility for the learning process, from establishing goals to monitoring and evaluating it. The grammatical, lexical, and phonological forms to be studied are shaped by the goals language learners choose based on their needs. The motivational component of self-regulated learning is just as crucial to language learning as the cognitive and metacognitive components, as it aids students in addressing the affective barriers to learning. Compared to other areas and academic topics like math, physics, and music, SRL research in EFL is scarce in Turkey. While Cebesoy (2013) examined pre-service science teachers' perceptions of SRL, Celik and Gundogdu (2020) looked at self-regulation and self-efficacy perceptions in mathematics teacher candidates. On the other hand, Akyüzlüer (2014) looked into the SRL abilities of prospective music teachers. Researchers Saraç and Turhan (2020) and Zembat and Yılmaz (2018) looked into the ways in which preschool teachers promoted self-regulation in their classrooms. The awareness of SRL techniques among elementary school teachers as well as their perceptions of their own efficacy were also examined by Tanrıseven (2013).

In Turkey, there are few SRL studies in EFL. There are studies on SRL addressing prospective teachers in the Turkish context (Güneş, 2023; Tümen-Akyıldız & Donmuş-Kaya, 2021; Karacan, Yıldız & Atay, 2020; Zer & Akçayolu, 2021; Yüce, 2019); however, the current study is unique because it is the first to examine in-service EFL teachers' beliefs in SRL. Last but not least, studies by Gömleksiz and Demiralp (2012) and Özdemir and Önal (2021) that looked at pre-service teachers' SRL beliefs and the impact of various variables on such views added to the literature. As already stated, there is a paucity of research that specifically examines the self-regulated learning perspectives of in-service EFL teachers. The concept of language learning autonomy, as defined by the Common European Framework (Council of Europe, 2001), encompasses the acquisition of necessary communication skills and the cultivation of knowledge and abilities essential for becoming a proficient autonomous learner. Since, self-regulated language learning refers to a dynamic and constructive process wherein learners proactively assume responsibility for their own learning endeavors. Examining the perspectives and ideologies of the instructional authority is vital, as they have a pivotal role as key

stakeholders in the educational journey, assuming the role of mentors for the students. The researchers conducted an investigation with the aim of contributing to the advancement of the English as a Foreign Language (EFL) community, as there was a lack of teachers' perspectives on Self-Regulated Learning (SRL). The objective of this study is to determine the perceptions of in-service EFL instructors on SRL in the context of EFL training. Consistent with the objective of the study, the research question was established in the following manner:

1-What does SRL in EFL mean to Turkish EFL teachers?

Methodology

The social sciences attempt to show many approaches to comprehending social cases (Jackson, Drummond, & Camara, 2007). Human experiences and thoughts are the primary focus of qualitative studies (Lincoln & Guba, 1986). For the purpose of enhancing the research, participants in qualitative studies are expected to provide in-depth comments regarding their experiences (Jackson et al., 2007). In order to acquire comprehensive information on a particular situation, this study has been constructed as a case study (Creswell, 2007). The use of a case study design was motivated by its ability to provide comprehensive and thorough sources of information that are abundant in contextual richness (Creswell, 1998, p. 61). The consideration of context is a crucial element. Merriam (1998) asserts that while examining a specific phenomenon inside a case study, it is not feasible to isolate the phenomenon from its surrounding context. Nevertheless, it is important to comprehend the SRL context as an integral component of the EFL research endeavor. Sanders (1981) posits that case studies serve as a valuable tool for comprehending the intricacies of events, projects, and programs, as well as for uncovering contextual attributes that can provide insights into a particular issue or object (p. 44). Therefore, to understand the SRL context in the field of EFL, the comprehensive interview questions were prepared.

Trustworthiness of the Study

Selecting volunteers willingly is the initial attempt to demonstrate the validity of the study. Giving participants the option to decline research participation Giving participants the option to decline research participation is one strategy to increase the study's credibility, according to Shenton (2004). In terms of transferability, a study's findings might be applicable to different situations (Merriam, 1998). Merriam also (1998) posits that transferability refers to the external validity of a study's findings, indicating its potential applicability to different contexts or populations. However, Shenton (2004) argued that the generalizability of findings from a qualitative study with a limited sample size is limited and cannot be extrapolated to other contexts and people. Given that the results are limited in scope to the persons involved in the study. This study does not make a definitive claim that the perspectives expressed by the participants are representative of the broader population, since it acknowledges the influence of their country-specific circumstances and individual factors. In order to be trusted, the researcher accurately described the procedure, as Shenton (2004) suggested. The guidelines to eliminate subjectivity doubt were confirmed by three academics from the faculty of education. Additionally, the interviews were recorded and stored. Therefore, within the study, 15 teachers (12 females and 8 males) participated in semi-structured interviews voluntarily. The interview questions focused on their thoughts and practices of SRL and SRL instruction. Categories and codes were created for six main interview questions. The findings obtained from the interviews were presented below. The abbreviations used in this section were IQ: interview question, T1: first teacher, and T2: second teacher. In order to protect the confidentiality of the participants, a coding system was employed to represent their statements, rather than using their complete

names. For instance, the participants were identified as T1 and T2. The codes represented the first participant and the second participant.

The Elazığ National Education Directorate provided its consent for the interviews to be conducted after receiving the research ethical approval from the University's Social Sciences Ethics Committee (2021, subject 21, number 05). The researchers conducted interviews with a sample of 15 EFL teachers who were selected by convenience sampling. The teachers participated voluntarily after being informed about the purpose of the study and the interview process. Written consent forms were acquired from all individuals who provided their agreement to partake in the study.

Data Analysis

The written data were analyzed through qualitative content analysis. Content analysis is one of the ways that allows the researchers to expand the understanding of theoretical issues by extracting written data into categories (Cavanagh, 1997). Four main stages were followed as Berg (2001) recommended. The researchers identified the meanings first, included the content, identified codes as homogenous groups and lastly drew realistic conclusions by the help of calculated frequencies. For uniformity and consistency Oleinik (2010) suggested pathways to ensure reliability of the content analysis. One of them is getting help from others to confirm the codes. Thus, two professors of the field confirmed the codes constituted by the researchers.

Findings and Results

IQ1. What does self-regulated learning mean to you?

Findings regarding the first question resulted in the categories and codes given in Table 1. For the first interview question, the responses of participants were gathered under three main categories. Then, codes were created according to the SRL definitions of the participants associated with the sub-stages of metacognition, motivation, and behaviour processes.

Table 1. EFL Teachers' Definitions of SRL

General Categories	Codes	F
Metacognitive	Self-monitoring	8
	Planning	4
	Setting goals	4
	Organizing learning	3
	Self-evaluating	2
Behavior	Structuring environments	5
	Creating environments	3
	Selecting environments	2
Motivation	Self-efficacy	1
	Self-attributions	1
	Intrinsic task interest	1

A group of statements (f=21) regarding the definition of SRL were associated with the metacognitive process. The number of participants (f=3) referring to the motivation process was quite limited compared to other categories. Participants in the last category (f=10) had a behavior-oriented conceptualization of the SRL.

The majority of the teachers defined SRL by emphasizing the metacognitive process of it. Therefore, in this context, SRL was considered to be related to learners' ability to plan the process, set goals, organize, self-monitor, and self-evaluate. T3 answered the question as *"The ability of students to manage their learning processes and to apply the learning strategies that they have shaped according to their own plus and minus aspects and according to the appropriate educational environment."* Learners' ability to 'manage the process' was related to the self-monitoring code of meta-cognitive category. Further, the emphasis on 'plus and minus aspects' pointed to meta-cognitive process that enables learners to be self-aware in their approach to learning. Likewise, the expression of 'appropriate educational environment' can be associated with meta-cognitive process that enables learners to be decisive in their approach to learning. The same correlation can be seen in the answer of T7 *"According to me, self-regulated learning means being able to identify one's own learning needs and taking responsibility for meeting those needs. It means being able to boost oneself to learn, focus and stay on task, and persist in the face of challenges. It also means being able to reflect on one's own learning process and make adjustments s/he needs to improve future learning outcomes."* In addition, 'learners' ability to identify needs' may be associated with the setting goals code under the same category. The probe of 'setting goals and planning' was also observed in the answers of both T4 and T9. T9 declared that *"In self-regulated learning, the individual designs, plans and implements her own learning process. As the learner is more active in the process, more permanent learning takes place, so it is important"*. The phrases 'design and plan the learning process' alluded to the codes of setting goals and planning. The point of 'being aware of the greatest responsibility to achieve success, sets his goals, makes plans, determines his strategies' includes almost all codes of metacognitive category. Moreover, the expression 'follow the process' can be attributed to monitoring code, as well as the expression 'monitoring and controlling one's own learning process'. The code of 'monitoring' was also detected in the response of T6 who stated that *"SRL refers to how individual control and direct their learning process. It means being successful at learning by oneself."*

Within the second category, participants' definition of SRL was associated with the learners' ability to report high self-efficacy, self-attributions and intrinsic task interest which are codes of motivation aspect. However, only three of the 15 teachers participating in the interview mentioned the motivation process of SRL. This shows that the motivation area is neglected in the self-regulation process. T7, who gave one of the most productive answers, touched upon various aspects of SRL. *"According to me, self-regulated learning means being able to identify one's own learning needs and taking responsibility for meeting those needs. It means being able to boost oneself to learn, focus and stay on task, and persist in the face of challenges. It also means being able to reflect on one's own learning process and make adjustments s/he needs to improve future learning outcomes."* First of all, being able to 'identify one's own needs' may be related to the intrinsic task interest code of the motivation category. Because when individuals determine their needs in line with their own interests without being influenced by external factors, they become more motivated and eventually achieves greater success. T8 explained *"Self-regulated learning, in my opinion, means monitoring and controlling one's own learning process. In this process, the individual is aware of the greatest responsibility to achieve success, sets his goals, makes plans, determines his strategies, tries to*

implement them, follows the process, makes self-criticisms and makes the learning process most efficient with the changes he deems necessary. In short, the individual plays an active role in the learning process and success is inevitable.” From this definition, the focus on the ‘making self-criticism’ implies the motivational aspect of self-regulation under the self-attribution code. Finally, T14 pointed to the motivation aspect “*Self-regulated learning is an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment.*”

In the last category, participants emphasized the behavioral aspect of SRL in their definitions. According to them, self-regulated learners have the ability to select, structure and create environments that optimize learning. T1 defined SRL as “*Learning strategies or approaches that an individual creates in light with his/her own learning level or approach.*”. The emphasis on the word ‘creates’ in this definition is directly related to the behaviour category of SRL. T2 quoted “*Pupils can understand the ways of their own learning. They can benefit from learning strategies.*” The expression of ‘benefit from learning strategies’ points to learners’ ability to choose the correct strategy that can be associated with the ‘selecting environments’ code of behaviour category. The same code was also observed in the definition of T11 which declared “*SRL means that a learner has the responsibility to choose the content, time and pace of the learning on his/her own.*” The definition of T3 involves the codes for both metacognitive and behaviour categories. “*The ability of students to manage their learning processes and to apply the learning strategies that they have shaped according to their own plus and minus aspects and according to the appropriate educational environment.*” The same relationship was found in the definitions of T8 and T9 which said “*learners implement their own learning strategies*”. In their definitions, the word ‘implement’ has the same role as ‘apply’ from the previous explanation. With the focus on the expressions of ‘making adjustments/changes’ a relation can be attributed to the structuring environments code of behaviour category. Finally, the emphasis on “own” in almost all answers indicates that learners have the ability to manage the learning process by themselves. T6 defined SRL as “*It refers to how individuals control and direct their learning process. It means being successful at learning by oneself.*” In this definition, the statement of ‘learning by oneself’ has the same emphasis as ‘own’ which alludes to the ‘self-instructing’ code of behaviour category. In short, emphasis is placed on the concept of ‘taking responsibility’ which is a crucial aspect of SRL.

Analysing the responses of the participants to the first questions, it was revealed that there were some responses that did not correspond with any category created according to SRL areas. T5 defined SRL as “*Students’ management of their own learning process*”. T10 stated, “*It means learners’ owning the process*”. T13 explained SRL as “*Taking control of one’s learning process*”. T15 answered the question “*Students managing the learning process on their own*”.

According to responses obtained from participants, ‘being active’ was specially emphasized by T8, T9, and T12. On the other hand, the expression “learner autonomy” is only included in the answer of T12 who defined SRL as “*Learners arranging their learning processes. Taking responsibility and being active. Caring learner autonomy*”.

IQ2. Why SRL should be implemented to language teaching?

Findings concerning the second interview question resulted in the categories and codes given in Table 2.

Table 2. EFL Teachers' Reasons to Implement SRL in Language Teaching

General Categories	Codes	F
Academic Perspective	Learner-centeredness	8
	Taking responsibility	5
	Self-awareness	3
	Learner engagement	2
Social Perspective	Life-long learning	5
	Autonomous learning	4
	Motivated learning	3

When stating the reason for implementing SRL in language education, the participants in the first category focused on the 'academic perspective' (f=18) of SRL. In the category, 4 codes were formed. The first code 'learner centeredness' (f=8) was indicated by most of the participants in this category. T2 stated "*Only dictating may not work. Pupils should understand how to learn when they have not any teachers around them. They should also add their own work on the teaching processes provided by teachers.*" T5 quoted "*SRL makes learners independent from teachers and fixed curriculum. Learners become autonomous learners so the learners can gain the skill of overcoming the problems and difficulties during learning process. Besides with the help of SRL skill, learners are able to choose the methods and techniques which are the most suitable for their own speed and knowledge. It also makes teaching process easier for teachers.*". The expressions in the answers of the teachers 'no teachers around, enabling students to determine, independent from teacher and curriculum, being able to monitor learning process, choose time and pace of learning, organize time, managing whole process without external support' indicate learner centred learning.

The following code 'taking responsibility' was emphasised by 5 teachers. T3 commented as "*Especially in the age of technology, individuality comes to the fore. Students should master this method, which is a student-centered method and requires taking responsibility, in order to cope with the needs of the new age. As every place is a field of education, the student should learn to organize her own process and should not need support all the time. Especially since learning a language is a global effort, they should use the opportunities in every area of life and cope with the difficulties. There are many platforms for learning languages. Learning can be achieved more efficiently because the student knows how to control the process when self-regulated.*"

Teachers also indicated that enabling 'self-awareness' (f=3) is one of the reasons for implementing SRL in language education. T6 quoted "*If students know their ability, capability, and how get information necessary for their learning they may learn easily.*"

Another code for the first category 'learner engagement' was specified by only two teachers. T11 expressed "*Although it has disadvantages, SRL motivates learners to be active*

in the decision-making process of learning and it is convenient to choose time and pace of the learning. T12 reported “SRL keeps students active because unless they get engaged, they cannot practice enough. Thus, they find opportunity to develop their skills. Plus, language will be every part of life. When students can regulate themselves and control external factors they would be qualified to cope with challenges of every aspect of life.”

The participants in the second category emphasized the ‘social perspective’ (f=12) of SRL when explaining why SRL should be implemented in language education. Three codes were identified for this category. The first code in the second category, ‘life-long learning’, was declared by five of the participants. T1 commented as *“When acquiring a new language, one of the most significant factors is learning new words. The student can develop different strategies while learning new words, he can bring to mind the event from his own life, or if it is a different word that evokes it, he can strengthen his memory. This is very important not only for vocabulary, but also for learned patterns or rules. Each individual has a different lifestyle and environment; therefore, the ways in which they associate or adapt what they have learned are different from each other. For this reason, SRL can be benefited as it is quite permanent and advantageous method in language teaching.”* Being a ‘well-equipped learner’ is another point of SRL that prepare learners for real life and ensures life-long learning. T12 reported, *“...When students can regulate themselves and control external factors they would be qualified to cope with challenges of every aspect of life.”*

For a number of the teachers, ensuring ‘autonomous learning’ (f=4) is a significant point of SRL that help learners to take responsibility for their learning process. T8 pointed *“... The long and difficult process of language learning can be successful if the individual is aware of the fact that she is independent and responsible for this process. It is very important for language learning to have students who have self-regulation skills, who support the language learning process by thinking about their goals and plans, and support the language learning process from various other sources besides what the teacher offers, instead of students who only listen to their teacher at school and do not read, listen or write a single thing about English until the next lesson.”* The emphasis on the concepts of “individuality, being independent” was associated with the principles of autonomous learning.

The last code of this category ‘motivated learning’ was mentioned by only 3 teachers despite its significance in SRL. T7 noted *“...It fosters motivation and engagement. When learners are able to set their own learning goals, monitor their progress, and make adjustments to their learning strategies, they become more eager to learn by themselves. It supports individualized processing. Self-regulated learning enables learners to identify their own strengths and weaknesses and adapt their learning strategies.”*

IQ3. What are the facilitating factors that affect SRL in language teaching?

Findings about the third interview question resulted in the categories and codes given in Table 3.

Table 3. Facilitating Factors Affecting SRL Implementation

General Categories	Codes	F
Student Level	Capability	8
	Motivation	6
	Attitudes	5
	Characteristics	3
	Age	1
	Language level	1
Context Level	Technological equipment	2
	Class size	2
	Class hours	1
	Curriculum	1
	Peer support	1
	School culture	1
	Teacher Level	
	Professional competence	2
	Attitudes	1
	Educational background	
Parental Level		2
	Attitudes	2
	Socio-cultural status	1
	Socio-economic status	

As for the first category ‘student level’, 6 codes were formed. It was noted by five teachers that students’ ‘attitudes’ toward language education facilitated their SRL skills. T6 stated “*Having a lot of data and easy access to it. Being aware of importance of learning a second language may be another reason.*” T8 commented as “*...Another consideration may be to encourage students to evaluate their own learning processes and strategies. Through reflective thinking, students can become aware of the strengths and weaknesses of their learning processes. And the last factor that comes to my mind is to keep students’ self-efficacy levels high, which will help them overcome the difficulties they face in the language learning process and keep them learning. An individual who does not believe that she can succeed cannot be expected to be successful.*” The emphasis on ‘being aware’ linked to students’ attitudes towards SRL.

The second code of this category ‘characteristics’ (f=3) of learners, was evaluated as a facilitating factor affecting the SRL application. T5 remarked “*Teachers’ attitude, classroom atmosphere, background knowledge, learner’s’ personality, parents’ attitude is among facilitating factors.*”

The next code, the “language level” of the students, was specified by only one teacher. T11 declared “*It is both easy and convenient to choose the time of the learning. Since the pandemic has begun in 2020, online learning programmes has become much more popular around the world. I think i can be more successful while learning something if i have the advantage to choose the when and how of the teaching process. It is really time-consuming and tiresome to keep up with a curriculum designed by someone else. It may not serve your*

particular needs in learning. But in SRL, you can choose the content, time, method and pace according to your needs and level.”

The fourth code ‘capacity/ability’ of learners (f=8) was indicated by most of the participants in this category. T12 was the only participant to use the word ‘capacity’ directly in his response. T12 stated *“Students eager and also capacity positively affect SRL promotion in class. Their characteristic traits are also an important factor. Not all students take responsibility, this is related his or her character that is shaped in family. Their age affect SRL skills. Younger students may not achieve SRL. But high school students can do it. They arrange learning environment, time and effort on their own but younger students can’t do these. In this case family or teacher support them. They would gradually become self-regulated.”* Other participants stated that being able to set goal, monitor, organize or evaluate the learning process is closely connected to self-regulation ‘capacity/ability’ of students.

Teachers also indicated that students’ ‘motivation’ (f=6) was an important factor facilitating SRL implementation. T3 attracted attention both students’ and teachers’ motivation during self-regulated language learning process. T3 explained *“...Motivation is also crucial. The teacher should motivate the student and the administration should motivate the teacher. That's why course load and syllabus are very important factors. In addition, there should be cooperation both between teachers and teachers and parents so that efficiency will increase.”* T9 teacher focused on other affective factors besides motivation. *“In this process, learners’ motivation to learn a language will be effective. If the motivation is internal, that is, if the person works for herself without any pressure or external force, she organizes her own work environment. High self-esteem, ability to tolerate high uncertainty, low stress level, motivation and many affective factors will positively affect the self-regulated learning environment in the language learning process.”*

The last code of the category, the ‘age’ of learners, was highlighted by only one teacher. T12 stated *“Students eager and also capacity positively affect SRL promotion in class. Their characteristic traits are also an important factor. Not all students take responsibility, this is related his or her character that is shaped in family. Their age affect SRL skills. Younger students may not achieve SRL. But high school students can do it. They arrange learning environment, time and effort on their own but younger students can’t do these. In this case family or teacher support them. They would gradually become self-regulated.”*

As for the second category, the participants (f=9) focused on the ‘context -level’ factors that facilitates SRL, and six codes were identified. 2 teachers evaluated ‘class size’ as a facilitating factor in SRL. T15 explained *“...Other physical factors are also important such as Physical conditions of learning environment. Easy access to learning materials, the number of students in classroom may impact teacher practices.”* T5 also noted *“Teachers’ attitude, classroom atmosphere, background knowledge, learner’s’ personality, parents’ attitude is among facilitating factors.”*

Among context level factors, ‘class hours’, ‘curriculum’ and ‘school culture’ were interpreted by only one teacher. T3 *“Teacher’s being role model is one of the most important factors facilitating SRL. Because, it is more permanent and beneficial to make the student apply what she observes rather than doing what she is told. The teacher should provide a suitable environment. The biggest facilitating factor in student-centered methods is the time allocated to the student and the quality of the time spent. Motivation is also crucial. The teacher should motivate the student and the administration should motivate the teacher. That's why course*

load and syllabus are very important factors. In addition, there should be cooperation both between teachers and teachers and parents so that efficiency will increase.”

The following code, ‘peer support’ emphasized by T10. *“I believe that peers are one of the most significant factors among others. Because learners spend time mostly with each other. Apart from that, teacher as a supervisor and also family are other important factors...”*

The last facilitating factor of the ‘context-level’ category is the use of ‘technological equipment’ (f=2) in the classrooms. T6 commented as *“Having a lot of data and easy access to it may facilitates SRL application. Being aware of importance of learning a second language may be another reason.”* T15 stated *“... Other physical factors are also important such as physical conditions of learning environment. Easy access to learning materials, the number of students in classroom may impact teacher practices.”*

The next category is related to teachers. Participants (f=8) in this category indicated that teachers influence the development of SRL in EFL classes. For this category, three codes were labelled. 2 participants reported that teachers’ positive ‘attitude’ facilitates the development of students’ SRL skills. T8 answered the question by exemplifying her teacher's attitude. *“... Let me give an example by talking about an unforgettable memory. One day, we asked our teacher what profession he thinks we will do in the future. Considering everyone's character and working processes at that time, she said that some of us would be teachers, some of us would be hostesses, and some of us would be translators or academics. And almost everyone is doing the jobs our teacher told us then. If I tell it from my own perspective, what my teacher said about me that day deeply affected me. That latent goal had grown so much and became my sole goal that I am here now and gladly do my job thanks to that dream. Another consideration may be to encourage students to evaluate their own learning processes and strategies. Through reflective thinking, students can become aware of the strengths and weaknesses of their learning processes...”*

The last code ‘professional competence’ of teachers (f=5) was the most commented one among others in this category. Teachers’ action in the classroom, guidance and encouragement can be related to their professional competence that supports their training. T3 expressed *“Teacher's being role model is one of the most important factors facilitating SRL. Because, it is more permanent and beneficial to make the student apply what she observes rather than doing what she is told. The teacher should provide a suitable environment...”*

Within the framework of the facilitating factors, the last category was about ‘parental-level’ factors (f=5). As for this category, three codes were formed. The first code of this category, ‘attitude’ of parents was commented on by two teachers. T3 quoted *“...In addition, there should be cooperation both between teachers and teachers and parents so that efficiency will increase.”* T5 declared *“Teachers' attitude, classroom atmosphere, background knowledge, learner's personality, parents' attitude is among facilitating factors.”*

The second code of the category is the ‘socio-cultural status’ (f=2) of parents. T12 expressed *“Students eager and also capacity positively affect SRL promotion in class. Their characteristic traits are also an important factor. Not all students take responsibility, this is related his or her character that is shaped in family. Their age affect SRL skills. Younger students may not achieve SRL. But high school students can do it. They arrange learning environment, time and effort on their own but younger students can't do these. In this case family or teacher support them. They would gradually become self-regulated.”*

Table 4. Challenges of Implementing SRL

General Categories	Codes	F
Student Level	Motivation	12
	Capability	8
	Attitudes	6
	Age	4
	Characteristics	4
	Individual differences	3
	Language level	1
Context Level	Class size	5
	Class hours	4
	School culture	3
	Standardized tests	2
	Curriculum	1
Teacher Level	Demographic variables	3
	Professional competence	2
	Characteristics	2
Parental Level	Socio-cultural status	2
	Socio-economic status	1
	Attitudes	1

In terms of the ‘student-level’ constraining factors, which are by far the most mentioned ones, seven codes were formed. Among the student-level factors that hinder SRL implementation, one of the most prominent ones ($f=6$) was the ‘attitudes’ of students toward English. T8 stated “*I think the biggest challenge is the students themselves. Students may experience loss of motivation in self-regulated learning activities. Considering that we are a society that wants to get immediate results or effects in some things, students' thinking that these activities have no effect may lead to undesirable results. Second, students may display an anxious attitude about the process and doubt their competence, feeling that they are inadequate in self-regulated learning. Third, students' individual and cultural views on education, training, and learning can inhibit the self-regulated learning process. Some students may insist that learning can only happen by listening to the teacher; they may feel that it is not necessary to involve themselves in the process.*” T14 stated “*As for students lack of willingness, lack of motivation, lack of self-esteem and for the teachers lack of awareness and lack of practice can be said as challenges for SRL in language teaching.*”

The second code for this category was the students’ ‘characteristics’, commented on by four teachers. T9 who mainly focused on the student level factors declared that “*In the language learning and teaching process, students' being passive in participating the lesson as they are afraid of making mistakes, and constantly waiting for feedback from the teacher or their friends would keep them away from the self-regulated learning approach. Yes, it is okay to give feedback to students to support their development, but the student should not be dependent on the teacher*

in this process. Students should see their teachers as guides. If the feedback given is a direct correct answer, the student does not research and gets used to ready-made information. Instead, it would be more effective to encourage them to do research, perhaps to arouse suspicion with confusing questions. In summary, teachers' direct feedback to students makes them passive in the teaching process, and if the student's personality traits are introverted and low in self-confidence, they will fall behind in the self-regulated learning process."

Only T1 identified students' inadequate 'language level' as a constraining factor by stating "When I consider the challenges of implementing SRL, I can say that the crowded classroom makes SRL practices difficult. Having approximately 30 students in a class means having 30 different characters and views. In this case, it can be very difficult to provide education that is suitable for the level of all classes or to find a motivation method that will attract attention of all students."

More than half of the participants (f=12) complained of learners' lack of "motivation" as a major factor hindering SRL practice in EFL classrooms. T3 noted "...Students' lack of motivation also affects the process negatively. There is a big prejudice, there is dependence on the teacher, maybe we can say incompetence. Because in order for a self-regulated student to be successful, they must have the ability to direct the process."

Students' lack of 'capacity/ability', was interpreted by eight teachers as an important factor limiting SRL application. T3 expressed "...Students' lack of motivation also affects the process negatively. There is a big prejudice, there is dependence on the teacher, maybe we can say incompetence. Because in order for a self-regulated student to be successful, they must have the ability to direct the process."

The next code, the 'age' of the students, was specified by four teachers. As teachers generally associated students' inability to implement their SRL skills in language education with their age, they evaluated these two factors together. The comments regarding the age of the students can be observed in the responses of T5, T11, T12, T15 in the previous code.

The last code of the factors at the student level is the "individual differences" of the students expressed by the three participants. T7 noted "There are lots of challenges of implementing self-regulated learning in language teaching. Some of them are lack of learners' readiness, time restrictions, teachers not trained on SRL, assessment difficulties and differences among target groups." T8 explained "...Third, students' individual and cultural views on education, training, and learning can inhibit the self-regulated learning process. Some students may insist that learning can only happen by listening to the teacher; they may feel that it is not necessary to involve themselves in the process."

As for the second category, the participants (f=15) focused on the 'context-level' factors that restrain SRL, and five codes were identified. The first code of this category 'class size' was indicated by five teachers. T1 stated "When I consider the challenges of implementing SRL, I can say that the crowded classroom makes SRL practices difficult. Having approximately 30 students in a class means having 30 different characters and views. In this case, it can be very difficult to provide education that is suitable for the level of all classes or to find a motivation method that will attract attention of all students."

In parallel with the class size, 'class hours' were reported by teachers (f=4) as one of the barriers restraining SRL since 5th and 6th graders have three hours for English while 7th and 8th graders have four hours in a week and each class hour is forty minutes in total. The answers of T3 and

T12 in the previous code include the effect of both class size and course hours on SRL. Apart from them, T2 commented as “*We may need more time, more creativity.*”

The third code of context-level factors ‘curriculum’ was commented on only by one teacher. T10 quoted “*With a given syllabus, it can be hard to do that. In addition to that, when it is considered that every individual differs from each other in terms of characteristics, it can be seen as a difficult way to achieve goals.*”

The next code, ‘school-culture’, was stated to affect SRL application. T8 expressed “*I think the biggest challenge is the students themselves. Students may experience loss of motivation in self-regulated learning activities. Considering that we are a society that wants to get immediate results or effects in some things, students' thinking that these activities have no effect may lead to undesirable results...*”

The last factor that the teachers complained about was the “standard tests” (f=2), which greatly limits the practice of SRL. T3 remarked in this sense as “*...One another factor is the effort to train students for the exam system. This situation negatively affects language teaching in particular. Because of the time spent while preparing students for questions that do not measure ability in the exams, the necessary importance is not given to the four skills...*”

As for the third category, the participants (f=7) focused on the ‘teacher-level’ factors that restrain SRL, and three codes were identified. The first code ‘demographic variables’ (f=3) was the most commented one among others in this category. Teachers’ educational background, experience and age were evaluated as their demographic variables. Regarding the educational background, T7 attributed the challenge of implementing SRL to the reason that “*teachers not trained on SRL*”. The effect of other demographic variables, ‘experience’ and ‘age’ of the teacher, on SRL was mentioned by T12 stating that “*...Moreover teacher’ character, age or experience have an impact on SRL promotion. They have to keep students active, assist them and arrange learning environment in a way facilitating SRL; otherwise, it negatively affects students.*”

Within the framework of the constraining factors, the last category was about ‘parental-level’ factors that have an undeniable effect on SRL. Teachers (f=4) in this category indicated that parents influence the development of SRL in EFL classes. For this category, three codes were labelled. The first code ‘attitude’ of parents was specified by T12 who noted “*... And maybe irresponsible family negatively affect self-regulation skills of students...*” Other codes of parental -level category, the ‘socio-cultural status’ and ‘socio-economic status’ of parents were evaluated among the factors affecting SRL practices. T6 stated “*Lack of motivation and interest and not being curious about language learning, insufficient socio-economic status, educational status of parents is among factors hindering SRL implementation.*”

Discussion and Conclusion

The research question aimed to probe into the thoughts of Turkish EFL teachers on SRL. Depending on the data obtained through semi-structured interviews, significant findings emerged.

Asking the teachers about how they define SRL, three categories were identified based on Zimmerman's work focusing on the SRL definition (2008). Most of the EFL teachers defined SRL by focusing on the *metacognitive* process. In general terms, they related SRL to the learners' ability to plan the process, set goals, organize, self-monitor, and self-evaluate. In this respect, metacognitive processes enable students to be self-aware, knowledgeable, and decisive in their approach to learning. Compared to other groups, the number of teachers emphasizing

the *motivational* process of SRL in their definitions was quite limited. This result shows that the motivation area, which is among the most significant aspects of SRL, was disregarded by teachers in classroom practices. Within the motivational process, participants' definition of SRL was associated with the learners' ability to report high self-efficacy, self-attributions, and intrinsic task interest. Regarding the motivational process, self-regulated learners are self-starters who display extraordinary effort and persistence during learning. The remaining participants defined SRL by elaborating the behaviour process. According to them, self-regulated learners have the ability to select, structure, and create environments that optimize learning. In terms of behavioural processes, self-regulated learners seek out advice, information, and places where they are most likely to learn; they self-instruct during acquisition and self-reinforce during performance enactments.

SRL is a learner-centred way of learning comprising not only metacognitive but also motivational and behavioral processes (Zimmerman, 2008; Pintrich, 2000; Schunk, 2005; Boekaerts, 1999). However, the number of teachers who are able to describe SRL in detail, mention all areas of SRL, and explain what needs to be done at each step is quite limited, and this is the same for the results of Spruce and Bol's (2015) study. In addition, in their study aiming to examine teachers' knowledge and belief in SRL, Dignath-van Ewijk & van der Werf (2012) revealed that most of the teachers mentioned the characteristics of constructivist learning and none of them integrated the whole process of SRL in their definition. Moreover, Lau (2013) stated that teachers did not have a clear understanding of SRL before the researcher-teacher collaborative project, which aims to explore the perceptions and practices of Chinese teachers regarding SRL. Another finding of this study shows that although the majority of teachers define SRL by focusing on the metacognitive process, the number of teachers emphasizing the motivational process is scarce. In a similar vein, the result of Huh & Reigeluth's (2018) study of online K-12 teachers' perceptions of SRL in the United States indicated that teachers' practices of supporting students' SRL were more heavily weighted toward cognitive and behaviour areas. It is clear that the motivational area was neglected during SRL implementation which is also valid for the current study.

As a result, it is assumed that Turkish EFL teachers in the current study have narrow views on SRL as they do not approach to self-regulation concept from different perspectives, and fail to expand their definitions by addressing whole areas of SRL. This shows their lack of knowledge about the concept of SRL.

The study also revealed Turkish EFL teachers' thoughts on the reasons for implementing SRL in language education. Their ideas were categorized as *academic perspective* and *social perspective*. While the academic perspective focuses on the learners' actions at school, the social perspective emphasizes the actions and behaviours in daily life. More than half of the EFL teachers in this study pointed to the academic perspective of SRL which enables *learner-centeredness* in the classroom, enables learners to *take responsibility* for their learning process, enhances their *self-awareness* and activates *learner-engagement* in the language learning process. Among academic reasons to implement SRL in language education, the point of learner-centeredness was the most emphasized one among others. Regarding the social perspective of SRL, nearly half of the teachers indicated that learners become *life-long learners*, *autonomous*, and *motivated learners* who have the skills to cope with the challenges of real life.

In terms of academic perspective, the effect of SRL on success has been proven by numerous theorists in the literature (Zimmerman & Schunk, 2001; Corno, 1989; Winne, 2001; Paris & Byrnes, 1989; Nota, Soresi & Zimmerman, 2004; Broadbent & Poon, 2015; Mega,

Ronconi & De Beni, 2014). In the language learning process, students have a higher chance of success when they know what they are studying for and why. Students are better adapted to the learning process if they know their talents, abilities, strong and weak sides, and how to obtain the information necessary for their learning. In other words, learners initially need to be self-aware to get prepared for the learning process. Then, with active involvement in the process without immediate support from the teacher at any time, learners gradually become self-regulated learners who can take responsibility for their own learning process.

Considering the social perspective, SRL motivates learners to be autonomous in their learning as it is convenient to choose the time and pace of the learning. Since learning a language is a global effort, it takes part in every part of life; thus, individuals need to be ready to experience it anytime, anywhere. Through the process, individuals are obliged to control and manage the whole learning on their own, without external support. They know how to motivate themselves which makes SRL vital in language education. In this respect, SRL enables learners to sustain their efforts and manage successfully the challenging process (Wang & Zhan, 2020). To put it another way, learning can be achieved more efficiently as the student knows how to control the process when self-regulated. Furthermore, especially with the outbreak of Covid-19, the educational paradigm has changed in a form requiring digitalization (Mukhtar et al., 2020; Atmojo & Nugroho, 2020; Basilaia & Kvavadze 2020; Tümen Akyıldız, 2020). In the online learning process gaining popularity during the pandemic, the absence of instructors or limited teacher assistance required students to take responsibility for their own learning. Based on the aforementioned studies, it has been proven that self-regulated learners are better adapted to the autonomous nature of the online education process, as learners have control over their learning processes in deciding when and where to study or the method to be used during teaching (Broadbent & Poon, 2015; Huh & Reigeluth 2018; Usta, 2011; McLoughlin & Lee 2010). That is to say, when learners have SRL skills, they can easily deal with real-life problems, and SRL enables learners to become lifelong learners.

The findings regarding the third and fourth interview questions were evaluated comparatively. The findings of the questions asking the participants about the facilitating and constraining factors affecting SRL in language teaching, respectively, resulted in four main categories: *student-level* factors, *context-level* factors, *teacher-level* factors, and *parent-level* factors. Among them, it was determined that the factors at the student level were the most commented factors for both situations. The facilitating factors reported under the *student-level* category were respectively students' *attitudes*, *characteristics*, *language level*, *capacity*, *motivation* and *age*. In addition to the ones mentioned under facilitating factors, the individual differences of the students were also evaluated as limiting factor affecting the SRL implementation.

When the answers given by the teachers to the attitude factor were examined, it was revealed that they associated it with the students' self-efficacy levels, self-awareness and sustainable interests. It is believed that self-efficacy, belief in one's own competence, influence students' attitudes towards learning which is consistent with the literature (Schunk, 1984). Likewise, students' self-awareness, and recognition of their thoughts, feelings, and behaviours, shape their attitudes toward learning. On the contrary, EFL teachers in this study emphasized that *students'* negative *attitudes* towards English in particular and new teaching practices constrain the enhancement of SRL. The participants stated that the learners' having an anxious attitude about the process, doubting their competence, feeling inadequate about SRL, and lack of desire and self-confidence prevent them from being involved in the learning process. This

finding is in parallel with the results of Vattøy (2020), and Lau (2013) as EFL teachers in their studies also complained about students being reluctant and passive listeners in the classroom.

Although students' characteristic traits, language levels, and age are important factors that affect their behaviour in the classroom and success in SRL they were not properly mentioned by the teachers participating in the study. The findings of this study on student characteristics, which is consistent with the literature (Paul, Fisher & Nosich, 1993), revealed that students with extroverted traits actively participate in classes and this ultimately supports the development of their SRL skills. However, students being passive about participation in the lesson and constantly waiting for feedback from their teachers or friends as they are afraid of making mistakes distract them from the SRL approach.

With respect to the fact that students can choose the content, time, and method in the learning process without the need for any external regulation, SRL allows students to progress at their own pace and language level. In line with the results of this study, Lee (1998) asserted that students' cognitive and language levels play an important role in teachers' choice of challenging activities. Language teachers can employ more comprehensive and complex activities to foster self-regulation skills when their students have higher language levels.

The result of the research regarding the age factor indicated that although young learners have difficulty taking full responsibility for their own learning, they gradually become self-regulated learners when supported by their teachers and parents. This finding has corroborated the findings of Paris and Paris (2001) and Lombaerts et al. (2007) who argue that learners of all ages can profit from SRL in accordance with their levels and goals. They also claimed that the effects of investments made at an early age show their effect in the long term. Notwithstanding the foregoing, the teachers who evaluated the young age of learners as a constraining factor in SRL asserted that secondary school learners are not capable enough to regulate their learning due to their deficiencies in thinking and management (Paris & Byrnes, 1989). Additionally, participants reported that SRL practice with younger students is difficult, as they often need teachers' physical, emotional, and cognitive guidance and support. Consistent with the literature, these results of the current study are echoed in the studies of Spruce and Bol (2015), Lau (2013), and Vattøy (2020) in which they investigated teachers' perception toward SRL. In line with the quantitative part of the study, more detailed information about teachers' views on the age of the students at SRL was obtained by means of the interviews.

According to the findings, students' motivations and capacities were determined as the most effective factors affecting their SRL development. The motivation factor, an essential component of SRL, has been highly valued by various researchers (Boekaerts, 1996; Zimmerman, 2008; Pintrich, 2004; Schunk & Zimmerman, 2012; Pintrich & Zusho, 2002; Garcia & Pintrich, 1994). As parallel with literature, teachers participating to the study acknowledged the significance of motivation which plays an initiative role in facilitating learning and helping students to better adapt to SRL. The facilitating role of motivation was also highlighted by Huh & Reigeluth (2018) in their study that investigated online K-12 teachers' perceptions of SRL in the United States. According to them, self-regulatory learners can easily compensate for their lack of motivation, and this ultimately boosts their success in the learning process. Although the significant role of motivation in SRL was acknowledged by teachers, more than half of the participants complained of learners' lack of motivation as a major factor hindering SRL practice in EFL classrooms. This finding concurs with the study results of the Geduld (2017) and Lau (2013) studies which put forward SRL as challenging for students with poor motivation. The teachers who participated in the interview stated that in order to be

motivated in language learning, the affective filter should be lowered and students' prejudices about language should be eliminated. As mentioned in the literature, students' low motivation influences teachers' beliefs and decisions to use SRL-based instruction; therefore, it is recommended to regulate classroom practices to promote adaptive efficacy beliefs, interest and value, and the adoption of mastery objectives (Pintrich, 1999).

The findings of the current study concerning cognitive capacities indicated that students with a high ability to manage their learning process achieve better results in language education. This finding is consistent with the study result of Yan (2018) who examined the effect of teachers' beliefs in SRL and demographic variables on their SRL instruction. According to the findings of this study, Hong Kong teachers believed that SRL played an important role in teaching and learning, and they also thought that students were capable of using SRL. It is noteworthy to state that teachers generally associated students' inability to implement their SRL skills in language education with their age. For this reason, teachers who think that SRL is not suitable for secondary school students also support that these students' capacity is not sufficient to self-regulate themselves. The finding of the current study is in line with the results of Spruce and Bol (2015), Lau (2013), Vattøy (2020), Saraç & Turhan (2020). According to Spruce and Bol (2015), despite having positive views on SRL, teachers lacked confidence in their students' SRL skills, which prevent them from applying SRL-based teaching. For this reason, it was proposed to organize instructional strategies in accordance with students' abilities and performances. Furthermore, the researchers recommend providing low-ability students with more scaffolding to assist them improve their self-regulation skills (Paris & Paris, 2001; Lau, 2013).

In this current study, participants expressed a wide range of barriers inhibiting students' self-regulation skills. One of the constraining factors at the student level is the individual differences among students. Since each student's expectations, interests and competencies regarding language are different, their beliefs and practices change accordingly. Teachers participating in the research claimed that individual differences made it difficult to implement learner-centred language practices, particularly SRL.

The factors reported under the *context-level* category were respectively *class size*, *class hours*, *curriculum*, *school culture*, *peer support*, *technological equipment*, and *standardized tests*. In terms of inhibitory factors, peer support and technological equipment were not interpreted by the teachers, and the standardized test was only categorized as a hindering factor.

Crowded classrooms and class hours were highly emphasised by the participants. Teachers reported that it is challenging to implement SRL in EFL classes with more than twenty students, similar to the studies of Le, et al., (2015), Lombaerts et al., (2009), Saraç & Turhan (2020), Lau (2013). In addition, it is difficult to recognize the talents and skills of all students in large classrooms and thus create an appropriate environment that supports the SRL process. Together with this, crowded classrooms reduce the time allocated to each student and also teacher-student interaction, and this negatively affects the practice of SRL. As stated in the literature, it takes a long time for cognitive, metacognitive, and behavioral self-regulation; therefore, long-lasting SRL training might not be suitable for learning situations with time constraints (Collins, Brown & Holum 1991).

Regarding the effect of curriculum on the implementation of SRL, teachers stated although the English language teaching curriculum in Turkey is long and content-heavy, the class hours are short. Besides, standardized tests like LGS do not allow teachers to focus on self-regulation skills, mainly in the eighth graders. This finding has corroborated the findings

of Yan (2018) who declared that while primary school teachers noticed more advantages for students related to SRL, this was not the case for secondary schools due to the examination system that limited the application of SRL skills. A similar result was also reported by Lau (2013) arguing that knowledge memorization in Chinese language curriculum hinders the implementation of SRL practices. In addition, the public examination makes students accustomed to relying on teachers and also put pressure on teachers to follow the curriculum strictly. As emphasized in the literature review, it is recommended to adapt the curriculum according to the level, interests, and needs of the students instead of following a rigid curriculum (Randi & Corno, 2000; Paris & Winograd, 2003; Dembo & Eaton, 2000; Pintrich, 1995).

School culture which refers to the beliefs, attitudes, and values of the other school members and also society was stated to affect the development of SRL. EFL teachers in the study indicated that as administrators place more value on test scores, self-regulated learning is not their priority. This finding is parallel with the study of Spruce & Bol (2015) stating that the public school system is not designed to support SRL. Additionally, participants of the study suggest cooperation between teachers to promote SRL, which is in line with the ideas of Dignath-van Ewijk & van der Werf (2012), Huh & Reigeluth (2018). These researchers argued that throughout the entire SRL experience process, teacher collaboration should be encouraged to interact with each other in the exchange of knowledge.

The following factors affecting the SRL practice in language education are related to the *teacher level*. When EFL teachers' answer to the interview questions were analysed, it is clear that among four levels of factors affecting SRL, student-level factors were the most mentioned, followed by context-level factors, teacher-level factors and lastly, the least mentioned were parental-level factors. According to this distribution, it was observed that especially for the constraining factors, teachers mostly dealt with student-level and context-level factors. Evaluations of teacher-level factors were quite rare when compared to other factors. Given this, it can be concluded that teachers lack self-criticism.

While teachers' *attitudes, educational background, and professional competence* were believed to facilitating factors that affect SRL, their *demographic variables, characteristics* and, as common determinant, *professional competence* were related to the hindering factors. EFL teachers reported that having a positive *attitude* facilitates the development of students' SRL skills. As stated in the literature review, teachers who believe they are effective put more effort into teaching, are more receptive to new ideas and allow for more innovative practices (Dignath-van Ewijk, 2016; Tanrıseven, 2013). According to the findings of the current study, teachers' educational background was also stated to affect their SRL practices which is consistent with the literature (Thomas, Peeters, De Backer, & Lombaerts, 2022). According to the answers given by the EFL teachers participating in the study, the fact that the teachers did not receive training on SRL caused them to have difficulties in applying SRL in their teaching. Furthermore, it was highlighted that the faculties teachers graduated from have an impact on their perspectives and teaching skills due to the variance in visions and missions across the faculties they studied (Peeters, De Backer, Jacquet, Kindekens & Lombaerts, 2013). This finding is parallel with the studies of Kaplan and İpek (2002) and Gömleksiz and Demiralp (2012); however, there is a disagreement with the results of Özdemir and Önal (2021), who did not detect any difference in SRL beliefs of prospective teachers according to their departments. The results of the current study revealed that teachers' professional competencies which can be associated with their actions, guidance and encouragement in the classroom, support SRL practices. This finding of the study has corroborated with the results of Güneş (2023), Tümen-

Akyıldız and Donmus-Kaya (2021) and Karacan, Yıldız, and Atay (2020) in which pre-service teachers possess a high degree of SRL skills. On the contrary, teachers' lack of professional competence, such as a lack of knowledge and practice in SRL, hinders the development of students' SRL skills. The English teachers participating in the study did not state their inadequacies in the SRL within the fourth interview question; however, the fact that they could not fully define the concept of SRL in the first question shows that there is a lack of knowledge about the concept of SRL. Lastly, among demographic variables of teachers, experience and age were determined to affect their SRL practices. As mentioned in the literature review, teachers' experiences, as well as their abilities and beliefs, also affect how they perceive SRL, which is expected to ultimately shape their teaching (Lombaerts et al., 2009; Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012). The view that experienced teachers have more positive beliefs in SRL and that they are better at developing students' self-regulation skills has been supported by the studies of (Huberman, 1993; Bolton, 2018; Martin et al., 2006; Zembat & Yılmaz, 2018; Soliman & Alenazi, 2007).

EFL teachers in this study, lastly, emphasized that *parental level* factors such as parents' *attitudes, socio-cultural and socio-economic status* affect SRL implementation. While parents' cooperation with teachers to monitor their children's development, and providing financial, cultural and psychological support to their children were reported as factors that facilitate them to become self-regulated learners; the irresponsibility of parents about their children's education was regarded as a limiting factor affecting SRL negatively. This result is consistent with Şeker and Ader's (2015) study, which argues that parent-level factors have a significant effect on learner behaviour and success.

The results of the SRL strategies Turkish EFL teachers applied in their classes revealed notable findings. The activities that EFL teachers use in their classrooms to develop students' SRL skills were categorized under *cognitive strategies, metacognitive strategies, and regulation strategies* created by Pintrich (2000). The activities reported under the *cognitive strategy* were respectively *rehearsal strategies, elaboration strategies, organization strategies and critical thinking*. When the results were examined, it was revealed that only a small number of participants mentioned cognitive strategies. As a rehearsal strategy used to activate the information in working memory (Pintrich et al., 1991), only one teacher mentioned using the repetition strategy in the classroom. Likewise, the use of brain mapping as an organizational strategy helps students prepare for the subject to be learned by restructuring the subject was stated by a teacher. The use of the elaboration strategy which allows information to be stored in long-term memory by linking old and new information (Richardson et al., 2012) was exemplified by four teachers with the use of imagery and stickers, summarizing and taking notes. Three EFL teachers reported using brainstorming and solving problem activities as a critical thinking strategy to develop their students' SRL skills. These results of the current study are in line with the results Huh & Reigeluth (2018) and Spruce & Bol (2015) which reflect the use of cognitive strategies to improve students' SRL skills by teachers participating in the study.

Metacognitive strategies that assist students in regulating and controlling their cognition (Pintrich et al., 1991) were *planning, monitoring, and regulation strategies*. Most of the teachers in the current study stated to use planning strategies which include the processes of goal setting, task analysis, planning, selection, and arrangement of appropriate material (Zimmerman, 1989). The monitoring strategy, which aims to keep track of students' attention and assess how well the goals are met (Weinstein and Mayer, 1983), was emphasized by seven teachers. The regulation strategy, the continuous adjustment of one's cognitive activities (Pintrich, Smith, Garcia and McKeachie, 1991), was by far the most mentioned one among

others. Examining the answers of EFL teachers, it is obvious that there is limited reference to the evaluation process of SRL. This finding is in parallel with the studies of Lau (2013) and Spruce & Bol (2015), stating that teachers did not encourage students' reflection upon learning at the end of the lesson. Additionally, there is consistency with Huh & Reigeluth's (2018) results, which argue that students did not receive balanced support for developing SRL skills due to little emphasis on the reflection part.

Lastly, the activities reported under the *resource-management strategies* were respectively *regulation of time and study environment, effort regulation, peer learning and help-seeking*. Resource management strategies emphasize the necessity of action control and require learners to make optimal use of the resources in their environment Kuhl (1984). Although peer learning is highly valued at SRL, only one teacher reported using it in classroom activities. In addition, teachers stated that students have difficulty in arranging their study times and environments due to distracting factors, especially the use of the phone, which prevents them from concentrating. This finding is similar to the result of Yüce (2019) stating that participants in his study struggled with scheduling their study time.

Within the last interview question, which was about self-reflection of teachers in terms of teaching SRL skills, nearly half of the teachers participating in the study stated that they are not competent enough to teach SRL and they need to improve themselves. Huh & Reigeluth (2018) asserting that teachers did not have sufficient knowledge and understanding of the systematic nature of SRL, share the same result with the current study. On the other hand, although a number of teachers claimed to be familiar with SRL and aware of its benefits, they reported having trouble implementing it in their courses due to preventing factors. This finding of the study has corroborated with the findings of Dignath-van Ewijk & van der Werf (2012), Geduld (2017), Spruce (2012), Lau (2013), Vattøy (2020), Spruce and Bol (2015) reporting that teachers participating to study have positive beliefs in SRL but doubt in the practicability of it.

To sum up, the importance of students' ability to be engaged in SRL has increased as a result of the growing interest in and acceptance of independent and lifelong learning. Self-regulation is a crucial part of 21st century abilities, as stressed throughout the study, and its incorporation into language instruction, a worldwide endeavor, is an imperative necessity. The goal of the current study is to acknowledge the self-regulation notion by investigating EFL instructors' opinions and thoughts on SRL because teachers play a significant role in the learning process. The current investigation will advance the subject by producing significant findings. However, some limitations need to be considered. The primary constraint of the present investigation was the insufficient sample size. The sample used in this study represented a limited proportion of EFL teachers in Turkey. Moreover, the participants in this study were not randomly selected but rather self-selected, which introduces the possibility of volunteer bias and perhaps limits the generalizability of the findings. This phenomenon frequently occurs when conducting an in-depth analysis of a limited number of samples. Furthermore, the scope of this study was limited to the investigation of the opinions held by English teachers specifically employed in Elazığ. In order to enhance the precision of findings pertaining to the perspectives of Turkish EFL instructors on SRL, it is imperative to do a more comprehensive investigation encompassing a wider geographical scope within the nation. Furthermore, the scope of this study was limited to EFL instructors specifically within the context of secondary schools. Hence, the findings are not generalizable to the context of EFL instructors working in preschool, primary, or secondary educational settings. Finally, the present study was unable to include classroom observations in order to ascertain the genuine value that teachers place on

SRL and to examine the specific ways in which they integrate SRL practices into their instructional strategies.

References

- Akyüzlür, F. (2014). Self-regulation skills of pre-service music teachers. *Educational Research and Reviews*, 9(17), 650.
- Andrade, M. S., & Bunker, E. L. (2009). A model for self-regulated distance language learning. *Distance Education*, 30(1), 47-61.
- Atmojo, A. E. P., & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49-76.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International journal of educational research*, 31(6), 445-457.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: Concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4, 5-16.
- Cebesoy, U. B. (2013). Pre-Service Science Teachers' Perceptions of Self-Regulated Learning in Physics. *Online Submission*, 2(1), 4-18.
- Celik, N. & Gundogdu, K. (2020). Matematik öğretmen adaylarının öz düzenleme ve öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3 (2) , 101-118.
- Chen, C. M., Wang, J. Y., & Chen, Y. C. (2014). Facilitating English-language reading performance by a digital reading annotation system with self-regulated
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American educator*, 15(3), 6-11.
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. Self-regulated learning and academic achievement: *Theory, research, and practice*, 111-141.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dembo, M. H., & Eaton, M. J. (2000). Self-regulation of academic learning in middle-level schools. *The elementary school journal*, 100(5), 473-490.
- Dignath-van Ewijk, C. (2016). Which components of teacher competence determine whether teachers enhance self-regulated learning? Predicting teachers' self-reported promotion

- of self-regulated learning by means of teacher beliefs, knowledge, and self-efficacy. *Frontline Learning Research*, 4(5), 83-105.
- Dignath-van Ewijk, C., & van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Education Research International*, 2012.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. Self-regulation of learning and performance: *Issues and educational applications*, 127153, 433-452.
- Geduld, B. (2017). Teachers' perceptions of how they develop self-regulated learning. *Perspectives in education*. 35(1), 143-156.
- Gömlüksiz, M. N., & Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3).
- Güneş, H. (2023). Self-regulated learning skills of pre-service english language teachers. *European Journal of Education Studies*, 10(2).
- Holec, H. (1979). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Council of Europe.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Education Research Journal*, 26(2), 160-189.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Huh, Y., & Reigeluth, C. M. (2018). Online K-12 teachers' perceptions and practices of supporting self-regulated learning. *Journal of Educational Computing Research*, 55(8), 1129-1153.
- Jackson, R.L., Drummond, D. K. & Camara, S. (2007) What is qualitative research? *Qualitative Research Reports in Communication*, 8, 1, 21-28.
- Johnston, P., Woodside-Jiron, H., & Day, J. (2001). Teaching and learning literate epistemologies. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 22
- Kaplan, A., & İpek, A. S. (2002). Matematik öğretmenliği adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 69-73.
- Karacan, C. G., Yıldız, M., & Atay, D. (2022). The relationship between self-regulated learning and efl achievement in synchronous online language education. *Mextesol Journal*, 46 (3).
- Kremer-Hayon, L. & Tillema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 507-522.
- Kuhl, J. (1984). Volitional Aspects of Achievement Motivation and Learned Helplessness: Toward a Comprehensive Theory of Action Control. In B. A. Maher (Ed.), *Progress in Experimental Personality Research* (Vol. 13, pp. 99-171). New York: Academic Press.
- Lau, K. L. (2013). Chinese language teachers' perception and implementation of self-regulated learning-based instruction. *Teaching and Teacher Education*, 31, 56-66.

- Le, V. N., Schaack, D. D., & Setodji, C. M. (2015). Identifying baseline and ceiling thresholds within the qualistar early learning quality rating and improvement system. *Early childhood research quarterly*, 30, 215-226.
- Lemke, C., Coughlin, E., Thadani, V., & Martin, C. (2003). enGauge 21st century skills: Literacy in the digital age. USA: North central regional educational laboratory.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, (30), 73-84.
- Lombaerts, K., Engels, N., & Vanderfaeillie, J. (2007). Exploring teachers' actions to promote self-regulated learning practices in primary school. *The Educational and Developmental Psychologist*, 24(2), 4-24.
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of educational psychology*, 106(1), 121.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2010). Personalised and self-regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 28-43.
- Mohamed, N. (2006). *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development* (Doctoral dissertation, University of Auckland).
- Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Education Research International*, 2012.
- Muis, K. R., & Foy, M. J. (2010). The effects of teachers' beliefs on elementary students' beliefs, motivation, and achievement in mathematics. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom: Theory, research, and implications for practice* (pp. 435-469). Cambridge University Press.
- Mukhtar, K., Javed, K., Arooj, M., & Sethi, A. (2020). Advantages, Limitations and Recommendations for online learning during COVID-19 pandemic era. *Pakistan journal of medical sciences*, 36(COVID19-S4), S27.
- Mullin, A. (2011). *Teacher knowledge of cognition, self-regulated learning behaviors, instructional efficacy, and self-regulated learning instructional practices in high, moderate, and low ELA achieving and moderate need elementary schools*. Dowling College.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International journal of educational research*, 41(3), 198-215.
- Oleinik, A. (2010). Mixing quantitative and qualitative content analysis: Triangulation at work. *Quality & Quantity*, 45, 859-873.

- Özdemir, A. & Önal, A. (2021). An investigation into pre-service teachers' self-regulated online learning perceptions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(2), 143-159.
- Özer, Ö. & Akçayoğlu, D. İ. (2021). Examining the roles of self-efficacy beliefs, self-regulated learning and foreign language anxiety in the academic achievement of tertiary EFL learners. *Participatory Educational Research*, 8(2), 357-372.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (2003). The role of self-regulated learning in contextual teaching: principals and practices for teacher preparation. office of educational research and improvement (ED).
- Paul, R., Fisher, A., & Nosich, G. (1993). Workshop on critical thinking strategies. Rohnert Park, CA: Sonoma State University, Foundation for Critical Thinking.
- Peeters, J., De Backer, F., Jacquet, W., Kindekens, A., & Lombaerts, K. (2013). Impact of teacher and school determinants on self-regulated learning practices in elementary education. In 2013 *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (pp. 4-30).
- Perry, N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *The elementary school journal*, 106(3), 237-254.
- Perry, N. E., & VandeKamp, K. J. (2000). Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 821-843.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New directions for teaching and learning*, 1995(63), 3-12.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press.
- Pressley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. *Annals of Child Development*, 4, 89-129.
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers' College Record*, 106(9), 1825-1853.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance. A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387.
- Sanders, J.R. (1981). Case study methodology: A critique. In W.W. Welsh (ed.), *Case study methodology in educational evaluation*. Proceedings of the 1981 Minnesota Evaluation Conference. Minneapolis: Minnesota Research and Evaluation Center.
- Saraç, S., & Tarhan, B. (2020). Preschool teachers' promotion of self-regulated learning in the classroom and role of contextual and teacher-level factors. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(2), 309-322.
- Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359- 382.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*, 40(2), 85-94.

- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22, 63–75.
- Soliman, M. S. S., & Alenazi, M. M. (2017). Primary teachers' beliefs and knowledge about self-regulated learning in the kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Educational Sciences*, 18(1-3), 1-15.
- Spruce, R. S. (2012). *Teacher beliefs, knowledge, and practice of metacognition and self-regulated learning*. Old Dominion University.
- Şeker, V. & Ader, E. (2018). Profiling mathematics teachers regarding factors affecting promotion of students' metacognition . *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi* , 35 (1) , 51-70 .
- Thomas, V., Peeters, J., De Backer, F., & Lombaerts, K. (2022). Determinants of self-regulated learning practices in elementary education: a multilevel approach. *Educational Studies*, 48(1), 126-148.
- Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International journal of science education*, 24(8), 771-783.
- Tümen-Akyıldız, S., & Donmus-Kaya, V. (2021). Examining prospective teachers' metacognitive learning strategies and self-regulated online learning levels during COVID-19 pandemic. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 144-157.
- Usta, E. (2011). The examination of online self-regulated learning skills in web-based learning environments in terms of different variables. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(3), 278-286.
- Vattøy, K. D. (2020). Teachers' beliefs about feedback practice as related to student self-regulation, self-efficacy, and language skills in teaching English as a foreign language. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100828.
- Wang, C.H., Shannon, D., & Ross, M. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302–323.
- Wang, W., & Zhan, J. (2020). The relationship between english language learner characteristics and online self-regulation: A structural equation modeling approach. *Sustainability*, 12(7), 3009.
- Weinstein, C. and Mayer, R. (1986) The teaching of learning strategies. In: Wittrock, M., Ed., *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York, 315-327.
- Wolters, C.A. (2010). Self-regulated learning and the 21st century competencies. Unpublished Doctorate Thesis, *Department of Educational Psychology, University of Houston*.
- Yan, Z. (2018). How teachers' beliefs and demographic variables impact on self-regulated learning instruction. *Educational Studies*, 44(5), 564-577.
- Yüce, E. (2019). Self-regulated learning perceptions of foreign language learners: A cross-sectional study. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 13(1), 36-46.
- Zembat, R., & Yılmaz, H. (2018). Examining the relationship between levels of teaching practices preschool teachers use to promote children's self-regulated learning and their self-regulation levels. *Educational Policy and Research*, 521-529.

-
- Zheng, C., Liang, J. C., Li, M., & Tsai, C. C. (2018). The relationship between English language learners' motivation and online self-regulation: A structural equation modelling approach. *System*, 76, 144-157.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.
- Zimmerman, B.J. and Schunk, D.H. (2001) *Self-Regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614–628.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal*, 31(4), 845-862.

Ek. Ethic Committee Approval

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACILARIN ADI SOYADI
15.10.2021	21	5	Sorumlu Araştırmacı : Doç.Dr. Seçil TÜMEN AKYILDIZ Yardımcı Araştırmacı:Gülşah CEBECİOĞLU

KARAR

“Secondary School Turkish EFL Teachers’ Beliefs and Perspectives About Self- Regulated Learning” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	İmza
Prof. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	Katılmadı	Doç.Dr. Haki PEŞMAN (Üye)	İmza
Prof. Dr. Erkan Turan DEMİREL (Üye)	Katılmadı	Doç.Dr. Yunus Emre KARAKAYA (Üye)	İmza
Prof. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç.Dr. Ayşe Ülkü KAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	İmza	Dr.Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	İmza
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Sekreteri: Pınar ARSLAN			İmza



The Place of Islamic Civilization in the Turkish Education System in the Context of Culture and Civilization Discussions

Faruk Aydın¹

To cite this article:

Aydın, F. (2023). The Place of Islamic Civilization in the Turkish Education System in the Context of Culture and Civilization Discussions [Kültür ve Medeniyet Tartışmaları Bağlamında İslâm Medeniyetinin Türk Eğitim Sistemindeki Yeri] *Electronic Journal of Education Sciences, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi]*, 12(24), 184-197. DOI: 10.55605/ejedus.1337909

Research article

Received: 2023-08-04

Accepted: 2023-10-28.

Abstract

Islamic Civilization is a revelation-oriented civilization whose foundation was laid by Islamic Prophet Muhammed (p.b.u.h). This unique civilization experience had been a fresh answer for humankind for centuries with its cross and trans-continental sphere of influence. With the realization of events such as emergence of nationalism and Industrial Revolution which caused the surpassing of Islamic Civilization by Western civilization, Islamic Civilization found its place as a historical experience of civilization in the history of civilizations. There emerged culture and civilization related discussions among ideologies that were developed to rehabilitate Islamic Civilization, however, in the process there also emerged certain patterns of Western imitation among thinkers who were not able to approach to issues at hand from their own civilizational and cultural experience. Thus, values embraced by Islamic civilization and existing cultural practices were to some extent ignored. Approach in question was also integrated into education system as a result of policies embraced during Republican period. It seems that, within the framework of educational policies of various governments, different practices related to the transfer or teaching of cultural and civilizational values were implemented in different periods of time. The lecture titled “Islamic Culture and Civilization” which was adopted in 2015 as an independent discipline can be seen as a positive contribution for Islamic Civilization, however, in order for it to introduce a paradigm shift in education system, there emerges the needs to enrich its content and to regard it as a mandatory course in all educational institutions.

Keywords: İslamic Civilization, Educational System, Culture, Civilization, Change.

¹  Körfez İmam Hatip Secondary School , fa21mem@hotmail.com ORCID NO: [0000-0003-2923-8816](https://orcid.org/0000-0003-2923-8816)



Kültür ve Medeniyet Tartışmaları Bağlamında İslâm Medeniyetinin Türk Eğitim Sistemindeki Yeri

Atf:

Aydın, F. (2023). The Place of Islamic Civilization in the Turkish Education System in the Context of Culture and Civilization Discussions [Kültür ve Medeniyet Tartışmaları Bağlamında İslâm Medeniyetinin Türk Eğitim Sistemindeki Yeri] *Electronic Journal of Education Sciences, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi]*, 12(24), 184-197. DOI: 10.55605/ejedus.1337909

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2023-08-04

Kabul Tarihi: 2023-10-28

Faruk Aydın²

Öz

İslâm medeniyeti, temeli İslâm peygamberi Hazreti Muhammed (sav) tarafından atılan vahiy eksenli bir medeniyettir. Bu köklü medeniyet tecrübesi kıtaları aşan hakimiyet alanıyla asırlar boyu insanlığa huzur, barış ve adalet getirmeyi amaçlamıştır. Ulusçuluk akımları ve sanayi inkılabının da etkisiyle Batı uygarlığı karşısında gerilemeye başlayan İslâm medeniyeti, son temsilcisi Osmanlı İmparatorluğu'nun da parçalanıp dağılmasıyla zayıflamış bir tecrübe olarak medeniyet tarihindeki yerini almıştır. İslâm medeniyetinin yeniden toparlanması ve ihyası için bazı fikir akımları ekseninde kültür ve medeniyet tartışmaları başlamıştır. Süreç içerisinde İslâm'ın kültür ve medeniyet kodlarına özgü kalıcı çözümler geliştirilememiş ve Batı taklitçiliği doğrultusunda öne sürülen fikirler daha isabetli görülmüş ve uygulanma çabasına girilmiştir. Böylelikle İslâm medeniyetine ait değerler adeta yok sayılmış ve var olan kültürel kodlar görmezden gelinmiştir. Söz konusu bakış açısı Cumhuriyet dönemiyle birlikte eğitim sistemine de yansımış, Batılı tarzda laik bir eğitim sistemi hayata geçirilmiştir. Siyasi iktidarların eğitim politikası çerçevesinde kültür ve medeniyet değerlerinin aktarımına ilişkin dönem dönem farklı uygulamaların hayata geçirildiği görülmektedir. 2015 yılında bağımsız bir disiplin olarak uygulamaya alınan İslâm Kültür ve Medeniyeti dersi, İslâm medeniyeti açısından bir kazanım olarak görülebilir. Ancak eğitim sisteminde gerçek manada bir paradigma değişikliği ifade edebilmesi için söz konusu dersin içeriğinin zenginleştirilerek, alana özgü öğretmenler tarafından tüm öğretim kurumlarında zorunlu olarak okutulması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: İslâm Medeniyeti, Eğitim Sistemi, Kültür, Medeniyet, Değişim

² Körfez İmam Hatip Ortaokulu, fa21mem@hotmail.com ORCID NO: [0000-0003-2923-8816](https://orcid.org/0000-0003-2923-8816)

Giriş

İnsanı diğer varlıklardan ayıran, onu hikmet sahibi ve bilge kılan yegâne fark hiç şüphesiz ki yaşadığı dünyayı anlamlandırabilmesi, madde ile anlam dünyasını buluşturabilme yetisine sahip oluşudur. İnsanlık tarihi bu anlam arayışının serüvenleri ile doludur. İnsanlık maddeye yüklediği anlam ile tasavvurlar geliştirmiş ve bu sayede insanca yaşamı mümkün kılacak medeniyet tecrübelerini ortaya çıkarmıştır.

İnsanlık tarihinin şahitlik ettiği ve asırlar boyu insanlığın gelişimine katkıda bulunmuş yegâne medeniyetlerin başında hiç şüphesiz ki İslâm medeniyeti gelmektedir. İslâm medeniyeti; vahyin nurlandırdığı akıl, kalp ve vicdanın harekete geçirdiği beş duyunun ortaya çıkardığı maddi âlem ve ötesine ilişkin yansımaları ifade eden tasavvur, yaşantı ve tecrübelerin ifadesi, insanca yaşamın ta kendisidir. İslâm medeniyeti, alemlere rahmet olarak gönderilen İslâm peygamberi Hazreti Muhammed (sav) tarafından temeli atılan vahiy eksenli bir medeniyettir. Bu medeniyet, Kur'an-ı Kerim'in 23 yıl sürecek bir vahiy sürecinin ihya ve inşa ettiği temel esasları doğrultusunda hayata geçirilmiştir. Tevhid inancının geliştirdiği insan modelinin ortaya çıkardığı bu medeniyet, asr-ı saadet tecrübesinin ürettiği Medine Site Devleti ile kurumsallaşarak, medeniyet tarihine farklı boyutlar, yeni açılımlar getirmiştir. İslâm medeniyeti, başlatmış olduğu yeni toplumsal düzen ve ürettiği yeni değerler ile kısa sürede sair dinlerin ve kültürlerin ilgisini çekmiştir. Öncelikle inşa ettiği gönül coğrafyasıyla yeryüzündeki bütün inananları kardeş kılmış, her geçen gün sınırlarını genişleterek kıtaları aşan hâkimiyet alanı ile insanlık için taze ve umut vadeden bir soluk haline gelmiştir.

İslâm medeniyeti, ulaştığı bu göz kamaştırıcı noktada Batı uygarlığının da dikkatini üzerine çekmeyi başarmış ve Batı uygarlığıyla olan ilişkiler farklı boyutlar kazanmıştır. Batı uygarlığı, Haçlı seferleri ile İslâm Medeniyetini engelleme çabası içine girmiş ve söz konusu amacı gerçekleştirebilmek adına oryantalist çalışmalarına hız vermiştir. Evrensel olmakla birlikte doğuya ait bir medeniyet olarak görülen İslâm medeniyetine Batıdan bir bakış anlamına gelebilecek çalışmalarını, oryantalizm şemsiyesi altında birleştirmiştir. Batı ve Doğu arasında gelişen tarihsel, politik ve kültürel ilişkiyi inceleyen bir disiplin olarak oryantalizm, Doğu'ya ilişkin ideolojik yaklaşımlar, imgeler ve hayali resimleri içeren bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Bulut, 2007: 33). Ünlü oryantalist Edward Said'in oryantalizm hakkındaki; "Batı, bilgi-iktidar mücadelesinden hareketle, kendisini tanımlamak, sömürgeci niyetlerini haklı göstermek ve bu amacını gerçekleştirmek adına hayali bir Doğu üretmiştir..." (Akt. Çoruk, 2007) ifadeleri oryantalizmin gizlenen amacını deşifre etmesi bakımından oldukça önemlidir. Benzer bir görüş Bernard Lewis (2014) tarafından da ileri sürülmüştür; "Doğu halklarına karşı soğuk ve hasmane bir yaklaşım" ithamı ile Bernard Lewis tarafından da yapılmıştır. Ortaya çıkan bu bakış açısı, oryantalist çalışmaların aslında; salt Doğu kültürlerini ve medeniyetlerini tanıtmaktan ziyade Batının sömürgeci emellerine hizmet etmek amaçlı olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla Batının gerçek bir Doğu algısından ziyade hayali ve görmek istediği bir Doğu algısını üretme çabası içinde olduğu gerçeğini söylemek mümkündür. "Swedenburg, Goethe ve Carlyle gibi ılımlı ve kısmen hakperest düşünürlerin Batı ve İslâm medeniyeti ile bir arada yaşama ve uzlaşma içinde olma çabalarına rağmen; Batı ile İslâm medeniyeti arasında politik stratejik çıkarlar ortaya koyan 'medeniyet çatışması hipotezi'(Kalın, 2003) süreç içerisinde politik hayatta meyvelerini vermiştir. 19. yüzyılın sonlarında İngiliz parlamentosunda kürsüye çıkan müstemlekeler bakanı elindeki Kur'an'ı Kerim'i göstererek; "Bu kitap Müslümanların elinde oldukça biz onlara hâkim olamayız. Ne yapıp yapmalıyız bu Kur'an'ı ortadan kaldırmalıyız veya Müslümanları Kur'an'dan soğutmalıyız (Nursi, 2003: 223)." ifadeleri gibi Fransız oryantalist Louis Massignon'un, İslâm dünyasını kastederek;

“Onların her şeyini tahrif ettik. Felsefe ve dinleri mahvoldu, artık hiçbir şeye inanmıyorlar, derin bir boşluğa düştüler, anarşi ve intihara uygun hale geldiler.” (Altınöz, 2016) şeklindeki ifadeleri de söz konusu çabaya yönelmiş olduğu söylenebilir. İslâm coğrafyasının tarihi seyri, Batının iyi niyetli olmayan bu çabalarıyla oluşturulan zararlı grupların kalıcı tahribatları olmuştur. Söz konusu gruplar marifetiyle İslâm coğrafyasına ihraç ettikleri terörizmin faturasını İslâm’a çıkarmaları da bu işin cabası olmuştur. İslâm’ı sözde bir terör dini ve insanlığın felaketiymiş gibi sunma gayretlerini de İslâmafobi algısıyla dünya kamuoyuna servis etmişlerdir.

Batı, Dünya kamuoyuna İslam ve Müslümanlarla ilgili aşıladığı korku algısı ile İslam karşıtlığını ve İslamofobiyi körüklemiştir. Ortadoğu’daki ülkelerde demokrasi ve insan haklarının olmadığından bahisle, “Ortadoğu halklarına demokrasi ve insani bir yaşam getireceği” gerekçesiyle Doğu’ya müdahale etme zeminini kendince haklılaştırmaya çalışmıştır (Usta, 2005). Dolayısıyla; Batı, söz konusu çabaları Doğu’yu doğru anlama ve tanıma yerine kendi algısı ile ürettiği İslâm medeniyetini zihinlerde mahkûm etmek ve böylece kendi emperyalist emellerine hizmet edecek müdahale alanları oluşturmaktan öteye geçmemektedir.

Gelinen noktada, Batının bu emperyalist emellerini ters yüz edecek yeni yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Diğer medeniyetler gibi İslâm medeniyetinin de geldiği noktanın sahip olduğu değerlerden ve inanç sistemlerinden kaynaklı olmadığını her vesile ile ifade etmek gerekir. İslâm Medeniyet Tarihi adlı kitabın yazarı ünlü oryantalist Barthold (1977: 6) da bu hususu “muhtelif kavimlerin ileri yahut gerilikleri ırki hususiyetleri ile dini itikatlarıyla yahut etraflarındaki tabiatla değil tarihin türlü çağlarda muhtelif halklarla olan münasebetlerinde tuttıkları mevki ile izah edilebilir.” şeklindeki ifadeleri ile açıkça belirtmektedir. İslâm medeniyeti de tarihi seyri içerisinde sahip olduğu stratejik konumu, uluslararası münasebetleri ekonomik ve sosyopolitik süreçleri ait olduğu değerler sistemi ile yönetemediğinden Batılı devletlere karşı geri kalmış izlenimi vermektedir. Tarihi süreç içerisinde sair medeniyetlere üstünlük kuran İslâm medeniyeti iktisadi hayatı iyi yönetebildiği için asırlar boyu hep üstün medeniyet olagelmiştir. Bu gerçeği gayet veciz bir şekilde ifade eden Barthold (1977: 7); “Hristiyanlığın İslâm’a nazaran ne kadar ayrılıkları olursa olsun dünya ticareti Müslümanların elinde olduğu müddetçe, İslâm dünyasının medeniyeti Hristiyan medeniyetine tefevvuk etmiştir.” teziyle desteklemektedir. Burada her ne kadar terakkinin sadece iktisadi ve ticari boyutuna atıf yapılmış olsa da bir medeniyeti sair medeniyetlere üstün kılan değerler sistemi ve insana verilen önemle doğru orantılıdır. İnsani değerlerden yoksun iktisadi kalkınma, bir medeniyet tasavvurundan ziyade insanları sömürmenin ve ekonomik çıkarlarına alet etmekten öteye geçmeyeceği söylenebilir.

İslâm medeniyeti ilahi vahyin belirlediği insani değerler ekseninde yeniden bir medeniyet tasavvuru inşa etmenin sorumluluğuyla karşı karşıyadır. Ünlü şair Ersoy'un (2006: 378) de ifade ettiği gibi; “Doğrudan doğruya Kur’an’dan alarak ilhamı, asrın idrakine sunmalıyız İslâm’ı.” şeklindeki yöntemle, vahiy ekseninden koparılmış İslâm medeniyetini, olması gereken öz değerleriyle yeniden buluşturarak, çağın ihtiyaçlarına göre yeniden yorumlamak İslâm medeniyetinin geleceği adına oldukça önemlidir. Bu görev hiç şüphesiz ki eğitim sisteminde yeni yaklaşımların ortaya konmasıyla mümkün görünmektedir. Zira eğitim öğretim sistemleri, ait olduğu toplumun varlığını geliştirip yüceltecek ve gelecekte de uygar toplumlar içindeki saygınlığını temin edecek yegâne kurumların başında gelmektedir. Toplumlar eğitim-öğretim sistemine yatırım yaptıkça yücelir ve güçlü yarınlarmı inşa etme imkânlarını bulurlar.

İslâm Kültür ve Medeniyeti dersi, günümüzde İmam Hatip Liselerinin 12. sınıflarında zorunlu, diğer ortaöğretim kurumlarında ise seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Söz konusu ders, İslâm medeniyetinin mensuplarını bu alandaki sorumluluklarından haberdar etmek, zihinlerde sağlıklı bir medeniyet tasavvuru geliştirmek ve İslâm medeniyet kimliğini inşa etmek bakımından önemli görevler üstlenmektedir.

Yöntem

Araştırma, nitel bir araştırma yöntemi olan doküman incelemesi yöntemi kullanılarak ortaya çıkarılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018:189).” Araştırma, İslâm kültür ve medeniyetinin Türk eğitim sistemindeki yansımaları, alan yazındaki matbu eserler ve ilgili lisansüstü tezler taranarak elde edilen veriler ışığındaki değerlendirmelerle ortaya çıkarılmıştır.

1. XX. Yüzyıl Siyasi Atmosferinde İslâm Medeniyetinin Durumu

Ülkemizde kültür ve medeniyet tartışmaları, 19. yüzyılda parçalanmış ve yer yer siyasi ve fiili olarak işgale uğrayan İslâm coğrafyasının fiziki kuşatılmışlığı ile garplılaştırma akımlarının etkisindeki zihni kuşatılmışlığının gölgesinde cereyan etmiştir. Turhan'a (1980: 35) göre; Batı'dan gelen bu fikri akımlar aynı zamanda yabancı gizli kuvvetlerin ve fikirlerin etkisiyle Osmanlı İmparatorluğu'nun yıkılmasında da rol oynamıştır.

İslâm medeniyetinin Batı'ya açılan kapısı ve önemli bir coğrafyası olan Endülüs'ün 15. asırda sosyo-ekonomik anlamda gerilemeye başlaması, Asya, Avrupa ve Afrika'da yüzyılları aşan Osmanlı hâkimiyetinin 18. asırdan sonra yerini yavaş yavaş Hıristiyan Avrupa medeniyetine bırakması, İslâm medeniyeti açısından oldukça önemli bir kırılma noktası olmuştur. 19. yüzyılda Osmanlı imparatorluğunun dağılmaya yüz tutmasıyla devam eden süreçte emperyalist Batı uygarlığının dayatmalarıyla şekillenen İslâm coğrafyası İslâm medeniyetinin karşı karşıya geldiği problemin boyutlarını da gün yüzüne çıkarmıştır.

I. Dünya Savaşı ile parçalanmış İslâm coğrafyası, galip devletlerce kendisine reva görülerek çizilen sınırlar arasına adeta sıkıştırılmaktaydı. Hilafet kurumunun ortadan kaldırılması ile gönül bağları koparılan, ümmet olma rabitaları yok olan, siyasi birliktelik noktasında pratik bir karşılığı da kalmamış İslâm dünyası, Batılı güçler tarafından belirlenmiş sınırlar içerisinde hapsedilmekteydi. Yeni kurulan ulus devletleri neticesinde hem İslâm coğrafyası parçalanmış hem de İslâm medeniyeti dünyayı şekillendirecek gücünü kaybetmiştir.

İslâm coğrafyasında yaşanan bu problemler, sadece XX. yüzyılın değil, bir bütün İslâm medeniyet tarihinin köklü değişimlerinin yaşandığı bir dönem olarak tarihteki yerini almıştır. Türkiye, İran ve Afganistan dışında sömürgeleştirilen İslâm coğrafyasında siyasal birliğini sağlayacak olan siyasi, sosyal ve kültürel kurumlar da terk edilmiştir (Davutoğlu, 1995: 626-627). Ulusçuluk akımları ile parçalanmış, ulus devletlere bölünen İslâm coğrafyasındaki kardeş toplumların kendi problemleri ile uğraşmaları, bencil tutumlar sergilemelerine de zemin hazırlamaktaydı. Ulusçuluğun doğasındaki bencilliği; “Milliyetçilik hem bencil hem de benlikçidir.” sözleriyle vurgulayan Lukacs'ın (1993: 250) ifadeleri, İslâm medeniyetinin fertlerini ancak ulusçuluk akımlarıyla bencil ve hodkâm kılmanın mümkün olabileceği vurgusu bakımından gayet anlamlıdır.

XX. yüzyılın çalkantılı siyasi atmosferi arasındaki kültür ve medeniyet tartışmaları Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerinde geniş bir tartışma alanı bulmuştur. Osmanlı İmparatorluğunun çöküşüne çare olarak Batı tekniği ve kültürünün taklit edilmesi ile şekillenen bir hayli tartışma yaşanmıştır. Özakpınar'ın (1995: 41) ifadesiyle; Batı'nın bilim ve teknoloji ile artan gücü karşısında şok geçiren Türk toplumunun buna karşı çözüm arayışı farklı şekillerde

tezahür etmiştir. Yaşanan bu tartışmaları üç düşünce akımı olarak ele almak mümkündür. Tunaya'nın; "1870-76 yıllarında, Yeni Osmanlıların liberal ideolojisine nispetle çok daha şekilsiz, fakat uzun vadede ağırlığı inkâr edilemeyecek olan bir fikir hareketi" olarak tanımladığı "İslâmcılık" (Mardin, 2002: 91) hareketi çerçevesinde fikir beyan eden düşünürler, kültür ve medeniyet tartışmalarında, Batının tekniği ile kültürünü birbirinden farklı olarak değerlendirmekteydiler. İslâmcı düşünürlere göre Batının tekniği alınmalı, ancak kültürü İslâm'a aykırı olduğu için bırakılmıyordu. Garplılaştırma isteyen düşünürler ise bunun tam tersini iddia etmekteydiler. Bunlara göre; Batının tekniği, kültürü hatta kafa yapısı dahi alınmalı, İslâm'a ait değerler ise yok sayılmıyordu. Bu düşünürler kalkınmanın ancak bu şekilde mümkün olabileceğine inanmaktaydılar. Türkçülük ideolojisini savunan düşünürler ise Dünya ulus devletler çağına girdiği için ancak millî devletlerin varlıklarını sürdürebileceklerini ileri sürmekteydiler. Osmanlı İmparatorluğu'nun çok kimlikli bir yapıya sahip oluşundan kaynaklı çöktüğünü ileri süren Türkçülük akımı savunucuları, Türk ve Müslüman kalmak şartıyla Garp medeniyetine katılımı savunmuşlardır (Maviş, 2014: 25-34). Osmanlı'nın yıkılışına çare olarak ortaya çıkan sınırlı bir toprak milliyetçiliği üzerine inşa edilen Anadoluçuluk hareketi ise milliyetçi, İslâmcı ve hümanist olmak üzere üç farklı biçimde ortaya çıkmıştır. Milliyetçi ve İslâmcılar 1071 Malazgirt zaferini milli tarih başlangıcı olarak kabul ederken, hümanistler sentez yaparak Anadolu'da yaşamış tüm uygarlıkları tek çatıda toplamayı amaçlamışlardır (Hacısalihoglu, 2005: 53).

Görüldüğü üzere her üç düşünce akımında da Batı'nın teknolojik üstünlüğü bir şekilde kabullenilmiş ve kurtuluş reçetesi olarak da Batı'nın rol modelliği bir yönüyle önemsenmiştir. İhtilaf ise teknik ile kültürün bir arada alınıp alınamayacağı noktasında yaşanmıştır. Düşünce akımlarının tartışmasında; bir medeniyeti var eden esas faktörün teknolojiden ziyade değerler sistemi ve kültürel varlıkların olduğu gerçeği de adeta göz ardı edilmiştir. Sanayi devrimi ile teknolojiye üstünlüğü ele geçiren Batı uygarlığı insan yaşamında nispeten iyileşmeler sağlamış olsa da ötekileştirdiği toplumlara karşı bu teknolojisini acımasızca kullanmaktan geri durmamıştır. II. Dünya savaşında kullanılan atom bombası bu acı gerçeğin açık bir örneğidir. Zira atom bombasını üreten teknoloji bir medeniyet değeri olmaktan ziyade, siyasi menfaat uğruna insanlığın topyekûn imhasını hedef alan teknolojik bir barbarlığın ta kendisidir. Dolayısıyla insanlık için ortak fayda üretmeyen teknolojinin bir medeniyet ölçütü olarak değerlendirilmesi olsa olsa bir yanılsamadan ibaret olmaktadır.

XIX. yüzyılın ortalarından sonra, İslâm medeniyetinin siyasal ve düşünsel önderleri İslâm uygarlığının Batı uygarlığına nazaran geri kalmışlığını hukuk sisteminin durağan yapısından kaynaklı olduğunu düşünenler de yok değildi. Batının rol modelliğini önemseyen düşünürler, bir yandan İslâm hukukunun durağan yapısından kaçınırken, öte yandan İslami kültürel kimliklerini de Batı karşısında korumak zorunda hissetmekteydiler (McNeil, 2015: 622). Bir bakıma İslâm'ın temel prensiplerini devre dışı bırakarak içi boşaltılmış, adeta İslâmsızlaştırılmış bir Türk-İslâm kültürel kimliğini hayata geçirmenin gerekliliğine inanmaktaydılar. Said Halim Paşa (1998: 270) ise İslâm medeniyetinin Batı'ya karşı içine düşmüş olduğu maddi gerilik felaketinden Batı'nın elindeki ilim ve fenlerin alınması, ancak bunların da tabii fen bilimleriyle sınırlı olması gerektiğini düşünmektedir. İslâm toplumunun Batı'dan alabileceği şeylerin açık ve kesin bir şekilde net olduğu, Batı'nın sosyal ve siyasal mahiyetteki kültürel değerlerinin ise hiçbir zaman alınmaması gerektiğini ileri süren Said Halim Paşa (1998: 270), İslâm cemiyetinin Batılılaşmasını ise akla gelebilecek hataların en korkuncu olarak nitelemektedir. "Her toplumun yabancılar veya topluma yabancılaşmış olanlar tarafından çok arzu edilse de kendisine özgü okunmayacak bölümleri elbette vardır (Akgündüz, 1996: 23)". Dolayısıyla herhangi bir topluma ait bir değeri körü körüne taklit etme çabasından

ziyade, kendi bünyesine uyumlu olmayan kısımların ayıklanarak alınması daha rasyonel bir yaklaşım olacaktır.

2. Kültür ve Medeniyet Tartışmaları Bağlamındaki İslâm Medeniyetinin Problemleri ve Başlıca Çözüm Önerileri

Kullanım alanlarının yakınlığı bakımından genellikle eş anlamlı olarak kullanılan kültür ve medeniyet kavramları, esasında birbirinden farklı manalar ihtiva eden kavramlardır. Osmanlı Devleti'nin Batılılaşma döneminde kültür ve medeniyet kavramlarını sosyolojik olarak ele alan ve tartışan düşünür Ziya Gökalp olmuştur (Arslanoğlu, 2015). Kültür ve medeniyet kavramlarının birbirinden farklı kavramlar olduğunu öne süren Gökalp, kültüre “hars” demeyi tercih etmiştir. Gökalp (2002) aynı zamanda; milli bir kavram olan “hars”a karşın “medeniyet” kavramının uluslararası bir kavram olduğunu gerekçe göstererek, özünde her milletin kendine has bir “harsa” sahip olduğunu, “harsın” yükseldikçe “medeniyet” haline dönüşebileceğini ileri sürmüştür.

Kültür ve medeniyet kavramlarının birbirinde farklı olduklarını ifade eden bir diğer düşünür de Nurettin Topçu'dur. Topçu'ya (2015: 13) göre medeniyet, insanın çalışarak ortaya koyduğu teknik eserlerini bütününden ibaretken, kültür, bir toplumun kendi tarihi seyri içinde meydana getirdiği değer cümlelerinin bütünü olarak ifade edilebilir. Kültür ve medeniyet kavramlarını birbirine karıştırarak Batı taklitçiliği ve hayranlığına kalkışan ve garplılığa yönelen dönemin düşünürlerini aşağılık ruhlar olarak niteleyen Topçu, İslâm ahlakının, değerlerinin bir asır geçmemiş olmasına rağmen ayaklar altına alınmasından ve milli kültürden elimizde hemen hemen hiçbir şey kalmamasından oldukça mustarıptır. Topçu'nun (2015: 13-20) aynı zamanda yenilik cereyanlarına öncülük eden Abdullah Cevdet gibi, bin yıllık bir milletin kültürünü bir pula satmaya hazır Batı hayranlarının varlıklarından da yakındığı görülmektedir. Benzer bir durumdan yakınan Cemil Meriç ise 1919 yılında yayınlanan Buhran-ı Fikrimiz adlı makaleden alıntılarla, kalkınma ve ilerleme için Batı medeniyetinden faydalanma ihtiyacı yeni bir düşünür sınıfının yetişmesine sebebiyet verdiğini ifade etmektedir. Meriç, benliklerini kaybederek Batı hayranlığını marazına yakalanmış bu düşünürlerin, yakalanmış oldukları marazî düşkünlüğü memleket sathına yayarak yurdu karanlık meçhullere doğru sürüklemek arzusunda olmakla itham etmektedir (Meriç, 2016: 61).

Oryantalist bakış açısının ötekileştirdiği Doğu milletleri modernite ile birlikte Batı ile aralarında aşılmaz farklılıklarının bulunduğu kompleksine kapılarak Batı'ya karşı bir yönelim ve arayış içerisine girmekteydiler (Akçalı ve Erdal, 2007: 125-132). Türkiye'nin de Tanzimat döneminden itibaren Batılılaşma gayreti ile Batı uygarlığını taklit çabası da böylesi bir gerçekliğin ifadesi olarak tanımlanabilir. Ancak bu çabanın bize kazandırdıklarından ziyade değerlerimizden alıp götürdükleri de oldukça çoktur. Memioğlu'nun, Batı medeniyetini taklit çabamıza ilişkin; “Batının şimdiki medeniyetini dıştan gördüğümüz gibi almaya çalışmamız bize çok pahalıya mâl olmuştur. Aynı zamanda Batı değerlerini üstün gören ve kendi değerlerini aşağılayan toplumsal bir hâlet-i ruhiye içine girmemize sebebiyet vermiştir.” (Memioğlu, 2004) ifadeleri böylesi bir taklit çabasının toplumsal maliyetine dikkat çekmektedir. Turhan'ın (1974) söz konusu bu Batılılaşma çabasının maliyetini; "Osmanlı imparatorluğu, gayesini iyi tayin edemediği, bir garplılığa uğruna yaptığı iki asırlık bir mücadeleden parçalanmış, yorgun, bitkin, hayal inkisar ile çıkar. Ne umduğunu elde edebilmiş ne de beklenen akibete düşmekten kurtulmuştur.” şeklinde ifade etmektedir. Türkiye'de resmi Batılılaşma tarihini 1839 yılına kadar dayandıran Güngör (2007: 13) ise, Türkiye'nin Rusya tarafından yutulması tehlikesine karşı Avrupa medeniyetini benimsemesi ve Avrupa Devletler Birliği'ne girmeyi hedeflediğini ifade etmektedir. Ancak söz konusu hedefin “her an nerede hata yaptık?” şeklinde sorgulanıp

geri dönme arayış içerisinde olduğunu ifade eden Güngör (2007: 13), Türkiye'nin Batı uygarlığına girme isteği bırakın aradığını bulmayı elindeki birçok şeyi kaybetmesine sebep olduğu ifade etmektedir.

Milli şairimiz Mehmet Akif Ersoy, Batının sanayi inkılabıyla teknolojiye gerçekleştirdiği devrim ve rasyonaliteye dayalı bilimsel gelişmeleri ile İslâm Medeniyetine üstünlük kurma çabalarına karşı, zamanın ruhunu kuşatacak akılcı yöntemlerle İslâm'ın ve dolayısıyla İslâm medeniyetinin yeniden ifade edilmesi gerektiğini düşünüyordu. İslâm öğretilerinin talim edildiği medreselerin kendilerini yenileyemediklerinden yakınan, medreselerin artık İbn-i Rüşd ve Râzi gibi düşünürleri yetiştiremediğini, bu dönem medreselerinin ancak bu gibi düşünürlerin şerhlerine bakarak manalar çıkarmakla meşgul olduğu tespitinde bulunmaktadır. Ersoy'a göre İslâm medeniyetindeki geri kalmışlığın iki sebebi vardı; aydınlar zümresi arasındaki ihtilaf ve aydın zümresi ile halk arasındaki kopukluk. (Ersoy, 2006: 417). "Öyle müthiş ki husumet, mütefekkir tabaka her ne söyleser fena gelmekte artık halka." ifadesi ile halk ile mütefekkir tabaka arasındaki kopukluğu gayet veciz bir şekilde ifade etmektedir. Akif, Müslümanların düştükleri bu durumdan bir an evvel kurtulma reçetesi olarak da "Alınız ilmini Garp'ın, alınız sanatını, veriniz hem de mesainize son süratini" (Ersoy, 2006: 478) sözlerinde ifade ettiği gibi Batı'nın sanat ve tekniğini alıp yeni teknolojiler üretmenin gayret ve çabasını vurgulamaktadır. Zira İslâm Peygamberinin (s.a.v.) "İlim mü'minin yitik malıdır. Onu nerede görse alır."³ ifadelerine göre bu durum aynı zamanda Müslümanlar için bir görevdir.

İslâm medeniyeti her ne kadar teknolojik açıdan Batı karşısında gerilemiş olsa da yeni teknolojiler üretme potansiyeli bakımından oldukça rasyonel yaklaşım sergilemiş olduğuna İslâm bilim tarihi alanında görülmektedir. Cemil Meriç (2016: 21) rasyonaliteyi eşyalaşma olarak görmedikleri için kapitalizm rüzgârına kapılmamış Avrupa dışındaki ülkeleri, bilhassa İslâm ülkelerini Batı'dan daha akılcı olarak gördüğünü ifade etmektedir. "İslâm'ın doğuşunu, tümevarımcı bir aklın doğuşu" olarak ifade eden İkbâl (2016: 163) ise, İslâm Peygamberini kadim ve modern bir dünyanın arasında bir yerde konumlandırırken; İslâm peygamberinin vahiy kaynağı bakımından kadim dünyaya, vahiy ruhu bakımından ise modern dünyaya ait olduğunu ifade etmektedir. İkbâl(2016: 163); onun şahsında insanlık hayatının, rotasını belirlemeye yarayacak bilgiyi keşfetme yolculuğunun devam ettiğini ifade ederken, kurtuluşun hala içimizdeki değerlerde saklı olduğunu anlatmak istiyordu. Söz konusu yolculuğu devam ettirebilmek için İslâm'ın anlaşılması, İslâm'ın temel dinamiklerinin ve diri kavramlarının çağın ihtiyaçlarına göre işler hale getirilmesiyle mümkün olabilecektir (Serdar, 2016: 100). Zira İslâm peygamberi Hz. Muhammed de (s.a.v.) "İki günü eşit olan ziyandadır."⁴ hadis-i şerifi ile ümmeti için maddi ve manevi açıdan sürekli bir iyileşme hedefini ortaya koyması, içimizde saklı olan değerlerin ortaya çıkarılması adına ümmetine yüklemiş olduğu sorumluluğu ifade etmektedir (Aşık, 2021). Söz konusu hedefin peygamber efendimizin (s.a.v.) örnek yaşantısı ve eşsiz uygulamaları ile tarihi zirvesine çıkan bu medeniyet tecrübesi asr-ı saadet tecrübesinde fazlasıyla bulunmaktadır. Kısa süre zarfında uzak coğrafyalara yayılma kabiliyeti gösteren medeniyet tecrübesi, Emevi, Endülüs, Abbasi, Selçuklu ve Osmanlı tecrübeleriyle de dünya toplumlarına ilim, irfan, teknik, sanat, estetik ve mimaride, ilham kaynağı olarak yüzyılları aşkın bir uygulama alanı bulan medeniyet tecrübesi bunun açık bir ifadesidir.

³ bkz. Tirmizi, "İlim", 19; İbn Mâce, "Zühd", 17.

⁴ bkz. el-'Aclûni, Keşful-Hafa II, 323.

3. Kültür ve Medeniyet Tartışmaları Bağlamındaki İslâm Medeniyetinin Türk Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi

18. yüzyılda gelişen sanayi inkılabı ile üstünlüğünü Batı uygarlığına kaptırmaya başlayan İslâm medeniyeti, süreç içerisinde Batılılaşma hareketlerinin etkisi ile eğitim sistemimizde de Batılı tarzda laik bir eğitimin hayata geçirilmesine sebebiyet vermiştir. Güngör (2011: 21), modernleşme uğruna Batılı laik eğitim sistemine geçiş ve yaşam tarzını taklit çabası İslam dünyasının geleneği ile olan bağların ortadan kaldırmasını netice verdiğini ifade etmektedir. İnalçık da (1999: 32) “Osmanlı Devleti ve onun dayandığı prensipler Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulması ile beraber tarihe mâl olmuştur; Cumhuriyet bu prensiplerin antitezidir ve o prensiplere dönmeye kesinlikle karşıttır ve reddeder.” ifadeleriyle Cumhuriyet döneminde İslâm medeniyetine ilişkin değerler geri plana atılmaktadır. Bu dönemde eğitim, İslâm medeniyetinin temel dinamiği olan vahiy ekseninden koparılarak ruhsuzlaştırılmış, Batı taklitçiliği noktasına evrilme gayretleri eğitimde alternatif bir çıkış yolu olarak sunulmuştur. 1931 yılında Türkiye’de okutulan Tarih II ders kitabında Kur’an ve vahiy başlığında İslâm medeniyetinin temel dinamiği olan Kur’an-ı Kerim için; “Muhammed’in koyduğu esasların toplu olduğu kitaba Kur’an denir.” (M.E.B., Tarih II: 90-91) ifadesi, resmi tarihin yüklediği misyon ve evrildiği aşamayı göstermektedir. Söz konusu ifade ile Kur’an’ın vahiy ekseninden koparılarak beşer kelamı olduğu iddiası ile pozitivist bir yaklaşım sergilenmiştir. Cumhuriyet dönemi Tarih dersi kitaplarına ilişkin eleştiriler, çok sayıdaki araştırmanın konusu haline geldiği görülmektedir. Tunçay, Cumhuriyet dönemi okul tarih kitaplarına ilişkin; “okul tarih kitapları gerçekleri yansıtmıyor, kitaplar yazılırken şovenlik bir tarafta bırakılmalı ve yalan söylenmemeli. Bir takım dogmatik bilgiler ve ezberlenmiş rakamlar yerine tarihin mutfağı gösterilmelidir.” (Akt. Ceyhan ve Yiğit, 2003: 46) ifadeleriyle bir yandan mevcut durumu eleştiri geliştirirken, öte yandan tarih kitaplarının hazırlanmasında takip edilecek metodolojiyi de göstermektedir. Salih Özbaran ise tarih kitaplarına ilişkin; “sosyal ve kültürel olguları görmezden gelmekte, Anadolu’nun kültür tarihini ihmal etmekte yakın geçmişe ve günümüz olgularına uzak durmakta.” (Akt. Ceyhan ve Yiğit, 2003: 46) ifadeleri ile tarih eğitiminin toplumsal tabandan ne denli kopuk olduğu gerçeğinden hareketle eleştirilerde bulunmaktadır. 3 Mart 1924’te kabul edilen Tevhidi Tedrisat Kanunu ile medreselerin kapatılması ve akabinde gerçekleştirilen Harf inkılabı ile medeniyet mirasımıza ilişkin yazılı kaynaklara erişim zorlaşmıştır. 1932’de din diline müdahale edilerek 1950’ye kadar Ezan, Kamet, Salat-u Selam Türkçe okutulmuş, Türkçe ibadet denemeleri yaptırılmıştır. Türkçe ezan okumayanlara muhtelif cezalar uygulanmıştır.” (Öcal, 2011: 71). 1937 yılında da laikliğin anayasaya girmesi ile eğitim sistemi, dini referanslarından arındırılarak laikleştirilmiş, hatta İslâm dininin temel kaynağı olan Kuran-ı Kerim’in orijinal metninden okutulmasının bile sorunlu hale getirildiği dönemler yaşanmıştır.”

Atatürk dönemi Türkiye’inde genelde eğitimden, özelde tarih dersinden beklentinin ulus devleti gerçekleştirmek olduğunu ifade eden Öztaş (2009: 104); Türkiye Cumhuriyeti’nin başlangıçta eğitim ve tarih öğretimi konusundaki yaklaşımının ortak bir Türk kimliğini ve kültürünü oluşturmak olduğunu ifade etmektedir. Ancak süreç içerisinde Cumhuriyet döneminde tarih öğretimine ana hatlarıyla bakıldığında siyasi iktidarların eğitim politikalarına göre değişkenlik gösterdiği görülecektir. Kimi zaman Osmanlı’nın, kimi zaman İslâmiyet öncesi Türk tarihinin, bazen de Yunan ve Roma tarihinin etkisinde sürekli bir değişimin var olduğu söylenebilir (Keskin, 2012: 111). Cumhuriyet dönemi tarih eğitimine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde söz konusu gerçeklik daha da anlaşılmaktadır. Altay (2018: 18-19) tarafından yapılan araştırmada, 1924 yılında M. Fuad Köprülü tarafından hazırlanan ders kitaplarının Türkçü bir bakış açısıyla hazırlandığı ifade edilmiştir. Oysa tarih eğitiminde olması

gereken bakış açısı, tarih eğitiminin her toplumda olduğu gibi “eğitim düşünce ve pratiğinin toplamı, tarihi tecrübelerin ortak deltası olarak görülmesi” (Akgündüz, 1998: 64) ve tarih dersinin siyasi iktidarların eğitim politikaları çerçevesine hasredilmemesidir. Bilumum medeniyet tarihi esas alınarak kültür ve medeniyet mirasına ilişkin değerlerin eğitim ve öğretimi öncelenmelidir. Vurgun (2014: 145) tarafından yapılan araştırmada; bütünleştirici, değer yüklü ve vatanseverlik bağlamında bir milli tarih anlatısının tarih eğitiminin vazgeçemeyeceği bir gerçek olduğu iddia edilmiştir. Kondu (2018: 11) tarafından yapılan araştırmada da, cumhuriyet ile birlikte tarih ve yurt bilgisi kitaplarında inkılapların topluma benimsetilmesi için milli tarih ve milli vatan bilincine sahip nesiller yetiştirilmek amaçlandığı ifade edilmiştir. Metin (1998: 131) ise 1940’tan sonra milliyetçi tarih anlayışına karşı çıkılmamakla birlikte Batı ile bütünleşmeyi hedefleyen hümanist bir tarih yazıcılığı ortaya çıkmış ve Anadolu kültür kaynağı olarak Yunan ve Latin uygarlığının etkisinin savunulduğunu ifade etmiştir. Topal’ın (2020: 14) açıklamalarına göre ise 12 Eylül darbesi ile Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık derslerinin öğrenci seviyesine uygun olmadığı düşünülerek ortadan kaldırılmış, yerine konan Sosyal Bilgiler öğretim programı iyi vatandaş yetiştirmede kilit ders olarak ülkenin içinde bulunduğu siyasi atmosferin etkisi ile şekillenmiştir. Koçak (1998: 48-50), 12 Eylül darbesi ile öğretim programlarının Milliyetçi Cephe Hükümetleri döneminde milli kültür geleneği, Türk-İslâm düşüncesinin sosyal bilimlere ait ders kitaplarına enjekte edildiği ileri sürülmüştür. Şiraz (2020: 51) tarafından yapılan araştırmada ise 28 Şubat sürecinde sosyal bilgiler öğretim programında vatandaşlık eğitimi bağlamında milliyetçilik ve devletçilik vurgusu hâkimken, 2015-2018 yılları arasında Avrupa Birliği uyum sürecinin etkisi ile evrensellik, küresellik ve neoliberalizm hususlarının varlığı tespit edilmiştir. 2015 yılında İmam Hatip Liselerinin 12. sınıflarında okutulmaya başlanan İslâm Kültür ve Medeniyeti dersinin, İslâm medeniyetine ilişkin algıların değiştiği, gerçek anlamda İslâm medeniyetine ilişkin sağlıklı bir medeniyet tasavvuru geliştirmenin sorumluluğunun ortaya konduğu görülmektedir. Ancak söz konusu dersin sadece İmam Hatip Liselerinde okutuluyor olması elbette yeterli olmamaktadır. Duralı’nın (2017) ifadesi ile medeniyet değerleri noktasında esas kırılmanın yaşandığı eğitim sisteminin tüm kurumlarında İslâm Kültür ve Medeniyeti dersi ile söz konusu değerlerin bir bütün olarak gençliğe anlatılması ortak bir sorumluluğun geliştirilmesi için oldukça önemlidir.

Yüzyıllık Cumhuriyet dönemi sürecinde tarih eğitiminde yaşanan gelgitler ve paradigma değişiklikleri tarih şuuru bakımından bir aidiyet ve kimlik problemi ile karşı karşıya olduğumuzu göstermektedir. Cumhuriyet devrimi ile İslâm medeniyetinden ayrılmayı boşanma sonrası bir travmaya benzeten, ortaya çıkan durumda aidiyet noktasında bir kimlik parçalanmışlığının yaşandığına dikkat çeken Duralı, içe dönük ve yalıtılmış bir tarz olan şizoit bir durumun söz konusu olduğunu ifade etmektedir. Avrupalı olmayı Hristiyan olmakla eşdeğer gören Duralı (2017), dolayısıyla Avrupalı olma sevdasında olanların kendilerini kandırdıklarına dikkat çekmektedir. Gerçekleştirilen inkılaplar neticesinde oluşan kimlik sorunları ile İslâm medeniyet kimliğini yeniden kazanılması konusunda karamsar olan Duralı, bunun, esas kırılmanın yaşandığı eğitim alanındaki düzenlemeleri içeren siyasi bir yaklaşımla İslâm medeniyetine ancak yaklaşılabilir ihtimali bulunduğunu dile getirmektedir. Oysa İslâm medeniyetini uyuyan bir deve benzeten ünlü tarihçi Toynbee (2011: 25) ise bunun pekala mümkün olabileceğini, İslâm medeniyetinin zaferlerle dolu tecrübelerinin yeni bir dönemin başlangıcı olarak hiç de tahmin edilmeyecek sonuçlarının olabileceğini ifade etmektedir. Şanlı İslâm medeniyetinin teorik ve pratik tecrübesi bu konuda yeterince özgüvene sahip olmayı gerektirmektedir. Yeter ki şanlı medeniyet mensuplarının öğrenilmiş çaresizlik girdabından başlarını kaldırıp, söz konusu vaziyeti sağlıklı bir biçimde değerlendirebilme imkânı bulabilsinler. Yeterli şartların sağlanmasıyla eğitimciler, İslâm medeniyetinin günümüz insanının problemleri için bir çıkış yolu olacağını ortaya koyabilirler. 2015 yılında uygulamaya

alınan İslâm Kültür ve Medeniyeti dersi böylesi bir çıkışın ilk adımı olarak görülebilecektir. Bu doğrultuda söz konusu dersle birlikte İslâm kültür ve medeniyetine eğitim sistemi içinde verilen önemin artırılması, niteliğinin geliştirilerek içerikçe zengin ve donanımlı hale getirilmesi ve eğitim sistemi içindeki yerinin hakettiği şekliyle korunarak dersin alana özgü öğretmenler tarafından okutulmasıdır.

Sonuç

Medeniyet, insan aklının madde ile anlam dünyasını buluşturması, maddi alemi sanat ve estetik değerlerle bezemesi ve yeryüzünü imar etme çabasıdır. Bu çaba sayesinde insanlık, huzur içinde yaşayacak, güven temelli bir toplumsal düzen tesis edilecektir. İnsanlık tarihi bu bağlamda birçok medeniyet tecrübesine şahitlik etmişse de gerçek anlamda güven temelli toplumsal düzeni İslâm medeniyeti sayesinde tecrübe etmiştir. Söz konusu durum asr-ı saadet döneminde yaşanmış, Osmanlı döneminde zirveye çıkmıştır. İslam medeniyetinin bu parlak dönemlerinde yetişmiş nesiller dünyaya örnek modeller olmuştur. 1789 Fransız İhtilalinin tetiklediği ulusçuluk akımları ile parçalanmaya yüz tutan ve kapitalist ahlakın gerçekleştirdiği sanayi inkılabı ile şok geçiren İslâm medeniyeti 18. yüzyıldan sonra ne yazık ki Batı uygarlığı karşısında gerilemeye başlamış, adeta tarihte yaşanmış bitmiş bir tecrübe olma görüntüsünden kendisini alamamıştır.

I. Dünya Savaşı ile parçalanan İslâm coğrafyası, Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküşüyle de söz konusu makus talihi kabullenmiş görünse de Batı uygarlığı karşısında kendisini yeniden konumlandırmak için birtakım çabalar ortaya koymuştur.

Kültür ve medeniyet tartışmaları ekseninde geliştirilen çözüm arayışları daha ziyade Batı kültür ve tekniğini bir arada taklit edip etmeme çabasından ibaret olmuştur. Çözümü kendi kültür ve medeniyet değerlerinde arayıp Batı'nın sadece teknolojisini alma noktasında çözüm geliştiren düşünürler olduğu gibi, Batı'nın hem tekniğini hem kültürünü ve hatta topyekûn kafa yapısını taklit çabası sergileyen düşünürler de olagelmıştır. Ne yazık ki kendi medeniyet dünyasına özgü çözümler geliştiremeyen düşünürler, Batı mukallitliği noktasından bir adım öteye geçememişlerdir.

Cumhuriyet döneminde Batılı tarzda laik bir eğitim sistemine geçiş ile birlikte İslâm medeniyetine ait değerler bir nevi rafa kaldırılmıştır. İncalcık'ın da ifade ettiği gibi Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla Osmanlı İmparatorluğu ve onun dayandığı temel prensipler Cumhuriyetin antitezi gibi görülerek reddedilmiştir. Bu ifade her ne kadar eğitimde temel paradigmayı ifade etmesi bakımından anlamlı olsa da yüzyıllık Cumhuriyet tarihinde birtakım paradigma değişiklikleri yaşanmıştır. Başlangıçta ortak bir Türk kimliği, kültürü ve şuuru oluşturmak çabası zamanla değişen siyasi atmosfere bağlı olarak yerini kimi zaman Yunan ve Roma etkisine, kimi zaman da Osmanlı ve İslâmiyet öncesi Türk tarihine bırakmış, Milliyetçi Cephe hükümetleri döneminde ise milli kültür geleneği ve Türk-İslâm düşüncesi Tarih, Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık derslerinde etkisini göstermiştir. 2015 yılında İmam Hatip Liselerinde zorunlu, diğer ortaöğretim kurumlarında ise seçmeli ders olarak uygulamaya alınan İslâm Kültür ve Medeniyeti dersi, her ne kadar farklı bir disiplin olarak İslâm medeniyetinin eğitim sistemi içindeki yerini ifade etse de ortaya çıkan bu durum, mevcut siyasi iktidarın daha önceki siyasi iktidarların eğitim politikalarına göre şekillenen bakış açısından farklı olmayıp, gerçek manada bir paradigma değişikliğini ifade etmemektedir. Gerçek manada bir paradigma değişikliğinden söz edebilmek için söz konusu dersin içeriğinin zenginleştirilerek tüm ortaöğretim kurumlarında zorunlu ders olarak okutulması, bağımsız bir disiplin olarak derse özgü öğretmen kadrosunun yetiştirilmesi gibi köklü değişikliklerin yapılmasını gerektirmektedir.

Kaynakça

- Akçalı, A. ve Aslan, E. (2007). Kimlik sunumu olarak tarih eğitimi. *9 Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 125-132. doi:<https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25429/268276>
- Akgündüz, H. (1996). *Klasik dönem osmanlı medrese sistemi: amaç-yapı-işleyiş*. İstanbul: Ulusal Yayınları.
- Akgündüz, H. (1998). *Eğitim sorunlarına tarihsel bakış yöntemi*. Diyarbakır: Zafer Matbaası.
- Altay, A. (2018). *Mehmet fuat köprülü'nün 11. meşrutiyet dönemi milli tarih ders kitapları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırklareli.
- Altınöz, F. Y. (2016). *Batı bizi hiç sevmemi*. Milli Gazete. Erişim Tarihi: 15 Temmuz 2021, doi:<https://www.milligazete.com.tr/makale/846989/furkan-yilmaz-altinoz/bati-bizi-hic-sevmedi>
- Arslanoğlu, İ. (2015). *Kültür ve medeniyet kavramları*. Devlet Dergisi. Erişim Tarihi: 10 Ekim 2020, doi:<http://devlet.com.tr/makaleler/y121-kultur-ve-medeniyet-kavramlari.html>
- Aşık, N. *Hız Peygamber ve çalışmak*. Diyanet Dergisi, Erişim Tarihi: 1 Nisan 2021, doi:<https://dergi.diyanet.gov.tr/makaledetay.php?ID=17319> ()
- Barthold, W. (1977). *İslam medeniyeti tarihi*, F. Köprülü (Der.). Ankara: Türkiye Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Bulut, Y. (2007). *Oryantalizm. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2003), *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Çoruk, A. Ş. (2007), Oryantalizm Üzerine Notlar, *Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(2), s. 193-203. doi: <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11630/3698/193-203.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Davutoğlu, A. (1995). *İslâm düşüncesinin 20. yüzyılda yeniden yapılanması ve Bediüzzaman Said Nursi. Üçüncü Uluslararası Bediüzzaman Said Nursi Sempozyumu Kitabı*. Mehmet Paksu (Der.). İstanbul: Nesil Basım Yayın.
- Ersoy, M. A. (2006). *Safahat*. İstanbul: Mehmet Akif Araştırmaları Merkezi Yayınları.
- Gökalp, Z. (2002). *Türkçülüğün esasları*, İstanbul: Toker Yayınları.
- Güngör, E. (2007). *Tarih, kültür ve milliyetçilik*. Ankara. Ötüken Yayınları.
- Güngör, E. (2011). *İslâm'ın bugünkü meseleleri*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Hacısalıhoğlu, F. (2005). *Türk tarihçiliğinde Anadoluculuk düşüncesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İkbal, M. (2016). *İslam'da dini düşüncenin yeniden inşası*. İstanbul: Timaş Yayınları.

- İnalçık, H. (1999). Osmanlı tarihi üzerinde kamuoyunu ilgilendiren bazı sorular. *Doğu Batı Dergisi: Akademi ve İktidar*. 2(7), s. 22-34.
- Kalın, İ. (2003). Batı'daki İslâm algısının tarhine giriş. *Divan Dergisi*. (2), s. 1-51. doi:<https://dergipark.org.tr/pub/divan/issue/25944/273321>
- Keskin, Y. (2012). Cumhuriyet dönemi ortaokul tarih programlarına yönelik bir analiz: politik ve ideolojik yaklaşımların programlara yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(40), s. 109-128. doi:<https://dergipark.org.tr/pub/esosder/issue/6154/82688>
- Koçak, K. (1998). *Cumhuriyetten günümüze tarih anlayışı ve ortaöğretim kurumlarında tarih öğretimi (1923-1992)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kondu, Z. (2018). *Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Vatandaş Eğitiminin Temelleri (1923-1938)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Lewis, B. (2014). *Oryantalizm: Tartışma metinleri*. A. Yıldız (Der.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Lukacs, J. (1993). *20. yüzyılın ve modern çağın sonu*. İstanbul: Yeni Yüzyıl & Bilgin Yayıncılık.
- M.E.B., (1931). *Tarih II*, İstanbul: Devlet Matbaası Yayınevi.
- Mardin, Ş. (2002) *Türk modernleşmesi makaleler 4*. M. Türköne & T. Önder (Der.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Maviş, N. (2014). Osmanlı düşünce hareketlerinde kültür ve medeniyet tartışmaları. *Medeniyet Tasavvuru Dergisi*. (1). doi:https://www.academia.edu/16949843/medeniyet_tasavvuru_dergisi
- McNeil, W. H. (2015). *Dünya tarihi*. (A. Şenel, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Memioğlu, A. Z. (2004). Tarih öğretimi üzerine bazı düşünceler. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9). doi:<https://dergipark.org.tr/pub/ataunikkefd/issue/2768/37002>
- Meriç, C. (2016). *Umrandan uygarlığa*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Metin, C. (1998). *Türk tarih tezi ve tarih ders kitaplarında Türkiye Cumhuriyeti tarihi (1923-1960)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.
- Nursi, S. (2003). *Emirdağ lâhikası II*. İstanbul: Envar Neşriyat.
- Öcal, M. (2011). *Medresetü'l-Eimme ve'l-Hüteba'dan İmam Hatip Liselerine Bizim Okullarımız*. İstanbul: İ.B.B. Kültür A.Ş. Yayınları.
- Örer, A. (Mülakat yapan) & Duralı, T. (Mülakat yapılan). (2017). *Avrupa'ya dönersek ölürüz* [Mülakat transkripsiyonu]. 11 Ekim 2020 tarihinde <http://www.gercekhayat.com.tr/roportaj/avrupaya-donersek-oluruz/> adresinden erişildi.

- Özakupınar, Y. (1995). *Mümtaz Turhan ve Batılılaşma meselesi*. Ankara: TDV Yayınları.
- Öztaş, S. (2009). Atatürk dönemi tarih anlayışı ve tarih öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (2). doi:<https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyusbd/issue/1401/16574>
- Paşa, S. H. (1998). *Buhranlarımız ve son eserleri*. M. E. Düzdağ (Der.). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Serdar, Z. (2016). *İslâm medeniyetinin geleceği*. (D. Aydın Çev.). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Şiraz, F. (2020). *Politik bir metin olarak sosyal bilgiler öğretim programlarını vatandaşlık eğitimi bağlamında anlama*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Topal , N. (2020). *28 Şubat süreci öncesi ve sonrası sosyal bilgiler programında yaşanan değişimlerin eğitim ve siyaset ilişkisi bağlamında incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Topçu, N. (2015). *Kültür ve medeniyet*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Toynbee, A. J. (2011). *Uygarlık yargılanıyor*. İstanbul: Örgün Yayınevi.
- Turhan, M. (1974). *Garphlaşmanın neresindeyiz?*. İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Turhan, O. (1980). *Vatan'da gurbet*. İstanbul: Nakışlar Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Usta, M. (2005). *Terör algılamalarında ortadoğu'nun yeri*. Erişim Tarihi:12 Kasım 2020. https://tasam.org/tr-TR/Icerik/292/teror_algilamalarinda_ortadogunun_yeri
- Vurgun, A. (2014). *Türkiye'de milli tarih anlayışı ve öğretimi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.



Child Development Students Pre-School Students Observations On Development Areas

Uğur EPÇAÇAN¹ Ferhat BAHÇECİ² Cevdet EPÇAÇAN³

To cite this article:

Epçaçan, U., Bahçeci, F., Epçaçan, C. (2023). Child development students pre-school students observations on development areas [Çocuk gelişimi öğrencilerinin staj sürecinde 4-6 yaş dönemindeki okul öncesi öğrencilerinin gelişim alanlarına ilişkin gözlemleri] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 12(24), 198-212. DOI: 10.55605/ejedus.1330364

Research article

Received: 2023-07-20

Accepted: 2023-11-02

Abstract

This research is a descriptive research designed in scanning model. The developmental areas of students aged 4-6 years studying in pre-school education institutions were examined according to age and gender variables in line with one-year internship observations made by university students. 28 university students participated in the study as observers, and the study group consisted of 454 preschool students. Independent groups t-test, descriptive statistics, and one-way analysis of variance (anova) were used in the analyses. In the context of the results of the research, it has been determined that preschool education students are equal in terms of motor, cognitive, language, social-emotional and self-care skills in all development areas, according to the gender variable, and gender does not constitute a situation that will make a difference. In terms of the age variable, it was concluded that the average of the students in the 5-year-old group is higher than the students in the other age groups in all developmental areas. It has been determined that there is a significant difference between 5 years and 6 years old students in terms of motor skills in favor of 5 years, cognitive skills between 4 and 5 years old students in favor of 5 years old and in terms of self-care skills, there is a significant difference between 5 years and 6 years old students in favor of the 5 age group. According to this result, it can be said that the age factor is an important variable in terms of motor, cognitive and self-care skills. However, it was determined that there was no significant difference between the groups in terms of language skills and social-emotional skills according to the age variable.

Keywords: Preschool, developmental areas, developmental features.

¹ Corresponding Author, Dr. ugur56@siirt.edu.tr, Siirt University, Education Faculty, ORCID NO: 0000-0003-0240-7093

² Assoc Prof. Dr., ferhatbahceci@hotmail.com Firat University, ORCID NO: 0000-0001-6363-4121

³ Prof. Dr., epcacan@gmail.com Siirt University, ORCID NO: 0000-0001-8926-3226



Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Okul Öncesi Öğrencilerin Gelişim Alanlarına İlişkin Gözlemleri

Uğur EPÇAÇAN⁴ Ferhat BAHÇECİ⁵ Cevdet EPÇAÇAN⁶

Atıf:

Epçaçan, U., Bahçeci, F., Epçaçan, C. (2023). Child development students pre-school students observations on development areas [Çocuk gelişimi öğrencilerinin staj sürecinde 4-6 yaş dönemindeki okul öncesi öğrencilerinin gelişim alanlarına ilişkin gözlemleri] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 12(24), 198-212. DOI: 10.55605/ejedus.1330364

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2023-07-20

Kabul Tarihi: 2023-11-02

Öz

Bu araştırma, tarama modelinde desenlenmiş betimsel bir araştırmadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında okuyan 4-6 yaş dönemindeki öğrencilerin gelişim alanları, üniversite öğrencilerinin yaptığı bir yıllık staj gözlemleri doğrultusunda yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmaya 28 üniversite öğrencisi gözlemci olarak katılmış olup çalışma grubu 454 okul öncesi öğrenciden oluşmaktadır. Analizlerde bağımsız gruplar t-testi, betimsel istatistik ve tek-yönlü varyans analizi (anova) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları bağlamında okul öncesi eğitimi öğrencilerinin, tüm gelişim alanlarında, motor, bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve öz bakım becerileri açısından cinsiyet değişkenine göre denk olduğu, cinsiyetin fark oluşturacak bir durum teşkil etmediği tespit edilmiştir. Yaş değişkeni açısından tüm gelişim alanlarında, 5 yaş grubu öğrencilerinin ortalamasının, diğer yaş grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motor beceriler açısından 5 yaş ile 6 yaş öğrencileri arasında 5 yaş lehine, bilişsel beceriler açısından 4 yaş ile 5 yaş öğrencileri arasında 5 yaş lehine ve öz bakım becerileri açısından 5 yaş ile 6 yaş öğrencileri arasında 5 yaş grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre motor, bilişsel ve öz bakım becerileri açısından yaş faktörünün önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Ancak gruplar arasında yaş değişkenine göre dil becerileri ve sosyal-duygusal beceriler açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, gelişim alanları, gelişim özellikleri.

⁴ Corresponding Author, Dr. ugur56@siirt.edu.tr, Siirt University, Education Faculty, ORCID NO: 0000-0003-0240-7093

⁵ Assoc Prof. Dr., ferhatbahceci@hotmail.com Firat University, ORCID NO: 0000-0001-6363-4121

⁶ Prof. Dr., epçacan@gmail.com Siirt University, ORCID NO: 0000-0001-8926-3226

Giriş

Erken dönem itibariyle başlayan ve bireyin hayatında çok önemli bir yere sahip olan öğrenme, ömür boyu devam eden bir eylem biçimidir. Çocuğun çevresini keşfetme merakı, iletişim kurma çabası ve çevresine karşı duyarlı olma hali veya isteği öğrenme eylemini aktif tutan ve besleyen öğelerdir. Özellikle okul öncesi gibi gelişimin çok hızlı olduğu bir dönemde çocuk, motor, bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve öz bakım gelişim alanlarında öğrenme eylemini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmelidir. Öyle ki yerine getirilmiş olan bu görev veya sorumluluk onun temel eğitime hazır olma amacına da hizmet edecektir. İşte bu koşulların yerine getirilebilmesi nitelikli ve uygun bir okul öncesi eğitimi ortamı ile mümkündür. Oğuzkan ve Oral (1997) okul öncesi eğitimi sürecini, ilkökul eğitimine başlayana kadar geçen zaman zarfında çocukların gelişim durumları ve özelliklerine göre çevrenin uyarlandığı, kültürel değerler ve bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir eğitim süreci şeklinde açıklamaktadırlar.

Okul öncesi dönem, çocuğun motor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimde ciddi gelişmeler yaşadığı, öz bakım becerilerini edinmeye başladığı bir süreçtir. Bu süreçte çocuğun kapasitesi önemli bir seviyeye çıkabilir ve kendini gerçekleştirme imkanı oluşabilir. Bundan dolayı çocukları daha iyi tanıyarak, özelliklerini doğru tanımlayarak yaratıcı düşünce ve yeteneğe sahip bireylerin yetişmesi sağlanabilir. Çocukların gelişim durumları ve potansiyelleri dikkate alınarak sanat, dil ve oyun gibi aktiviteler planlanabilir (Plaisted, 2008). İfade edilen bu hususların sağlıklı bir şekilde yerine getirilebilmesi için aşağıda açıklanan gelişim alanlarını bilmek ve bu doğrultuda çocuğu, içinde bulunduğu koşullar bağlamında gözleyebilmek, değerlendirmeyi bütüncül bir anlayışla yapabilmek açısından önem arz etmektedir.

Motor gelişim yani organizmanın talebine göre hareketliliğin olması, merkezi sinir sistemi gelişimi ve fiziksel büyüme olması ile mümkündür (Sarı, 2005). Erken çocuklukta kas gelişimi ile birlikte çocuklar tırmanma, sıçrama, yürüme ve yakalama gibi birtakım motor davranışsal beceriler ortaya koyar. Bu dönemde kaba motor beceri gelişimin destekleyen kaslar, ince motor beceri gelişimini destekleyen kaslardan daha çok gelişmiştir. Bu gelişmelerle birlikte çocuğun daha fazla hareket etmesi dolayısıyla çevresini daha fazla görmesi, tanınması ve keşfetmesi söz konusu olabilir (Ceyhan, 2004).

Bilişsel gelişim, bütün zihinsel süreçleri kapsayan, sosyal çevre etkileşimini sağlayan ve bilgiyi edinen, kullanan, saklayan, yeniden düzenleyen ve değerlendiren bir gelişim alanıdır (Senemoğlu, 2007). Bu alana ilişkin Jean Piaget, Lev Semyonovich Vygotsky ve Jerome Bruner gibi kuramcılar önemli çalışmalar yapmışlardır. Dolayısıyla alana katkıları göz ardı edilemez. Bunun için bilişsel gelişime bakış açılarına vurgu yapılmalı ve bunlar eğitimciler tarafından içselleştirilmelidir. Cook-Cottone'a (2004) göre Piaget, bilişsel gelişimde öğrenme ile olgunlaşmanın etkileşimine dikkat çekerek yaşantılarla biyolojik olgunlaşma potansiyeli arasında ortaya çıkan etkileşimin çocuğun çevreyi yorumlamasını sağlamaktadır. Bu kurama göre çocukların olayları ve durumları açıklamaları, içinde buldukları gelişim dönemine bağlı olarak değişiklik gösterir. Santrock (2012) Vygotsky'nin bilişsel gelişimde sosyal etkileşimlere ve kültüre daha çok yer verdiğini belirtir. Dolayısıyla kuramının sosyal etkileşimin ve kültürün bilişsel gelişimi yönlendiren sosyo-kültürel bilişsel bir kuram olduğunu ifade eder. Slee'e (2002) göre Bruner, Piaget ve Vygotsky'den büyük ölçüde etkilenmekle beraber bilişsel gelişim kuramında dilin anahtar bir rolde olup bunun bilişsel gelişim önemli düzeyde etkilediğini ve dildeki yetersizliğin düşüncedeki yetersizliğe yol açacağını belirtir.

Dil gelişimi, kurallara uygun bir şekilde sözcük, sayı, sembol kazanma ve saklama ve kullanma şeklinde tanımlanır. Dilin kendine has birtakım kuralları ve bu kurallar bağlamında ilerleyen bir sistemi mevcuttur. Dilin kazanılması ve gelişimi konusuna ilişkin dilbilimciler, özellikle okul öncesi dönemin dil kazanımı açısından önemi noktasında birleşmektedirler (Mangır ve Erkan, 1987; Akt: Tümkaya, 2012). Yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişen ve niceliksel bir artış gösteren dil becerileri, çok bileşenli ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Dilin bu yapısı okul öncesi döneme gelindiğinde çevresel uyaranların da etkisiyle ciddi bir gelişim göstererek çocuğun okuma-yazma süreçlerine hazırlanmasına yardımcı olur. Bebeklikte daha çok temel gereksinimleri ifade etmek için kullanılan dil becerileri, okul öncesi dönemde yüksek iletişim becerilerini ortaya koyan yapıya dönüşmektedir (Akoğlu, 2016).

Sosyal ve duygusal gelişim okul öncesi dönemde iç içe geçmiş durumdadır. İlişkiler ve duygular arasındaki etkileşim çocuğun hem sosyal hem de duygusal gelişimini etkileyerek bu husustaki gelişimine bir şekil vermektedir. İnsan hayatında sosyal etkileşimin bir alan nerdeyse yoktur. Belli bir anlam ve önem atfedilen aktivite ve deneyimlerin çoğunluğu çevredeki diğer bireylerle gelişen ilişkilere dayanmaktadır. Duyguların sosyal yönü göz önünde bulundurulduğunda sosyal ve duygusal gelişimin neden beraber ele alınması gerektiğine ilişkin anlamlı bir tablo ortaya çıkmaktadır. Duygusal gelişim doğası gereği sosyaldır. Duygusal gelişim, insanların etkileşimi bağlamında gelişen iletişimsel ilişkiler sonucu ortaya çıkmaktadır (New ve Cochran, 2007).

Öz bakım becerileri günlük yaşam becerileri ile ilişkilidir. McCaleb ve Cull (2000) öz bakım becerilerini, günlük yaşantıda bireyin gereksinimlerini bağımsız bir şekilde karşılaması şeklinde açıklar. Morzhina (2006) öz bakım becerilerini, çocukların giyinme, yemek, diş temizliği gibi günlük yaşam faaliyetlerine hazır olmaları için üstlenilen günlük görevler olarak belirtmiştir. Atay'a (2011) göre ise öz bakım becerileri sonradan öğrenilerek elde edilen davranışlardır. Bu davranışlar kişinin temel gereksinimlerini bağımsız bir şekilde, kendine yetecek halde yerine getirebildiği becerilerdir. Bireyin kişisel temizlik ihtiyaçları, beslenme gereksinimini gidermek ve uygun şekilde giyinmek gibi konulardaki aktiviteleri için gerekli olan beceriler öz bakım becerileri olarak adlandırılmaktadır. Söz konusu bu becerilerin temeli okul öncesi eğitimi döneminde kazanılmaktadır.

Çocukların gelişimlerine uygun bir eğitim ortamı oluşturmak ve bunu sürdürülebilmek onların gelişim alanlarına, ilgi ve gereksinimlerine hitap edebilecek bir eğitim programı ile sağlanabilir. Türkiye'de 2013 yılında güncellenmiş olan okul öncesi eğitimi programı bu açıdan önemlidir. Öyle ki programın özellikleri incelendiğinde çocuğun bütün yönleri ile gelişimini dikkate alan, üzerinde titiz bir şekilde çalışılmış bir program olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (2013) kaynaklarına göre programın oyun temelli, eklektik, esnek, dengeli, sarmal ve çocuk merkezli olması gibi temel özellikleri sayılabilir. Aynı şekilde programda yer alan, keşfederek öğrenmeyi önceleyen, çocuklarda yaratıcılığın geliştirilmesini ön planda tutan ve öğrenme merkezlerine ayrı bir önem veren özellikler de niteliği arttırır düzeydedir. Günlük tecrübeler ve çevresel imkanların eğitim amaçlı kullanılmasını teşvik eden, konuların öğrenme eylemini gerçekleştirmek için bir araç olduğu, evrensel ve kültürel değerlerin önemsendiği, aile eğitiminin/katılımının çocukların gelişiminde benimsendiği, değerlendirme süreçlerinin çok boyutlu tutulduğu, özel gereksinimli bireyler için gerekli uyarlamaların yapılabildiği ve rehberlik hizmetlerinin ayrıca önemsenmesi gibi özelliklere sahip olması açısından da bu okul öncesi eğitimi programının öğrencilerin gelişiminde önemli bir etkisi olacaktır. Bu etkiyi daha güçlü kılmak adına çocuk gelişimi programında okuyan öğrencilerin staj sürecinde yani sahada oldukları, çocuklarla doğrudan etkileşim içerisinde buldukları süre zarfında yapmış oldukları gözlemleri bir araştırma konusu olarak ele almak

önemli görülmektedir. Üniversite öğrencilerinin mesleki yaşantılarından önce, okul öncesi öğrencilerinin gelişim durumlarını gözlemeye ilişkin bir araştırma içerisinde bulunmaları, böyle bir deneyimi edinmiş olmaları çalışma hayatında güçlü bir farkındalık ortaya koyabilmeleri açısından araştırmanın önemine ayrı bir anlam katmaktadır. Ayrıca alan yazında okul öncesi eğitimi öğrencilerinin gelişimini incelemek noktasında çocuk gelişimi programında okuyan üniversite öğrencilerinin deneyimlerini dikkate alarak uzun süreli bir gözlem nihayetinde rapor edilmiş bir çalışmanın olmaması hususunda bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Güncellenmiş olan okul öncesi eğitimi programı motor gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim ve öz bakım becerileri olmak üzere beş farklı alana göre çocuğun gelişimini ele alıp değerlendirmektedir. Bu konu ile ilgili çocuk gelişimi programında okuyan üniversite öğrencilerinin gözlemlerini değerlendirmek faydalı olacaktır. Dolayısıyla bu çalışmada üniversite öğrencilerinin yaptığı bir yıllık staj gözlemleri doğrultusunda okul öncesi eğitimi kurumlarında okuyan öğrencilerin gelişim alanlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

1. Cinsiyet değişkenine göre okul öncesi eğitimi programında okuyan öğrencilerin motor gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim ve öz bakım becerileri ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı,
2. Yaş değişkenine göre okul öncesi eğitimi programında okuyan öğrencilerin motor gelişim, bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim ve öz bakım becerileri ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi ve etik izinle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okul öncesi eğitimi kurumlarında okuyan öğrencilerin gelişim durumlarının, cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin üniversite öğrencilerinin bir yıllık gözlemleri doğrultusunda incelenmiş olup tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Karasar (2006) tarama modelini; çok sayıda elemanın olduğu bir evrende, evrene ilişkin genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tamamını veya evrenden alınacak bir grup örneklem üzerinde yapılan çalışma düzenlemeleri şeklinde açıklamaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmaya çocuk gelişimi programında okuyan 28 üniversite öğrencisi gözlemci olarak katılmıştır. Çalışma grubunu Siirt il merkezindeki 9 okulda okuyan 454 okul öncesi öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 49 maddeden oluşan bir gözlem formudur. Bu gözlem formu 2013 okul öncesi eğitimi programında ortaya konan beş gelişim alanının kazanım ve göstergeleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Çocuk gelişimi programında uzman iki akademisyenin görüşleri ve geri bildirimleri dikkate alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, araştırmacıların koordine ettiği süre zarfında üniversite öğrencilerinin yapmış olduğu gözlemler doğrultusunda elde edilmiştir. Analizlerde bağımsız gruplar t-testi, betimsel istatistik ve tek-yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Tablo 1. Gelişim Alanları Güvenirlik Analizi

Gelişim Alanları	Cronbach's Alpha
Motor Beceriler	.91
Bilişsel Beceriler	.96
Dil Becerileri	.93
Sosyal Duygusal Beceriler	.92
Öz bakım Becerileri	.91
Toplam	0.98

Tablo 1'de görüldüğü üzere kullanılan veri toplama aracının hem genelinde hem de tüm alt boyutlarında güvenilir olduğu söylenebilir.

Etik kurul izni

Araştırmacılar eşit sorumluluğu paylaşarak araştırma boyunca sorumluluklarını yerine getirmiş olup herhangi bir çıkar çatışması beyanında bulunmamıştır. Ayrıca Siirt Üniversitesi Etik Kurulu tarafından verilen kararda araştırma etiği bakımından bir sakınca olmadığı ifade edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular çalışmanın amacına uygun bir şekilde aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Motor Beceriler Bağımsız Gruplar t-testi Analizi

Cinsiyet	N	X	df	f	t	df	p
Kız	226	4,22	0.68	0.36	1.09	452	0.27
Erkek	228	4,15	0.72				

Bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda öğrencilerin motor becerileri ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($p=0.27>0.05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle cinsiyetin motor beceriler açısından fark oluşturacak bir durum teşkil etmediği görülebilir.

Tablo 3. Bilişsel Beceriler Bağımsız Gruplar t-testi Analizi

Cinsiyet	N	X	df	f	t	df	p
Kız	226	4,05	0.73	0.70	0.75	452	0.45
Erkek	228	3,99	0.71				

Bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda öğrencilerin bilişsel becerileri ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($p=0.45>0.05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle cinsiyetin, bilişsel beceriler açısından fark oluşturacak bir durum teşkil etmediği görülebilir.

Tablo 4. Dil Becerileri Bağımsız Gruplar t-testi Analizi

Cinsiyet	N	X	df	f	t	df	p
Kız	226	4,08	0.70				
				0.85	1.58	452	0.11
Erkek	228	3,98	0.73				

Bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda öğrencilerin dil becerileri ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($p=0.11>0.05$) belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle cinsiyetin, dil becerileri açısından fark oluşturacak bir durum teşkil etmediği görülebilir.

Tablo 5. Sosyal-Duygusal Beceriler Bağımsız Gruplar t-testi Analizi

Cinsiyet	N	X	df	f	t	df	p
Kız	226	4,10	0.69				
				1.56	0.91	452	0.36
Erkek	228	4,03	0.72				

Bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda öğrencilerin sosyal-duygusal becerileri ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($p=0.36>0.05$) tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle cinsiyetin, sosyal-duygusal beceriler açısından fark oluşturacak bir durum teşkil etmediği görülebilir.

Tablo 6. Öz Bakım Becerileri Bağımsız Gruplar t-testi Analizi

Cinsiyet	N	X	df	f	t	df	p
Kız	226	4,23	0.61				
				3.81	0.75	452	0.45
Erkek	228	4,18	0.69				

Bağımsız gruplar t-testi analizi sonucunda öğrencilerin öz bakım becerileri ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($p=0.45>0.05$) saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle cinsiyetin, öz bakım becerileri açısından fark oluşturacak bir durum teşkil etmediği görülebilir.

Tablo 7. Motor Beceriler Yaş Değişkeni Betimsel İstatistik Analizi

Yaş Grubu	N	X	sp
4 yaş	81	4.20	0.54
5 yaş	183	4.31	0.67
6 yaş	190	4.05	0.77
Toplam	454	4.15	0.70

Tablo 7’de görüldüğü üzere yaş değişkeni açısından 5 yaş grubu motor beceriler ortalamasının diğer yaş grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğu bulgusu elde edilmiştir. Motor beceriler açısından yaş grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için tek-yönlü varyans analizine başvurulmuştur.

Tablo 8. Motor Beceriler Tek-Yönlü Varyans Analizi

Motor Beceriler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Gruplar	LSD Gruplar p
Gruplar Arası	6.44	2	3.22				
Gruplar içi	220.64	451	0.48	6.58	0.002	5 yaş 6 yaş	0.00

Toplam 227.08 453

Tablo 8’de görüldüğü üzere tek-yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında motor beceriler açısından anlamlı bir fark olduğu ($p=0.002<0.05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek için post hoc LSD testine başvurulmuştur. Test sonucunda 5 yaş ile 6 yaş öğrencileri arasında 5 yaş grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle motor beceriler açısından yaş faktörünün önemli bir değişken olduğu görülebilir.

Tablo 9. Bilişsel Beceriler Yaş Değişkeni Betimsel İstatistik Analizi

Yaş Grubu	N	X	sp
4 yaş	81	3.84	0.63
5 yaş	183	4.14	0.66
6 yaş	190	3.98	0.79
Toplam	454	4.02	0.72

Tablo 9’da görüldüğü üzere yaş değişkeni açısından 5 yaş grubu bilişsel beceriler ortalamasının diğer yaş grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bilişsel beceriler açısından yaş grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için tek-yönlü varyans analizine başvurulmuştur.

Tablo 10. Bilişsel Beceriler Tek-Yönlü Varyans Analizi

Motor Beceriler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Gruplar	LSD Gruplar p
Gruplar Arası	5.25	2	3.22			4 yaş	
Gruplar içi	229.38	451	2.62	5.15	0.006	5 yaş	0.02
Toplam	234.63	453					

Tablo 10’da görüldüğü üzere tek-yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında bilişsel beceriler açısından anlamlı bir fark olduğu ($p=0.006<0.05$) belirlenmiştir. Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu görmek için post hoc LSD testine başvurulmuştur. Test sonucunda 4 yaş ile 5 yaş öğrencileri arasında 5 yaş grubu lehine anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle bilişsel beceriler açısından yaş faktörünün önemli bir değişken olduğu görülebilir.

Tablo 11. Dil Becerileri Yaş Değişkeni Betimsel İstatistik Analizi

Yaş Grubu	N	X	sp
4 yaş	81	3.94	0.65
5 yaş	183	4.08	0.70
6 yaş	190	4.02	0.76
Toplam	454	4.03	0.72

Tablo 11’de görüldüğü üzere yaş değişkeni açısından 5 yaş grubu dil becerileri ortalamasının diğer yaş grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğu bulgusu elde edilmiştir. Dil becerileri açısından yaş grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için tek-yönlü varyans analizine başvurulmuştur.

Tablo 12. Dil Becerileri Tek-Yönlü Varyans Analizi

Motor Beceriler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	1.09	2	0.53		
Gruplar içi	235.42	451	0.52	1.02	0.36
Toplam	236.49	453			

Tablo 12’de görüldüğü üzere tek-yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında dil becerileri açısından anlamlı bir fark olmadığı ($p=0.36>0.05$) bulgusu elde edilmiştir.

Tablo 13. Sosyal-Duygusal Beceriler Yaş Değişkeni Betimsel İstatistik Analizi

Yaş Grubu	N	X	sp
4 yaş	81	3.94	0.59
5 yaş	183	4.15	0.71
6 yaş	190	4.03	0.74
Toplam	454	4.06	0.71

Tablo 13’te görüldüğü üzere yaş değişkeni açısından 5 yaş grubu sosyal-duygusal beceriler ortalamasının diğer yaş grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğu bulgusu elde edilmiştir. Sosyal-duygusal beceriler açısından yaş grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için tek-yönlü varyans analizine başvurulmuştur.

Tablo 14. Sosyal-Duygusal Tek-Yönlü Varyans Analizi

Motor Beceriler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	2.73	2	1.36		
Gruplar içi	227.16	451	0.50	2.71	0.67
Toplam	229.89	453			

Tablo 14’te görüldüğü üzere tek-yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında sosyal-duygusal beceriler açısından anlamlı bir fark olmadığı ($p=0.67>0.05$) bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 15. Öz bakım Becerileri Yaş Değişkeni Betimsel İstatistik Analizi

Yaş Grubu	N	X	sp
4 yaş	81	4.15	0.52
5 yaş	183	4.34	0.60
6 yaş	190	4.10	0.73
Toplam	454	4.20	0.65

Tablo 15’te görüldüğü üzere yaş değişkeni açısından 5 yaş grubu öz bakım becerileri ortalamasının diğer yaş grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğu bulgusu elde edilmiştir. Öz bakım becerileri açısından yaş grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için tek-yönlü varyans analizine başvurulmuştur.

Tablo 16. Öz bakım Becerileri Tek-Yönlü Varyans Analizi

Motor Beceriler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Gruplar	LSD Gruplar p
Gruplar Arası	5.75	2	2.87			5 yaş	
Gruplar içi	189.16	451	0.41	6.85	0.001	6 yaş	0.00
Toplam	194.91	453					

Tablo 16’da görüldüğü üzere tek-yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında öz bakım becerileri açısından anlamlı bir fark olduğu ($p=0.001<0.05$) bulgusuna ulaşılmıştır. Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek için post hoc LSD testine başvurulmuştur. Test sonucunda 5 yaş ile 6 yaş öğrencileri arasında 5 yaş grubu lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öz bakım becerileri açısından yaş faktörünün önemli bir değişken olduğu görülebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları bağlamında okul öncesi eğitimi öğrencilerinin, tüm gelişim alanlarında, motor, bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve öz bakım becerilerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Yaş değişkeni açısından tüm gelişim alanlarında, 5 yaş grubu öğrencilerinin ortalamasının, diğer yaş grubundaki öğrencilerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Motor beceriler açısından 5 yaş ile 6 yaş öğrencileri arasında 5 yaş lehine, bilişsel beceriler açısından 4 yaş ile 5 yaş öğrencileri arasında 5 yaş lehine ve öz bakım becerileri açısından 5 yaş ile 6 yaş öğrencileri arasında 5 yaş lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre motor, bilişsel ve öz bakım becerileri açısından yaş faktörünün önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Ancak gruplar arasında yaş değişkenine göre dil becerileri ve sosyal-duygusal beceriler açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın iki alt amacına ilişkin ortaya çıkan sonuçlar bu şekilde ifade edildiği gibidir. Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda başta cinsiyet ve yaş değişkenleri olmak üzere çeşitli değişkenlerin dikkate alındığını görmek mümkündür. Alan yazındaki çalışmalarda ortaya çıkan sonuçları her değişkene göre ayrı ayrı ifade etmek yerine bütünlük arz etmesi açısından, bu çalışmada ortaya çıkan sonuçların benzerlik ve farklılıkları da dikkate alınarak birlikte ifade edilmiştir.

Okul öncesi dönemde çocuklar planlanmış bir şekilde yapılan motor beceri programlarına katılarak ancak bu becerilerini gerçek anlamda geliştirebilirler Okul öncesi çocuklarda motor gelişimini desteklemek adına, bu programlar sekiz hafta süreyle, haftada iki defa 30-45 dakikalık derslerle verilmesi uygun olacaktır (Logan vd., 2012). Bu programların çocukların motor becerilerini geliştirdiği (Logan vd., 2012) ve diğer gelişim alanlarına katkı sağladığı (Libertus ve Hauf, 2017) bilinmektedir. Alan yazın incelendiğinde Eynur’un (2013), okul öncesi çocukların kaba motor beceri gelişimlerini incelediği çalışmada, cinsiyet, yaş ve okul türü değişkenleri açısından kaba motor becerilerde anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Yavuz vd. (2021) çalışmasında yaşa göre çocukların ince motor becerilerinde anlamlı bir fark olduğu, yaş arttıkça bu becerilerin de arttığı ortaya çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre motor beceri puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Şen (2004), anaokulunda okuyan çocukların motor gelişimlerinde beden eğitimi aktivitelerinin

etkisini araştırmıştır. Katılımcıların motor performans değerlendirme testi puanlarında, deney grubu kız çocuklarının erkek çocuklardan daha fazla yararlandıkları saptanmıştır.

Ogelman vd. (2012), okul öncesi çocuklarında bilişsel gelişimin sosyal becerileri etkileyen önemli bir değişken olduğunu ortaya koyan bir çalışma yapmıştır. Ramazan ve Demir (2011), okul öncesi eğitimi programında yer verilen bilişsel gelişim özelliklerinin, çocuklarda ne düzeyde ortaya çıktığını araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre örneklemin bilişsel gelişim değerlendirme formunun 1. ve 2. uygulamaları sonucunda alınan puanlar cinsiyet, okul öncesi eğitimi süresi, okul türü, kardeş sayısı, baba öğrenim durumu, baba yaşı, anne yaşı, anne mesleği, ekonomik durum değişkenleri açısından farklılaşmamaktadır. Ancak annenin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca bilişsel gelişim puan ortalamaları 2. uygulamada daha yüksek çıkmıştır. Buna göre 36-48 aylık çocukların tüm değişkenlere göre bilişsel gelişim düzeylerinde bir artış olduğu söylenebilir.

Uyanık Aktulun'a (2019) göre gelişimsel açıdan en kritik süreç olduğu düşünülen erken çocukluk döneminde, ailenin desteği ile çocuklar dil ve akademik becerilere ilişkin birtakım deneyimler edinirler. Bu süreçte ailenin demografik durumu, çocukların erken dil ve akademik becerileri üzerinde etkili olabilmektedir. Bununla ilgili okul öncesi eğitimde erken dil ve akademik becerileri farklı değişkenlere göre incelediği çalışmada, erken dil ve akademik becerilerin anne-baba mesleği, anne-baba öğrenim durumu ve kardeş sayısı değişkenlerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu, cinsiyetin de sadece telaffuz becerilerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Akçay (2016), okul öncesi eğitimi alan çocukların bu eğitimi almayan çocuklara göre dil becerileri gelişimi açısından daha avantajlı olduklarını ortaya koyan bir çalışma yapmıştır. Aslan (2019), anaokulunda okuyan çocuklarda cinsiyet ve yaş değişkenlerinin alıcı ve ifade edici dil üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Akpunar ve Duman'ın (2019) yaptığı çalışmada okul öncesi eğitimindeki çocukların ifade edici dil becerilerinin cinsiyet açısından benzer olduğu ancak yaş grubu büyüdükçe, ifade edici dilde anlamlı bir artışın gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Kapıkıran vd.'ne (2006) göre sosyal ve duygusal gelişim çocukların hayata iyi uyum sağlaması için ayrı bir önemi ifade etmektedir. Bunun için erken dönem itibari ile farklı yöntem ve tekniklerle beceriler düzenli bir şekilde kazandırılmalıdır. Çocuk ailesinden, arkadaş grubundan, okul ve diğer sosyal ortamlardan bu becerileri edinebilir. Ancak bazı çocuklar bu becerileri yeterince kazanamayabilirler. Dolayısıyla çocuklarda öncelikle hangi becerilerin yetersiz olduğu belirlenmelidir. Bu fikirden hareketle öğretmenlerin algılarına göre okul öncesi eğitimde öğrencilerin sosyal becerileri bazı değişkenlere göre incelenmiştir. İletişim, uyum ve sosyal becerilerde yaş değişkeni açısından fark olmadığı ancak cinsiyet değişkenine göre kız çocukların uyum puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. 5 yaş grubunun 4 yaş grubundan daha yüksek beceriye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyet açısından kızların uyum becerilerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul öncesi eğitimi ikinci defa alan çocukların ilk defa alanlardan daha yüksek sosyal becerilere sahip olduğu saptanmıştır. Karoğlu ve Ünüvar (2017), okul öncesi eğitimde yaş ve cinsiyete göre çocukların sosyal davranış, sosyal beceri ve genel gelişim düzeyleri inceledikleri çalışmada yaş değişkeni açısından yaşları daha ileride olan çocuklar lehine gelişim özelliklerinde ve sosyal becerilerde anlamlı farklılıklar olduğu, sosyal davranışlarda ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Özgülük, (2006) yaptığı çalışmada okul öncesinde tam gün eğitim alan öğrencilerin yarım gün eğitim alan öğrencilere göre sosyal ve duygusal beceriler açısından daha çok geliştikleri sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyetin ise sosyal ve duygusal gelişimlerinde bir farklılık

teşkil etmediğini belirtmiştir. Genal (2018), okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal-duygusal becerilerini farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada cinsiyet, doğuş sırası, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitimi alma süresi açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Yaş değişkenine göre ise ortalama puanlarda 6 yaş grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Dinçer vd. (2017), okul öncesi eğitiminde çocukların öz bakım becerilerine ilişkin yaptıkları çalışmada cinsiyet, doğum sırası, okula yarım/tam gün devam etme ve kardeş varlığı değişkenleri açısından öz bakım becerilerinde anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Ancak yaş ve okul öncesi eğitimi alma süresi arttıkça çocukların öz bakım becerilerini yerine getirebilme oranlarında bir artış olduğu belirlenmiştir. Yiğitoğlu vd. (2018), okul öncesi eğitiminde öğrencilerin sosyal gelişim düzeyleri ile öz bakım becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Katılımcıların cinsiyete göre giyinme ve yemek yeme becerileri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken kişisel bakımları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Eğitime başlama yaşına göre kişisel bakım becerileri ve yemek yeme davranışları arasında anlamlı bir fark olmadığı, giyinme becerilerinin 5 yaş grubu lehine olduğu saptanmıştır. Sosyal beceriler ile öz bakım becerileri arasında ise pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Eğitime başlama yaşına göre sosyal ilişkiler ve sosyal işbirliği arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Yalçın vd. (2013), veli görüşlerine göre, okul öncesi eğitime 3-4 yaşında başlayan öğrenciler ile 5-6 yaşında başlayan öğrencilerin öz bakım becerileri arasında erken yaşta başlayanlar lehine fark olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar alan yazındaki diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında benzer sonuçlar olduğu gibi farklı sonuçların da olduğu görülmektedir. Bu durum, başta bu araştırmada ele alınan cinsiyet ve yaş değişkenleri olmak üzere diğer değişkenler bağlamında da aynı olduğu gerçeğini desteklemektedir. Dolayısıyla okul öncesi eğitimindeki çocukların gelişim alanları değerlendirildiğinde araştırmalarda ifade edilen değişkenlerin dışında çocukların sahip olduğu kültür, aile geleneği, yetiştirme tarzı ve bireysel farklılık vb. gibi durumların da etkili olduğu düşünülmektedir. Ortaya çıkan sonuçlar genel anlamda değerlendirildiğinde ise okul öncesi eğitimin, tüm beceri alanları bağlamında çocuk gelişimi için katkı sağlayan bir role sahip olduğu yönündedir.

Araştırmaya göre özellikle 5 yaş grubu lehine sonuçların ortaya çıkmasına dikkat edildiğinde diğer yaş gruplarına yönelik gelişim durumunun çok yönlü incelenerek farklı çalışmaların yapılması önerilebilir. Böylece bu öğrencilerin gelişimi adına okul öncesi eğitimi programı bağlamında yapılacak etkinlik veya programlardan daha güçlü bir şekilde yararlanarak eksiklikleri gidermek adına gelişime katkı sağlayacak fırsatlar oluşturulabilir. Okul öncesi eğitiminin, genel anlamda tüm gelişim alanlarına olan etkisi göz önünde bulundurulduğunda bütün öğrencilerin bu eğitimden yararlanması tavsiye edilebilir.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Siirt Üniversitesi Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 03.05.2023

Etik kurul belgesi sayı numarası: 578

Kaynakça

- Akçay, A. (2016). Okulöncesi eğitimi almanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9333>
- Akoğlu, G. (2016). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve okuryazarlık. Figen Turan & Arzu İpek Yükselen (Ed.). *Çocuk gelişimi 2 okul öncesi dönemde gelişim içinde* (53-72). Hedef Yayıncılık.
- Akpınar, G. Ş., & Duman, G. (2019). Anaokulu çocuklarının ifade edici dil becerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 98-111.
- Aslan, H. S. (2019). *48-66 aylık çocuklarda dil gelişimi ve sosyal beceri ile ilişkili değişkenlerin araştırılması*. (Tez numarası. 535509). [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Atay, M. (2011). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Kök Yayıncılık.
- Ceyhan, E. (2004). Gelişimin temelleri. Gürhan Can (Ed.). *Gelişim ve öğrenme içinde* (1-18). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cook-Cottone, C. P. (2004). Using Piaget’s theory of cognitive development to understand the construction of healing narratives. *Journal of College Counseling*, (7), 177-186. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2004.tb00249.x>
- Dinçer, Ç., Demiriz, S., & Ergül, A. (2017). Okul öncesi dönem çocukları (36–72 ay) için öz bakım becerileri ölçeği-öğretmen formu’nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 59-78. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.2686>
- Eynur, A. (2013). *Kütahya ili merkez ilçesi okul öncesi kurumlarında okuyan öğrencilerin kaba motor beceri gelişimlerinin incelenmesi*. (Tez numarası. 341816). [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi].
- Genal, S. (2018). *Okul öncesi eğitiminden yararlanan 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal yeterlilikleri ile bakış açısı alma becerilerinin incelenmesi*. (Tez numarası. 527766). [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi].

- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B., & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Karoğlu, H., & Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 231-254. <https://doi.org/10.21764/efd.12383>
- Libertus, K., & Petra H. (2017). Motor skills and their foundational role for perceptual, social and cognitive development. *Frontiers in Psychology*, 8:301. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00301
- Logan, S.W., Robinson, L.E., Wilson, A.E., & Lucas, W.A. (2012). Getting the fundamentals of movement: A meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child: Care, Health and Development*, 38(3), 305-315. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01307.x>
- McCaleb, A., & Cull, V. (2000). Sociocultural influences and self care practices of middle adolescents. *Journal of Pediatric Nursing*, 15(1), 30-35. [https://doi.org/10.1016/S0882-5963\(00\)80021-4](https://doi.org/10.1016/S0882-5963(00)80021-4)
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. MEB Yayınları.
- Morzhina, E.V. (2006). *Formation of self-care skills on lessons and at home*. M.: Terevinf.
- New R. S., & Cochran, M. (Ed.) (2007). *Early childhood education: An international encyclopedia, Volumes 4*. Greenwood Publishing Group.
- Ogelman, H. G., Seçer, Z., Alabay, E., & Uçar. F. (2012). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel gelişimleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 391-402.
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1997). *Okul öncesi eğitimi*. MEB Basımevi.
- Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerinin incelenmesi*. (Tez numarası. 189028). [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].
- Plaisted, L. L. (2008). *Early education of children*. Bibliobazaar.
- Ramazan, O., & Demir, S. (2011). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 36-48 aylık çocukların bilişsel gelişim düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 83-98.
- Santrock, J. W. (2012). Yaşam boyu gelişim. Galip Yüksel (Çev. Ed.). Tülin Şener Kılınç (Çev.) *Erken çocuklukta fiziksel ve bilişsel gelişim içinde* (208-274). Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.
- Slee, P. T. (2002). *Child, adolescent and family development*. Cambridge University Press.
- Şen, M. (2004). *Anaokuluna devam eden altı yaş çocukların motor gelişimlerine beden eğitimi çalışmalarının etkisinin incelenmesi*. (Tez numarası. 151148). [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].

- Tümekaya, S. (2012). Dil gelişimi. M. Engin Deniz (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (27-53). Maya Akademi Yayınları.
- Uyanık Aktulun, Ö. (2019). 60-72 Aylık çocukların erken akademik ve dil becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(1). 775-797. doi: 10.7827/TurkishStudies.14776
- Yalçın, M., Başar, M., & Çetinkaya, A. (2013). Okul öncesi eğitime 5-6 yaşında başlayan çocuklar ile 3-4 yaşında başlayan çocukların öz bakım becerilerinin veli görüşlerine göre incelenmesi (Uşak ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4). 208-245.
- Yavuz, E. C., Güney, M., & Taştepe, T. (2021). 60-71 aylık çocukların ince motor beceri düzeylerinin yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7), 1-11.
- Yiğitoğlu, G. T., Vural, B. K., & Körükçü, Ö. (2018). 4-5 yaş grubu çocukların sosyal gelişim düzeyleri ile öz bakım becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 897-905. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.357971>



Attitudes and Behaviours of University Students towards Nature Excursions¹

Sabri Karadoğan² Esen Durmuş³

To cite this article:

Karadoğan, S., Durmuş, E. (2023). Attitudes and Behaviours of University Students towards Nature Excursions: Trip Observation Method [Üniversite öğrencilerinin doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışları: Gezi gözlem yöntemi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 12(24), 213-230. DOI: 10.55605/ejedus.1267594

Research article

Received: 2023-03-19

Accepted: 2023-06-25

Abstract


The theoretical natural concepts and events taught in the classes should be reinforced through field trip observation. Travelling-observation method is effective in establishing connections and relationships between events by making observations by going to the places where events occur, making on-site evaluations. For this reason, field trips to the natural environment are of great importance in the teaching of geographical concepts and their permanence in the minds of students.


In order to determine the attitudes and behaviours of university students towards cultural and natural areas with the travel observation method, a day trip was carried out with participants from various branches and levels of the university around Eğin and Ergani. After the trip, a data collection questionnaire consisting of three parts was applied with a cross-sectional survey.

As a result of the analysis and evaluation of the data obtained from the questionnaire, it was concluded that students' attitudes and behaviours towards nature trips did not differ according to the grade level variable and that students' attitudes and behaviours towards nature were high. It can be said that the participants are eager to learn about the old settlements and their history, and that the participants are interested in the elements of physical geography, and that the lessons they learnt in theory arouse their interest in practice. Among the most memorable concepts in the field trip, the elements of historical and cultural heritage are quite high. This reveals that the importance of the field is understood by the students and the importance of the field trip observation method in terms of ensuring the permanence of learning. The fact that the participants from different departments and classes acted together along the trip route and carried out the activities together shows the social gains of the trip.

Keywords: Education, Learning, Education in Nature, Travel Observationmethod, Out of Class Learning

¹This study was supported by the Dicle University Scientific Research Projects Coordinatorship (DUBAP) with the Project numbered ZGEF.22.007.

² Corresponding Prof.Dr., skaradogan@dicle.edu.tr, Dicle University, Ziya Gökalp Education Faculty, Department of Geography Education, Diyarbakır. ORCID NO: 0000-0002-0680-5745

³ Author, Doç.Dr. edurmus@firat.edu.tr, Firat University, Faculty of Education, Department of Social Studies Education, Elazığ. ORCID NO: 0000-0003-1011-8785



Üniversite Öğrencilerinin Doğa Gezilerine Yönelik Tutum ve Davranışları⁴

Sabri Karadoğan⁵ Esen Durmuş⁶

Atf:

Karadoğan, S., Durmuş, E. (2023). Attitudes and Behaviours of University Students towards Nature Excursions: Trip Observation Method [Üniversite öğrencilerinin doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışları: Gezi gözlem yöntemi] *Electronic Journal of Education Sciences*, [Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi], 12(24), 213-230. DOI: 10.55605/ejedus.1267594

Araştırma Makalesi

Geliş Tarihi: 2023-03-19

Kabul Tarihi: 2023-06-25

Öz

Sınıflarda anlatılan teorik doğal kavram ve olayların arazide gezi gözlem yoluyla pekiştirilmesi gerekir. Gezi- gözlem metodu, olayların meydana geldiği sahaya giderek gözlem yapmak, yerinde görmek yoluyla olaylar arası bağlantıların ve ilişkilerin kurulmasında etkilidir. Bu nedenle coğrafi kavramların öğretilmesi ve öğrencinin zihninde kalıcılığı olmasında doğal çevreye yapılan arazi gezilerinin önemi büyüktür.

Üniversite öğrencilerinin gezi gözlem yöntemiyle kültürel ve doğal alanlar yönelik tutum ve davranışlarını belirlemek amacıyla, Eğil ve Ergani çevresine üniversitenin çeşitli branş ve kademelerinden oluşan katılımcılarla gününbirlik bir gezi gerçekleştirildi. Gezi sonrasında kesitsel tarama ile uygulanan, üç bölümden oluşan bir veri toplama anketi uygulandı.

Anketten elde edilen verilerin analiz ve değerlendirilmesi sonucunda öğrencilerin doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışlarının sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediği ve öğrencilerin doğaya yönelik tutum ve davranışlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların eski yerleşim yerleri ve tarihleri hakkında bilgi edinmeye istekli oldukları, ayrıca katılımcıların fiziki coğrafyaya ait unsurlara ilgi duydukları, teoride gördükleri derslerin pratikte karşılıklarına çıkmasının ilgi uyandırdığı söylenebilir. Gezi sahasında en fazla akılda kalan kavramlar içinde tarihi ve kültürel mirasa ait unsurların oldukça fazla olması, sahanın öneminin öğrenciler tarafından anlaşıldığını ve gezi gözlem metodunun öğrenmenin kalıcılığını sağlaması bakımından önemini ortaya koymaktadır. Farklı bölümlerden ve sınıflardan oluşan katılımcıların gezi güzergâhı boyunca birlikte hareket etmesi ve aktiviteleri beraber yapmaları, gezinin sosyal yönden de kazanımlarını göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Öğrenme, Doğada Eğitim, Gezi Gözlem metodu, Sınıf Dışı Öğrenme Ortamları

⁴Bu çalışma, Dicle Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü (DÜBAP) tarafından ZGEF.22.007 nolu proje ile desteklenmiştir.

⁵ Sorumlu Yazar, Prof.Dr., skaradogan@dicle.edu.tr, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fak. Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, Diyarbakır ORCID NO: 0000-0002-0680-5745

⁶ Yazar, Doç.Dr. edurmus@firat.edu.tr, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Elazığ. ORCID NO: 0000-0003-1011-8785

Giriş

Doğa gezileri sınıf dışı öğrenme etkinlikleri içerisinde yer alıp sınıf ortamında öğrencilere verilen teorik bilgi ile gerçek bilgiler arasında uyumdan hareketle bilginin somutlaştırılması sağlanmaktadır. Bu anlamda coğrafi kavramların öğretilmesi ve öğrencinin zihninde kalıcılığı sağlanmasında doğal çevreye yapılan arazi gezilerinin önemi büyüktür. Coğrafya konularının öğretiminde arazi gezileri yapılırken en fazla başvurulan yöntemlerden biri de gezi-gözlem yöntemidir. Arazi gezileri ile “öğrenciler yaşadığı çevreyi tanıyarak mekânı algılama, analiz etme ve gözlem yapabilme becerileri gelişmektedir. (Meydan, 2009, s. 248-58). İnsan mekân etkileşimini temel alan coğrafya bilimi, coğrafi olayların oluşumunu nedensellik ilkesi doğrultusunda açıklayarak yerinde gözlem yapabilme becerisini kazandırır. Bu becerinin kazanılmasında gezi-gözlem yöntemi sıklıkla kullanılmaktadır. Doğanay’ın da belirttiği gibi coğrafya biliminin laboratuvarı arazi/mekândır (Doğanay, 2002, s. 18). Arazi çalışmaları sayesinde öğrenciler sınıf dışı etkinliklerle coğrafi olay ve süreçleri yerinde öğrenerek deneyim kazanır (Şahin ve Özey, 2012, s. 1).

Hangi düzeyde olursa olsun sınıf ortamında teorik anlatılan coğrafi kavram ve olaylar çok farklı yöntem ve teknikler kullanılmasına rağmen soyut kalarak arazide gözlem yoluyla elde edilen bilgilerden daha kalıcı olmayacaktır (Çalışkan, 2008, s.12-13). Geniş anlamıyla gezi- gözlem metodu, olayların meydana gelmiş olduğu ve bizzat devam ettiği mekânlara giderek gözlem yapmak, yerinde değerlendirmelerde bulunarak, olaylar arası korelasyonları saptamaktır (Garipağaoğlu, 2001, s. 14).

Coğrafya eğitimi öğretim ilkelerinden yakından uzağa ilkesi doğrultusunda insana yaşadığı çevreden dünyaya uzanan geniş bir yelpazeyi öğretir. Coğrafya inceleme alanı olarak fiziki, beşerî ve ekonomik olay ve olgularıyla birlikte hayatın içerisinde yer almakta ve bu olay ve olguları kendi yaklaşım tarzıyla analiz etmektedir (Akınoğlu, 2005, s.80).

Bilimsel araştırma ve geziler, coğrafya öğretiminin ve bilimsel çalışmaların temelini oluşturur. Coğrafya bilimini meslek edinmiş her kademedeki öğretim elemanları ve gelecekte bu mesleğin talip ve temsilcileri durumunda olan öğrenciler için saha gezileri adeta mesleki bir zorunluluktur. Öğretici olduğu kadar eğitici de olan bu tür bilimsel gezi ve gözlemler, yükseköğretimde hem kısa süreli, yakın çevre gezileri, hem de uzun süreli uzak mesafe gezileri olarak düzenlenmelidir. Coğrafya bilimine mensup akademisyen ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları araştırma ve gözlemlerini yapabilmeleri; üniversite ve fakülte yönetimlerinin bu gerçeğe sıcak bakmaları ve desteklemeleri ile mümkündür (Garipağaoğlu, 2001, s. 13). Bu araştırmada ise doğa gezilerinin üniversite öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve davranışları üzerinde etkisi belirlenmesi hedeflenmiştir.

Bilimsel, teknik ve kültürel arazi çalışmaları kapsamında doğa gezilerinin ve gezi gözlem yönteminin öğrencinin akademik başarı, tutum ve davranışlarına yönelik kazanımlarını ölçmek amacıyla Diyarbakır ilinin kuzey kesimlerine, Ergani ve Eğil ilçeleri çevresine bir gezi programlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

- Üniversite öğrencilerinin doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin gezi rotasına göre doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışlarında anlamlı bir fark var mıdır?

- Üniversite öğrencilerinin doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışları arasında çevre gezilerine katılma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışları arasında gidilecek yerle ilgili ön araştırma yapma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
- Üniversite öğrencilerinin buldukları üniversite düzey derecelerine göre doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışlarında anlamlı bir fark var mıdır?
- Gezi, öğrencileri hangi yönden geliştirmiş ve heyecanlandırmıştır?
- Üniversite öğrencilerinin gezi sahası ile ilgili hafızalarında kalan anahtar sözcükler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma tarama araştırma türlerinden kesitsel tarama ile yürütülmüştür. Tarama araştırması, belli bir zamanda, bireylerin belli bir konudaki bilgilerini, görüşlerini, kanılarını almak için onlara sorular sorulması ve onların sorulara cevap vermesi şeklinde yürütülen bir araştırma türüdür (Tekindal, 2021, s. 178). Kesitsel tarama araştırmaları ise araştırma değişkenlerinin zaman içerisinde sadece bir noktada yapılan ölçüm ile incelenmesidir (Cemaloğlu, 2020, s. 69).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Amaçsal örnekleme araştırma için araştırma problemine cevap bulunabilecek en zengin ve en iyi bilgilerin nereden, kimden, kimlerden edinilebileceğine karar verilmesini sağlayan örnekleme türüdür (Tekindal, 2021, s. 170). Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2019). Bu amaçla gezi, arazi deneyimini ilk kez yaşayacak olan coğrafya öğretmenliği programı 1. sınıf ve yüksek lisans öğrencilerinin yanı sıra üniversitenin diğer çeşitli fakülte ve bölümlerinin öğrencilerine de açık tutulmuştur.

Katılımcılar üniversitenin çok farklı fakülte ve bölümlerinden gelmiştir (Eğitim Fakültesi Coğrafya Öğretmenliği Programı / Sosyal Bilimler Öğretmenliği Programı / Coğrafya-Formasyon Sertifika Eğitimi programı, Edebiyat Fakültesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü / İngiliz Dili Ve Edebiyatı Bölümü/ Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü/ Tarih Bölümü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Coğrafya Eğitimi Yüksek Lisans Programı, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü / Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Bölümü, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü / Sağlık Yönetimi Bölümü, Teknik Bilimler MYO Elektrik Bölümü / Elektronik Teknolojisi Bölümü, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Adalet Meslek Yüksekokulu, Sivil Havacılık Yüksekokulu, Diş Hekimliği Fakültesi, Hukuk Fakültesi, Eczacılık Fakültesi, Tıp Fakültesi, İktisat Fakültesi, Veteriner Fakültesi, İlahiyat Fakültesi).

Araştırmaya 13 ön lisans, 56 lisans, 5 yüksek lisans öğrencisi toplam 74 öğrenci katılmıştır. Ancak 68 öğrenci anketi cevapladı. Anketi cevaplayanların 40'ı kız, 28'i erkek öğrencidir. Yine anketi cevaplayanların 38'i lisans, 16'sı coğrafya öğretmenliği lisans, 1'i coğrafya yüksek lisans, 11 ön lisans, 2 pedagojik formasyon coğrafya öğrencisidir.

Tablo 1. Katılımcıların Eğitim gördükleri programa göre dağılımları

Program	Sayı
Coğrafya öğretmenliği lisans programı	16
Coğrafya öğretmenliği dışındaki lisans programı	38
Ön lisans programları	11
Coğrafya eğitimi yüksek lisans programı	1
Pedagojik formasyon sertifika programı	2
Toplam	68

Veri Toplama Araçları

Kesitsel tarama araştırmaları ile belirli bir zamanda evren hakkında çıkarımlarda bulunmak için farklı veri toplama araçlarıyla (yüz yüze veya elektronik olarak yapılan görüşmeler, anketler gibi) veri toplanır (Cemaloğlu, 2020, s. 69). Araştırma kapsamında üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. İlk bölümde cinsiyet, öğrenim durumu ve sınıfa yönelik soruların yer aldığı kişisel bilgi formu bulunmaktadır. İkinci bölümde araştırma gezisine yönelik hazır bulunuşluk ve sonucunu açığa çıkaran açık uçlu maddeler yer almaktadır. Üçüncü bölüm ise araştırma gezisinin sonucunun öğrencilerin bilimsel, teknik ve kültürel anlamda kazanımlarını belirlemeye yönelik anket maddelerinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı oluşturulurken uzman görüşlerine başvurularak sorular düzenlenmiştir. Arazi gezisinden önce geziye katılmayan 8 öğrenciye sorular yöneltilecek soruların geçerlik ve güvenilirliği test edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Toplam rotası 165 km olan ve Ergani ve Eğil çevresine yönelik günübirlik planlanan gezi saat 08.30 ile 17.30 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. Karacadağ'a bağlı volkanik faaliyetlerin gerçekleştiği Geyiktepe tefra konisi, Gevran Ovası, Ergani Çayönü kazı alanı, Hilar Nekropolü kaya mezarları, karstik kayalıklar, Eğil Peygamberler Kabri ve Eğil Kalesi ile bunlar arasında kaymakamlıkça tabiat parkı kapsamında düzenlenmiş 2 kilometrelik merdivenli yürüyüş parkuru gezi rotasını ve başlıca lokasyonlarını oluşturmaktadır. Gezi boyunca daha önce belirlenmiş konularda ses kayıtları ve metin dosyaları bir sosyal haberleşme platformunda açılmış olan ve tüm gezi elemanlarının yer aldığı haberleşme grubunda ilgili zaman ve lokasyonlarda paylaşıldı. Ayrıca belirlenmiş lokasyonlarda görev dağılımı yapılmış kişilerce bilgilendirmeler yapılarak sorulara cevap verilmeye çalışıldı. Gezi sonrasında ise kişisel bilgi formu, açık uçlu sorular ve maddelerin yer aldığı anket formu uygulandı.

727,494 ve $p=,000$ olarak bulunmuştur. Bu bulgular ışığında Bartlett testi sonucu 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Anket tek boyutlu olup Bartlett testine göre anket maddeleri tutum ve davranışları ölçmektedir.

Ardından verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin analizler yapılmıştır. Buna göre araştırma kapsamında uygulanan anketten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85'tir. Anketten alınabilecek en yüksek puan gezi gözlem uygulamalarına yönelik olumlu algıların göstergesi olarak kabul edilmektedir. Mevcut ankete ait örneklem büyüklüğü, en düşük ve en yüksek puanlar, aritmetik ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Doğa Gezilerine Yönelik Tutum ve Davranış Anketi Çarpıklık ve Basıklık Değerleri (Merkezi Eğilim Ölçüleri)

	N	Minimum	Maksimum	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Skewness	Kurtosis
Tutum ve Davranışlar	67	3.24	5.00	4.48		-.621	-.282

Tablo 2' de normallik testi için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmıştır. Buna göre Skewness değeri-.621 ile Kurtosis değeri ise -.282 arasında değiştiği gözlenmiştir. Genel bir kural olarak Skewness ve Kurtosis değerleri-1.5 ile +1.5 arasında değerler aldığıda dağılımın normal olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013).

Araştırmada elde edilen verilerin normal dağılım göstermesine paralel olarak verileri analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Bu kapsamda veriler bağımsız gruplar t-testi ve varyans analizi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde değişkenlere bağlı olarak aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Açık uçlu soruların analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz uygulanmıştır. Betimsel analiz önceden belirlenen bir çerçeve doğrultusunda nitel verilerin işlenmesini, bulguların tanımlanmasını ve bulguların yorumlanmasını içeren bir analiz yaklaşım türü (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 366) olarak bilinmektedir.

Katılımcı formları doğrultusunda elde edilen veriler araştırmanın amacına uygun olarak kodlanmıştır. Bu kodlamalar katılımcıların ifadeleri ile tekrar karşılaştırılarak temalara uygun olup olmadıkları teyit edilmiş ve uygun olmayanlar tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Katılımcıların ifadeleri temalara ayrılarak gruplandırılmıştır. Bu sayede kaç katılımcının aynı temaya vurgu yaptığı ortaya konulmuştur. Oluşturulan bu temalar kapsamlı bir görüntünün sağlanması için tablolar şeklinde sunulmuştur. Bu temaların daha fazla yoğunlaştığı alanların toplu bir şekilde gözler önüne serilmesini sağlamaktadır. Anahtar kavramlara verilen kelime sayılarına göre hangi kavrama ne kadar sıklıkla cevap verildiği frekans tablosu ile gösterilmiştir.

Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla veri analiz sürecinin nasıl gerçekleştirildiği açıklanarak araştırma sonucunda elde edilen temalara ve bu temalara yönelik tablolara bulgular kısmında yer verilmiştir.

Etik kurul izni

T.C. Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 11.11.2022 tarih, E-14679147-663.05-392058 sayılı yazı ve 389400 sayılı oluru gereğince etik açısından uygun bulunmuştur.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel verilerden elde edilen analizler değerlendirilmiştir.

Nicel verilerin bulguları

1. Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Bulguları

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Bulguları

Değişken	N	X	SS	SD	t	p	
Cinsiyet	Kız	38	4.45	.370	65	-.693	.491
	Erkek	28	4.52	.488			

Tablo 3'deki verilerden de anlaşılacağı üzere üniversite öğrencilerinin doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark yoktur, $t(65) = -.693$, $p > .05$. Diğer bir ifadeyle üniversite öğrencilerinin doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışları cinsiyete göre benzerlik göstermektedir.

2. Gezi Rotası Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Anova Testi Bulguları

Tablo 4. Gezi Rotasına Göre Tek Yönlü Anova Testi Bulguları

	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Gezi Rotası	50-75km	6	4.77	Gruplar arası	.672	3	.224	1.27	.291
	75-100km	13	4.52	Gruplar içi	11.083	63	.176	3	
	100-200km	42	4.42	Toplam	11.755	66			
	200-300km	6	4.50						
	Toplam	67	4.48						

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğrencilerin gezi rotasına göre doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışlarında anlamlı fark olmadığı, $[F_{(3-63)} = 1.273; p > .05]$ belirlenmiştir.

3. Çevre Gezisine Katılma Değişkenine İlişkin T-Testi Bulguları

Tablo 5. Çevre Gezisine Katılma Değişkenine Göre T-Testi Bulguları

Değişken	N	X	SS	SD	t	p	
Çevre Gezisine Katılma	Evet	45	4.54	.408	65	1.753	.084
	Hayır	22	4.35	.429			

Tablo 5’deki verilerden de anlaşılacağı üzere doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışları arasında çevre gezilerine katılma durumuna göre anlamlı fark yoktur, [$t_{(65)}= 1.753$, $p>.05$]. Diğer bir ifadeyle daha öncesinde çevre gezisine katılan öğrenciler ile çevre gezisine katılmayan öğrencilerin doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışları benzerlik göstermektedir.

4. Gezi Alanı ile İlgili Ön Araştırma Yapma Değişkenine İlişkin T-Testi Bulguları

Tablo 6. Gezi Alanı ile İlgili Ön Araştırma Yapma Değişkenine Göre T-Testi Bulguları

Değişken	N	X	SS	SD	t	p
Ön Araştırma Yapma	Evet	50	4.50	.431	65	.567
	Hayır	17	4.43	.401		.573

Tablo 6’daki verilerden de anlaşılacağı üzere doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışları arasında gezi alanı ile ilgili ön araştırma yapma durumuna göre anlamlı fark yoktur [$t_{(65)}= .567$, $p>.05$].

5. Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Testi Bulguları

Tablo 7. Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Anova Testi Bulguları

	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
Gezi Rotası	1.sınıf	34	4.51	Gruplar arası	.330	3	.110	.607	.613
	2.sınıf	10	4.34	Gruplar içi	11.424	63	.181		
	3.sınıf	10	4.41	Toplam	11.755	66			
	4.sınıf	13	4.55						
	Toplam	67	4.48						

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrencilerin buldukları sınıf düzeylerine göre doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışlarında anlamlı fark olmadığı, [$F_{(3-63)}= .607$; $p>.05$]belirlenmiştir.

6. Üniversite Düzey Derecesine Göre Tek Yönlü Anova Testi Bulguları

Tablo 8. Üniversite Düzey Derecesine Göre Tek Yönlü Anova Testi Bulguları

	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	
Üniversite Düzey Derecesi	Ön lisans öğrencisi	11	4.38	Gruplar arası	.191	2	.095	.528	.592
	Lisans öğrencisi	39	4.47	Gruplar içi	11.564	64	.181		
	Coğrafya lisans öğrencisi	17	4.55	Toplam	11.755	66			
	Toplam	67	4.48						

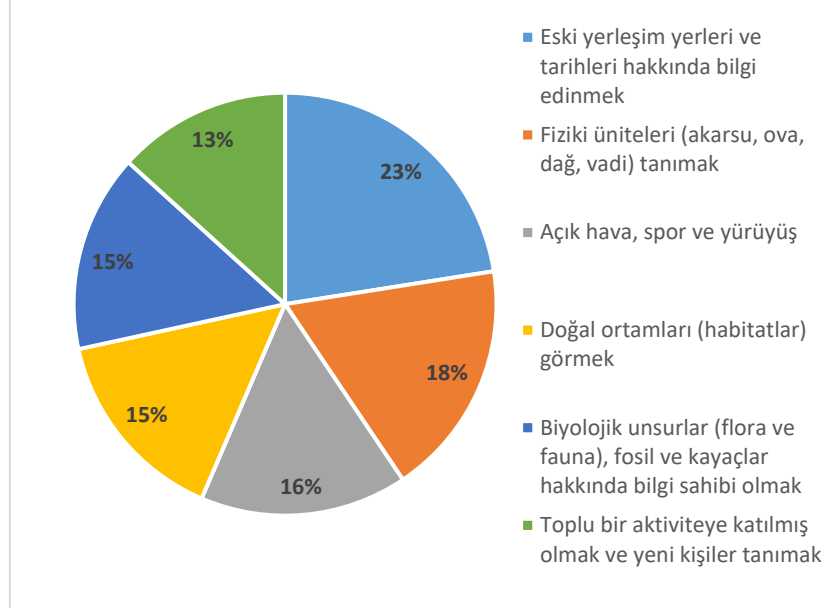
Tablo 8’de görüldüğü üzere öğrencilerin buldukları üniversite düzey derecelerine göre doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışlarında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir [$F_{(2-64)}=.528$; $p>.05$]. Çalışmada farklı öğrenim düzeyinde yer alan öğrencilerin doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışlarının benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Açık uçlu sorulara yönelik bulgular

1. Gezinin hangi yönden katılımcıları geliştirdiğine ve heyecanlandığına yönelik bulgular

Katılımcılara gezinin sizi hangi açıdan daha çok geliştirdiğini ve heyecanlandığınızı düşünüyorsunuz sorusu yöneltilmiş ve soruya birden çok şıkkı seçebilecekleri belirtilmiştir. Geziye katılanların %23'ü eski yerleşim yerleri ve tarihleri hakkında bilgi edinmek cevabını vermişlerdir. Bu durum gezi sahasının tarihi ve kültürel yönünü vurgulamıştır. Özellikle gezi sahasında mağara, höyük, kale, dini turizm değerleri içinde yer alan peygamber makamlarının yer alması Ergani ve Eğil ilçelerinin bu anlamda tam bir laboratuvara karşılık geldiğini ve öğrencilerinde bu alana daha çok vurgu yapması tarihi ve kültürel mirasların öğrencilerin ilgisini çektiğini göstermiştir.

Geziye katılan öğrencilerin en çok ilgisini çeken ikinci kategori fiziki coğrafyaya ait unsurlar olmuştur. Bu alanda özellikle farklı morfolojik birimlerin yer alması, sınıf dışı etkinlik ortamında doğrudan arazide dağ, ova, vadi ve jeolojik özellikler gibi teoride gördükleri derslerin pratikte öğrencilerin karşısına çıkması ilgi uyandırmıştır. Ayrıca katılımcıların farklı düzeylerden ve alanlardan oluşması açık hava, spor ve yürüyüş amaçlı bir gezi olarak yorumlamalarına da yol açmıştır. Bu kategoride katılımcılar %16 oranında gezinin bu yönüne dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar %15 oranında doğal ortam ve biyolojik unsurlar (flora, fauna), fosil ve kayalar gibi doğal ortam özellikleri ilgili konular hafızalarında daha ön plana çıkmıştır. Bu durum gezi gözlem metodunun etkisinin öğrenci üzerindeki önemini vurgulamıştır.



Şekil 2. Gezinin Hangi Açıdan Önemli Olduğuna Yönelik Görüşlerin Dağılımı

2. Gezi sahası ile ilgili hafızada kalan kavram ve sözcüklere yönelik bulgular

Gezi sahası ile ilgili akılda kalan beş anahtar sözcük yazılması istenmiştir. Bu anahtar sözcükler 3 temel kategoriye ayrılmıştır. Her bir kategori de kendi içerisinde alt kategorilere ayrılmıştır.

Tablo 9. Gezi Hakkında Tarihi ve Kültürel Miras Özellikleri ile İlgili Çağrışım Yapan Kavram ve Sözcükler

Yerleşme	f	Tarihi Eserler	f	Tarihi Dönemler	f
Çayönü	20	Mezarlar/Nekropol	20	Neolitik Yerleşme	9
Hilar Mağarası	13	Tarih Eserler/Tarihi	6	Asurlular	5
Mağaralar	12	Peygamberler Kabri	4	Paleolitik Alanlar	4
Yerleşik Hayat	7	Kaya Mezarları	3	Tarım Devrimi	4
İlk Yerleşim	6	Hz. Zülküf	1	Medeniyet	4
Eğil	4	Kazı	1	Eski Çağ	3
Yaşam Alanı	4				
İlk Köy	3				
Ergani	1				
Kale	1				
Jeosit	1				

Tablo 10. Gezi Hakkında Doğal Coğrafya Özellikleri ile İlgili Çağrışım Yapan Kavram ve Sözcükler

Yer Şekilleri	f	Kayaç Türleri	f	Hidrografik Unsurlar	f	Bitki Örtüsü	f
Volkanik Yapılar	13	Kayaçlar	17	Akarsular	7	Bitki Örtüsü	2
Dağ	5	Bazalt	6	Eğil Baraj Gölü	5	Ağaçlar	1
Geyiktepe Parazit	5	Kireç Taşı	5	Baraj	4	Buğday	1
Bereketli Ovası	3	Fosiller	3	Suyun Yerleşmedeki Önemi	2	Yemiş	1
Karst Topografyası	3	Obsidyen	3	Gömük Menderes	2		
Makam Dağı	3	Aglomera	2	Deve Geçidi	1		
Obruk	3	Jips	2	Dicle Baraj Gölü	1		
Karstik Aşınma	3	Kalker	2	Havza	1		
Doğal Oluşum	3	Toprak	2	Nehir	1		
Karacadağ Parazit	2	Anhidrit	1				
İç ve Dış Kuvetlerin	2	Cüruf Taşı	1				
Aşınma	2	Filiş	1				
Ergani Ovası	1						
Dicle Vadisi	1						
Lapyra	1						
Ova	1						
Yerşekilleri	1						
Fay Hatları	1						

İlk oluşturulan kategori tarihi ve kültürel miras özellikleri kategorisidir. Bu kategoride toplam 136 anahtar kavram oluşturulmuştur. Bu kategori yerleşme, tarihi eserler ve tarihi dönemler olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmıştır. Yerleşme alt kategorisi 72 anahtar kavramla en çok akılda kalan alt kategori olmuştur. Yerleşme kategorisinde Çayönü (20), Hilar mağarası (13) ve mağaralar (12) en fazla akılda kalan anahtar kavramlara karşılık gelmektedir. Tarihi eserler alt kategorisinde toplam 35 anahtar kavram üretilmiştir. Mezarlar/nekropol (20), tarihi eserler (6) yerler ile peygamberler kabri (4) en fazla akılda kalan kavramları oluşturmuştur.

Tarihi dönemler kategorisi 29 anahtar kavramla en az kavramın oluşturulduğu kategoridir. Bu kategoride Neolitik yerleşme (9), Asurlar (5) ve Paleolitik alanlar (4) anahtar kelimeleri katılımcılar tarafından en fazla vurgulanan anahtar kavramlardır. Yerleşme kategorisinde ayrıca yerleşik hayat (7), ilk yerleşim yerleri (6), ilk köy yerleşmesi gibi anahtar kavramlar da Çayönü yerleşmesini tanımlaması ve yerleşmenin özelliklerini vurgulaması açısından önemlidir. Bu kategori kendi içinde bir bütünlük oluştururken Neolitik dönem Çayönü, yerleşik hayat, ilk yerleşim yerleri, ilk köy yerleşmeleri, Paleolitik dönem mağaralar, kaya mezarları gibi anahtar kavramlarla birlikte çağrışım yapmıştır.

İkinci oluşturulan kategori doğal coğrafi özellikler kategorisidir. Katılımcılar tarafından 129 anahtar kavram oluşturulmuştur. Bu kategori yer şekilleri, kayaç türleri, hidrografik unsurlar ve bitki örtüsü olmak üzere kendi içerisinde dört alt kategoriye ayrılmıştır. Yer şekilleri alt kategorisi toplam 53 anahtar kavramla en fazla akılda kalan kelimeler olmuştur. Bu alt kategoride volkanik yapılar (13) en fazla akılda kalan kavramlar olmuştur. Gezi sahasının Karacadağ volkanik platosuna karşılık gelmesi ve volkanik alanları görmeleri katılımcılar için önemli bir çağrışım unsuru olmuştur. Gezinin ilk durağı olan Geyiktepe parazit konisinin volkanik bir özellik göstermesi gezi güzergâhında volkanizmanın ayrıcı bir unsur olmasına neden olmuştur. Bu alt kategoride ayrıca “dağ” öğrenciler tarafından akılda kalan diğer bir anahtar kavramı oluşturmaktadır.

Kayaç türleri alt kategorisinde toplam 45 anahtar kavram oluşturulmuştur. “Kayaçlar”, “bazalt” ve “kireçtaşı” en fazla akılda kalan anahtar kavramlara karşılık gelmektedir. Bu kategoride gezi sahasının volkanik ve karstik arazilerden oluşması bazalt, kireçtaşı, anhidrit, obsidyen gibi bu yapılara ait litolojiyi vurgulaması katılımcılarının sahayı iyi gözlemlediklerinin göstergesidir. Hidrografik unsurlar alt kategorisinde akarsular ve Eğil baraj gölü gibi akılda kalan kavramların gezi sahasında akarsuların dış kuvvetler içerisinde en fazla şekillendirici güç olmasının etkisine bağlıdır. Ayrıca baraj göllerinin çağrışım yapması katılımcıların sahada bu gölleri gözlemlemesi ile ilgilidir. Bitki örtüsü alt kategorisi en az ilgi çeken alt kategori olmuştur. Bu alt kategoride bitki örtüsü ve ağaçlar gezi sahası ile ilgili en çok akılda kalan anahtar sözcükler olarak yer almaktadır.

Tablo 11. Gezi hakkında duygu ve düşünceler ile ilgili ön plana çıkan anahtar kelimeler

Duygu/Düşünce	f
Doğa/Manzara	8
Yürüyüş	3
Motivasyon	2
Geçmişin Aynası	2
Tecrübe	2
Göz Alıcı	1
İlgi Çekici	1
Merak	1
Mistik Hava	1
Eğitsel	1
İnsan	1
Yeni Yerler Görme	1
Yeni Bilgiler Öğrenme	1
Zaman	1

Son kategori ise gezi hakkında duygu ve düşünceler alt kategorisidir. Bu kategori alt kategorilere ayrılmamıştır. Bu kategoride doğa/manzara, yürüyüş ve motivasyon anahtar kelimeleri gezi hakkında en sık tekrarlanan anahtar kelimeler olmuştur.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, coğrafya eğitimi kapsamında üniversite öğrencilerinin gezi gözlem yöntemiyle Diyarbakır'ın Eğil ve Ergani ilçeleri çevresinde kültürel ve doğal alanlara yönelik tutum ve davranışlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Gezi sonrasında kesitsel tarama ile uygulanan ve üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı uygulanmıştır. Uygulanan ankette katılımcıların cinsiyet, öğrenim durumu ve sınıfa yönelik soruların yer aldığı kişisel bilgi formu ile birlikte araştırma gezisine yönelik hazır bulunuşluk sonucunu açığa çıkaran açık uçlu maddeler ve araştırma gezisinin sonucunun öğrencilerin bilimsel, teknik ve kültürel anlamda kazanımları belirlenmeye çalışıldığı sorular sorulmuştur. Anket sonucu elde edilen veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda kadın ve erkek üniversite öğrencilerinin doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışlarının benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak Yönev (2008) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılan gruplar arasında çok önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında bu konuda her iki gurubunda birbirine yakın görüşe sahip olmalarının etkili olduğu kanısına varılmıştır. Benzer şekilde Kamaşak (2019) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların gezi öncesi ve gezi sonrası cinsiyet değişkeninin çevre bilgi, duygu ve davranış ölçekleri için anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının üniversite düzey derecelerinin doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Yönev (2008) tarafından yapılan benzer bir çalışmada katılımcıların okul düzey derecelerinin gezi-gözleme yönelik tutum ve davranışları üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı sonuçların hemen hemen birbirine yakın olduğu görülmüştür.

Araştırmada çevre gezisine katılan öğrenciler ile çevre gezisine katılmayan öğrencilerin doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışlarının benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Ancak bu çalışmanın aksine Özgel, Aydoğdu ve Yıldırım (2018)'in yapmış olduğu benzer bir çalışmada gerçekleştirilen doğa kampı destekli gezi-gözlem öğretim yönteminin uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarından daha fazla arttığı görülmüştür.

Genel olarak yapılan t testi ve tek yönlü anova analizleri sonucunda belirtilen değişkenler arasında anlamlı sonuç ortaya konmamıştır. Bu sonucun oluşmasında üniversite öğrencilerinin doğa gezilerine yönelik tutum ve davranışlarının yüksek düzeyde olmasının neden olduğu söylenebilir.

Katılımcıların eski yerleşim yerleri ve tarihleri hakkında bilgi edinmeye yönelik istekli olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum gezi sahasının tarihi ve kültürel yönünü vurgulamıştır. Ayrıca katılımcıların fiziki coğrafyaya ait unsurlara ilgi duydukları da söylenebilir. Bu alanda özellikle farklı morfolojik birimlerin yer alması öğrencilerin sınıf dışı etkinlik ortamında doğrudan arazide dağ, ova, vadi ve litolojik özellik gibi teoride gördükleri derslerin pratikte karşılımlarına çıkmasının ilgi uyandırdığı söylenebilir. Bu açıdan araştırmanın nitel ve nicel bulgularının birbirini desteklediği söylenebilir.

Gezi sahasının Karacadağ volkanik platosuna karşılık gelmesi ve volkanik alanları görmeleri katılımcılarda önemli derecede kavramsal çağrışım oluşturduğu söylenebilir. Benzer şekilde Duman (2020)'ın yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin volkan topoğrafyası konusunda gözlenen başarılarının öğrenci merkezli bir yaklaşım olan gezi-gözlem yönteminden kaynaklandığı söylenebilir. Özgel, Aydoğdu ve Yıldırım (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunda doğa kampı destekli gezi-gözlem öğretim yönteminin, öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve tutumlarını olumlu yönde değiştirmede, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Durmuş ve Kınacı (2019)'nın yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafi konuların öğretiminde, yerinde yapılan gözlem ile bireyde; öğrenmenin tecrübe ile gerçekleşmesi, teoriyi uygulamaya dönüştürme, gözlemleyerek öğrenme, etkin katılım, daha iyi kavrama, doğayı tanıma, somutlaştırma, yorumlama ve çıkarımda bulunma, mekân algısını geliştirme, konuları pekiştirme ve öğrenmeyi kolaylaştırma gibi gelişimler sağlaması açısından önemli görüldüğü belirtilmiştir. Bu husus doğal çevreyi konu alan derslerde teorik dersler yanında doğal ortamda pratik yapmanın, dokunarak görerek hissederek öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Başta Coğrafya olmak üzere Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinde bu gerçeğin göz ardı edilmemesi gerekir.

Gezi sahasında en fazla akılda kalan kavramların Tarihi ve kültürel mirasa ait yapılarla karşılık gelmesi bu alanın tarihi dönemler içerisinde her dönemin karakteristik özelliklerinin yaşanması ilk uygarlık alanlarına karşılık gelmesi sahanın önemini öğrenciler tarafından anlaşıldığını ve gezi gözlem metodunun öğrenmenin kalıcılığını sağlaması bakımından önemlidir. Akkuş ve Meydan (2013) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin, tarih konularının öğretiminde yerinde gözlemin ve coğrafi konuların öğretiminde arazi uygulamalarının önemli olduğunu, kalıcı öğrenme sağladığını, soyut bilgilerin somut hale geldiğini, yerinde gözlemin öğrenilenlerin kalıcılığı ve somut öğrenme açısından da önemli olduğunu vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Durmuş ve Kınacı (2019)'nın yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler dersinde doğa gezilerinin önemi ile ilişkili olarak bireyde kalıcı öğrenme, doğayı tanıma ve keşfetme, yaparak yaşayarak öğrenme, çevre bilinci kazandırma, becerilerin gelişmesini sağlama ve derse ilgiyi arttırma gibi olumlu yönde etkilerinin olduğu ve bu sebeple önemli bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı bölümlerden ve ilgi alanlarına sahip katılımcıların gezi güzergâhı boyunca birlikte hareket etmesi, aktiviteleri beraber yapmaları gezinin sosyal yönden de kazanımlarını göstermektedir. Doğa/manzara, yürüyüş, yeni yerler görme ve motivasyon anahtar kelimeleri ile ilişkili olarak Durmuş ve Kınacı (2019)'nın çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğa gezilerini dinlenme ve rahatlama, yeni yerler görme, uzun ve yorucu yürüyüşler, sosyalleşme, bireysel veya grupla yapılan etkinlikler, doğayı tanıma ve keşfetme şeklinde farklı şekillerde tanımladıkları görülmüştür.

Bu sonuçlar öğrenme, öğrendiklerini pekiştirmenin yanında gezi gözlem aktiviteleriyle yeni yerler görmek ve yeni olaylarla karşılaşmak, hatta gezi esnasında yeni kişilerle tanışmak bedensel ve zihinsel artılarının yanında öğrencilerin ruhsal yaşamlarına da olumlu katkıları olmaktadır. Günümüzün stresli yaşam koşulları arasında bu gibi etkinlikler bir fırsat olarak görülmeli, desteklenmeli ve teşvik edilmelidir.

Son olarak nitel ve nicel verilerin birbiri ile uyumlu olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Buldur vd., (2018)'nin yapmış olduğu bir çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçlarından elde edilen bulguların birbiri ile uyumlu olduğu ve katılımcıların çevreye yönelik tutumları açısından yeterli düzeyde oldukları sonucuna varılmıştır.

Lisans Bilgileri

Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi'nde yayımlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Electronic Journal of Education Sciences are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz. Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 11.11.2022

Etik kurul belgesi sayı numarası: E-14679147-663.05-392058 sayılı yazı ve 389400 sayılı olur

Kaynakça

- Akinoğlu, O. (2005). Coğrafya eğitiminin etkililiği ve sorunları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 12, 77-96.
- Akkuş, A. ve Meydan, A. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi ve coğrafi mekân uygulamalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(13), 14-30.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Buldur, S., Bursal, M., Yücel, E. & Erik, N. Y. (2018). Disiplinler arası bir doğa eğitimi projesinin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal özelliklerine ve çevre bilinçlerine etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 284-303.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi
- Cemaloğlu, N. (2020). *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları*. E. Karadağ (Çev. Ed), 2018, Nobel Yayın Dağıtım.
- Çalışkan, O. (2008). *Flüvyal jeomorfoloji konularında gezi-gözlem metodu ve değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretim yöntemleri*. (5. Baskı). İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Duman, N. (2020). Volkan topoğrafyası konularının öğretiminde gezi-gözlem yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Third Sector Social Economic Review*, 55(2), 710-724.
- Durmuş, E. & Kınacı, M.K. (2019). *Doğa gezilerinin, konum analizi ve mekânı algılama becerilerine etkisine ilişkin sosyal bilgiler öğrencilerinin görüşleri*. 8. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu 7-9 Kasım 2019, Ankara.
- Garipağaoğlu, N. (2001). Gezi-gözlem metodunun coğrafya eğitimi ve öğretimindeki yeri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (4), 13-30.
- Gliem, J. A. & Gliem, R. R. (2003). *Calculating, interpretations and reporting cronbach's alpha reliability coefficient for likert type scales*. Midwest Research- To- Practice Conference in Audit, Continuing And Community Education.
- Kamaşak, İ. (2019). *Geri dönüşüm ve plastik atıkların çevreye etkileri konusunda gezi-gözlem ile desteklenmiş öğretimin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevre tutumları üzerinde etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Meydan, A. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde gezi-gözlem ve doğa eğitimi. R. Turan, A. M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1 içinde* (s.241-262). Ankara: Pegem Akademi.
- Özgel, Z. T., Aydoğdu, M. & Yıldırım, E. G. (2018). Doğa kampı destekli çevre eğitiminin çevre sorunlarına yönelik farkındalık ve tutuma etkisi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 90-106.
- Şahin, V. & Özey, R. (2012). İngiltere'de lisans düzeyinde coğrafi arazi çalışmaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 1-17.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Tekindal, S. (2021). *Nicel, nitel, karma yöntem araştırma desenleri ve istatistik: Tasarımı ve yürütülmesi, eğitim, psikoloji ve sosyoloji alanları için*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yönev, M. (2008). *Ortaöğretimde okutulan tarih derslerindeki gezi gözlem ve inceleme etkinliklerinin öğrenciler açısından kazanımları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



Foto 1. Gezinin ilk lokasyonu olan Geyiktepe volkan konisi çevresinde öğrenciler.



Foto 2. Ergani Çayönü kazı alanında öğrenciler.



Foto 3. Ergani HilarNekropolü, antik yapılar hakkında bilgi verilirken.



Foto 4. Eğil Tabiat Parkında katılımcılara bilgi verilirken. Geri planda Asur Kalesi.